

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**



## **Diplomová práce**

**Bc. Lucie Váchová**

**Posuzování připravenosti předškolního dítěte pro vstup  
na základní školu**

**Assessing a preschool child's readiness to enter primary  
school**

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

## **Poděkování**

*Děkuji paní Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za veškeré cenné rady, které byly velmi nápomocné při vypracování této diplomové práce.*

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne

.....

Bc. Lucie Váchová

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se zaměřuje na komplexní analýzu problematiky posuzování školní připravenosti předškolních dětí, na níž se vážou i vysoké počty odkladů školní docházky v České republice. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce popisuje široké spektrum faktorů ovlivňujících školní připravenost. Věnuje se vývoji dítěte v předškolním věku, diagnostice školní připravenosti, funkci zápisu na základní školu, platné legislativě i problematice odkladů školní docházky.

Empirická část práce je kvantitativního charakteru a byla provedena pomocí polostrukturovaných dotazníků. Cílem výzkumu bylo porovnat, zda se postoj rodičů ke školní připravenosti dětí shoduje s pohledem pedagogů či nikoliv. Výsledky výzkumu rovněž zobrazují, jak zásadní vliv na udělení odkladu školní docházky má rodina dítěte či jaké oblasti školní připravenosti jsou nejvíce problematické.

**Klíčová slova:** Školní zralost; Odklad školní docházky; Předškolní vzdělávání; Dítě předškolního věku; Školní připravenost

## **Abstract**

This thesis focuses on a comprehensive analysis of the issue of assessing the school readiness of preschool children, which is related to the high number of school dropouts in the Czech Republic. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part of the thesis describes a wide range of factors influencing school readiness. It focuses on child development in preschool age, diagnostics of school readiness, the function of enrolment in primary school, legislation in force and the issue of school deferment.

The empirical part of the thesis is quantitative in nature and was conducted using semi-structured questionnaires. The aim of the research was to compare whether parents' attitudes towards their children's school readiness coincide with teachers' views. The results of the research also show how crucial the influence of the child's family on the granting of a school deferral is or what areas of school readiness are most problematic.

**Key words:** School maturity; Postponement of school attendance; Pre-school education; Preschool child; School readiness

# Obsah

ÚVOD .....	8
<b>1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST .....</b>	<b>10</b>
1.1 Školní zralost .....	11
1.2 Školní připravenost .....	11
<b>2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>13</b>
2.1 Charakteristika vývoje předškolního dítěte .....	13
2.1.1 Kognitivní vývoj .....	14
2.1.2 Práceschopnost .....	19
2.1.3 Tělesný vývoj .....	20
2.1.4 Vytrálost osobnosti dítěte .....	21
<b>3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI .....</b>	<b>22</b>
3.1 Pedagogická diagnostika .....	22
3.2 Metody pedagogické diagnostiky školní připravenosti .....	23
3.3 Kompetence předškolního dítěte .....	25
<b>4 PŘECHOD DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU .....</b>	<b>28</b>
4.1 Povinný poslední ročník mateřské školy .....	28
4.2 Přípravná třída .....	30
4.3 Zápis do první třídy .....	31
4.3.1 Funkce zápisu .....	32
<b>5 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY .....</b>	<b>34</b>
5.1 Školní nepřipravenost .....	34
5.2 Udělení školního odkladu a legislativní vymezení .....	35
5.3 Problematika odkladů v ČR .....	36
5.4 Meziroční podíl odkladů školní docházky .....	37
5.5 Jiné důvody odkladu školní docházky, než školní nezralost předškoláka .....	38
5.6 Porovnání odkladů školní docházky s ostatními zeměmi .....	39
<b>6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>41</b>
6.1 Metodologie výzkumného šetření .....	41
6.1.1 Stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu .....	42

6.1.2	Formulace hypotéz .....	42
6.1.3	Popis vybraného designu.....	43
6.1.4	Realizace výzkumu .....	44
6.1.5	Charakteristika výzkumného vzorku.....	45
6.2	Výsledky dotazníkového šetření.....	47
6.2.1	Vyhodnocení hypotéz a interpretace dat .....	63
<b>7</b>	<b>SOUHRNNÉ HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE .....</b>	<b>65</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ: .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>78</b>

## ÚVOD

Problematika posuzování školní připravenosti a s ní související vysoký počet odkladů školní docházky v České republice je stále aktuálním celospolečenským tématem. Zabývá se jím nejen laická veřejnost z pohledu rodičů předškolních dětí či odborníci, ale je i politická úroveň. Eliminace odkladů školní docházky je jedním z dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 (MŠMT, 2019), který se stále nedaří naplnit. V poslední dekádě má odklad školní docházky zpravidla pětina až čtvrtina dětí v předškolním věku. Toto téma je každoročně v zájmu i českých médií, jejímž prostřednictvím se hledají odpovědi na otázku: *Jak určit školní připravenost dětí pro nástup do povinného vzdělávání a zabránit vysokému procentu odkladů?*

Začátek školní docházky je pro každé dítě významným sociálním mezníkem a první důležitou zkouškou. Dítě se dostává do nového prostředí, na které se musí rychle adaptovat a získává novou roli školáka (Bednářová, 2015). Jedná se o náročný proces, na které dítě musí být dostatečně připravené a zralé, abychom se vyhnuli případným nežádoucím dopadům a mohli dítěti pomoci rozvíjet jeho vzdělávací dráhu.

Tato diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, které na sebe navzájem navazují. Teoretická část se věnuje základnímu vymezení školní připravenosti a školní zralosti. Snaží se čtenáři přiblížit vývoj dítěte v předškolním věku s ohledem na jednotlivé oblasti školní připravenosti. Dále se věnuje samotné diagnostice školní připravenosti a metodám, které k ní lze využít. Podstatná část teorie je věnována i přechodu dítěte na základní školu, kde je zdůrazněna funkce zápisu a s ním i související legislativa. Poslední část se již zabývá odklady školní docházky. Uvádí, co je naopak školní nepřipravenost, přibližuje relevantní legislativu a zdůrazňuje problematiku vysokého počtu odkladů školní docházky v České republice. Cílem práce je tedy komplexně zmapovat problematiku posuzování školní připravenosti předškolních dětí, na níž se vážou i vysoké počty odkladů školní docházky v České republice.

Praktická část práce vychází z polostrukturovaných dotazníků s dvěma odlišnými skupinami respondentů. Jednu skupinu tvořili rodiče dětí v předškolním věku, druhou pak učitelé z mateřských a základních škol. Cílem výzkumu je



porovnat, zda se postoj rodičů ke školní připravenosti dětí shoduje s pohledem pedagogů či nikoliv.

## Teoretická část

### 1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Mezi terminologií označující stav, kdy je dítě dostatečně zralé na to, aby se stalo žákem základní školy panuje určitá nejednotnost. Mezi nejvíce používané termíny patří: školní zralost, školní připravenost či školní způsobilost. Všechny tyto termíny popisují stejný stav, nicméně každý autor ho definuje trochu jinak. Tato nejednotnost ve výkladu s sebou nese i určité úskalí, jak tomuto tématu jasně porozumět.

Obecně lze definovat, že termín **školní zralost** označuje dosažení takového stupně vývoje ve fyzické, mentální i emocionálně-sociální oblasti, kdy je dítě schopno se samo bez větších obtíží zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu na základní škole (Bednářová, 2015).

Bednářová (2015) dále popisuje, že termín **školní připravenost** je využíván především mezi pedagogickou veřejností a v odborných dokumentech jako je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání. Tento termín se zaměřuje především na kompetence v kognitivní, emocionálně sociální, pracovní a somatické oblasti.

Průcha (2009) zdůrazňuje, že pojem školní zralost a připravenost od sebe nelze oddělit či zaměnit, a to i přesto, že jsou si velmi podobné. Dítě může být připravené na zahájení povinné školní docházky pouze v případě, že dosáhne dostatečné biologické a psychologické úrovně vývoje.

Vrcholem etapy vývoje předškolního dítěte je dosažení školní zralosti a připravenosti. Dítě tohoto stupně vývoje nabývá díky učení a získávání sociálních zkušeností, zejména v rodině a mateřské škole. Důležitým činitelem, který má možnost celý proces významně ovlivnit, je tedy kromě rodinného kruhu především učitel či učitelka v mateřské škole. Z tohoto důvodu je nezbytně důležité, aby byl pedagog mateřské školy vybaven všemi odpovídajícími kompetencemi (Berčíková, 2014).

## 1.1 Školní zralost

Otázkou školní zralosti se již zabýval uznávaný pedagog Jan Amos Komenský, který uvedl 6 let věku dítěte jako ideální pro vstup do školy. Byl přesvědčen, že v tomto věku již je dítě dostatečně vyzrálé na to, aby zvládlo nároky základní školy. Je nutné ale zdůraznit, že poukazoval i na individualitu dítěte a upozorňoval, že dosažení požadovaného věku není ve všech případech zárukou úspěchu. Nutný je vždy individuální přístup (Berčíková, 2014).

Ač jsou děti stejného věku, tak se mohou od sebe více či méně lišit ve fyzické i psychické vyspělosti. Výrazné jsou rovněž rozdíly mezi dětmi různého data narození, které ve stejném termínu přicházejí k zápisu na základní školu. Neméně důležitá je i rozdílnost v rodinném zázemí předškoláka. Obtížnost je ale přitom shodná pro všechny děti. Zralé dítě s dobrým rodinným prostředím nároky školy zvládá bez větších obtíží, nicméně u nedostatečně zralých dětí se mohou po určité době projevit příznaky maladaptace a psychosomatické problémy (Bednářová, 2015).

O důležitosti adaptace na školní prostředí se lze dočíst i v Pedagogickém slovníku, kde Průcha (2009, s. 304) definuje školní zralost jako „*stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy*“ nebo v publikaci od Zelinkové (2007, s. 110), která uvádí, že školní zralost je „*taková zralost centrální nervové soustavy (dále CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Zralost CNS je podkladem úspěšné adaptace na školní režim*“.

Oborných definic k problematice školní zralosti existuje celá řada. Obecně se autoři definic shodují, že průměrně je organismus dítěte dostatečně zralý kolem 6. až 7. roku, když jeho centrální nervová soustava dosáhla takové vývojové úrovně, kdy je předškolák schopný stát se žákem základní školy. Nicméně je důležité, soustředit se vždy na individuální zvláštnosti dítěte.

## 1.2 Školní připravenost

Oproti pojmu školní zralost se pojem školní připravenost používá především v odborných kruzích pedagogické veřejnosti. Soustředí se na to, aby popsal, jak moc je dané dítě schopno učit se a zvládnout nároky vstupu na základní školu.

Zelinková (2007, s. 111) poukazuje na odlišnost pojmů ve své definici školní připravenosti, která zní: „*Školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.*“

V řadě odborných publikací je školní připravenost vnímána i jako „*určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy*“ a je uváděna spíše jako nutný předpoklad školní zralosti (Jucovičová, 2014, s. 24).

Lze říct, že pojem školní připravenost se skládá především z kompetencí, které jsou podrobněji rozpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Tyto kompetence, mezi které patří oblasti: kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, si dítě osvojuje především skrze vlastní učení a sociální zkušenosti, jenž se mu dostávají v rodině a mateřské škole.

Učitel mateřské školy by se měl snažit dosáhnout klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání u svých svěřenců, a to za pomoci souborů činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se navzájem propojují a dále doplňují. Postupně se tak stávají složitější a využitelnějšími v běžném životě. Jejich osvojení je dlouhodobý a složitý proces, a proto je důležité, aby tvořily podstatný základ vzdělávání už v předškolním věku dítěte. V tomto období jsou sice pouze na elementární úrovni, ale jsou nezbytné nejen z hlediska přípravy dítěte pro zahájení systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení (RVP PV, 2021).

## 2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Za předškolní věk lze v širším slova smyslu považovat celé období od prenatalního vývoje až po vstupu dítěte na základní školu. Nicméně, takové označení svádí k tomu, aby se ignorovaly velké vývojové rozdíly, které lze zpozorovat například u batolat a dětí končících mateřskou školu. Z tohoto důvodu ve své diplomové práci budu pracovat s tímto pojmem v užším slova smyslu, kdy za předškolní období je považován pouze „věk mateřské školy“ (tedy od 3 do 6-7 let). Konkrétněji především s obdobím, kdy dítě/předškolák přichází k zápisu na základní školu (Langmeier, 1998).

### 2.1 Charakteristika vývoje předškolního dítěte

Mezi hlavní charakteristiky předškolního věku patří diferenciaci vztahu ke světu. Dítě v tomto období poznává svět za pomoci představivosti, kdy získané informace zpracovává fantazií a individuálním uvažováním. Myšlení dítěte je egocentrické, zaměřené na zjevné prvky a magičnost. Dítě si přetváří a zkresluje realitu tak, aby pro něj byla jasně srozumitelná a přijatelná. Tento způsob myšlení ovlivňuje i verbální vyjadřování, kdy u dítěte můžeme zpozorovat diferencovanou egocentrickou řeč, která je prostředkem k uvažování a autoregulaci. Významnou symbolickou funkci má i hra, díky které se dítě může vyrovnat s problematickou situací přijatelnějším způsobem a kresba, která se postupně od fantazijního způsobu proměňuje v realistické pojetí (Vágnerová, 2005).

Před nástupem na základní školu dítě drží psací náčiní *špetkovým úchopem*, tj. tužka leží na posledním článku prostředníku a shoda je přidržována bříškem palce a ukazováčku. V šestém roce dítěte se již objevuje častější dvojdimenzionální kresba končetin. Jednotlivé části těla jsou proporcionálně odpovídající a připojené na správném místě. Lidská postava má znázorněnou hlavu i trup, ke kterému jsou připojeny ruce. Na hlavě se objevují vlasy i obličejové detaily. Je patrné, o jaké se jedná pohlaví (Bednářová, 2015).

V sedmém roce je kresba ještě dokonalejší. Dochází k zpřesnění proporcí, kdy nohy jsou blíže u sebe, ruce jsou ve výšší ramen a je znázorněn i krk. Objevuje se propracovanější kresba obličeje i vlasů. Některé děti jsou již schopny i kresby z profilu (Bednářová, 2015).

V tomto období dítě rychle roste a před zahájením povinné školní docházky by mělo dosahovat tzv. *Filipínské míry*, která potvrzuje, zda již u dítěte proběhla změna ve fyzických proporcích a došlo k prodloužení končetin. Při této orientační zkoušce se dítě postaví vzpřímeně a snaží se dotknout rukou ucha na opačné straně hlavy. U dítěte v tomto období ubývá tukové vrstvy na těle a hlava je již v poměru k tělu menší než dříve. Využívaným identifikátorem vspělosti dítěte je i *Kapalínův index*. Toto měřítko udává, jaké jsou ideální poměry výšky a váhy, přičemž ideální výška pro vstup dítěte do základní školy je 120 cm a za ideální váhu považujeme 20 kg. U tohoto testu je však důležité zohlednit i dědičné faktory (Otevřelová, 2014).

Postupně se rozvíjí i porozumění času, prostoru a počtu, které je ale zatím ovlivněné omezenou schopností abstrakce. Rovněž se vyvíjí paměť, což pozitivně ovlivňuje i schopnost verbálně formulovat vlastní zážitky. Důležitý je i rozvoj emoční inteligence, porozumění emocím svým i cizích lidí (Vágnerová, 2005).

### **2.1.1 Kognitivní vývoj**

Dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech je pro zvládnutí základních úkonů základní školy nezbytná. Do skupiny kognitivních předpokladů patří hned několik oblastí, které jsou dále popsány na následujících stránkách této diplomové práce (*grafomotorika a vizuomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické předpoklady*). Je nutné posoudit, zda dítě vývojově odpovídá v kognitivních oblastech ostatním dětem v podobném věku, nebo za nimi více či méně zaostává. Často se stává, že dítě má dobré rozumové schopnosti, ale zaostává pouze v jedné ze zmiňovaných oblastí (je nutné posoudit do jaké míry). V tomto případě je důležité dané oblasti věnovat zvýšenou pozornost a před nástupem na základní školu ji s dítětem trénovat a motivovat ho k aktivitám, které tuto oblast rozvíjejí (Bednářová, 2015).

#### **2.1.1.1 Grafomotorika, vizuomotorika a kresba**

Pro pojem grafomotorika neexistuje jednotný český ekvivalent, který by toto označení jasně vystihoval. Lze ho chápat jako označení pro pohyby, které jsou nutné pro psaní (Kutálková, 2005).

Doležalová (2010, s. 21), uvádí, že: „*Grafomotorika je vysvětlována jako soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní.*“ Dvořák (1998) grafomotoriku popisuje jako koordinovanou pohybovou aktivitu, která je specifická při grafických projevech.

Základní faktor, který grafomotorické schopnosti ovlivňuje, je **souhra mezi okem a rukou – tedy** vizuomotorika koordinace. V předškolním období má kresba významný vliv na to, jak si dítě později osvojí dovednost psaní. Úroveň jemné motoriky-grafomotoriky je jedním z podstatných kritérií při posuzování připravenosti k započetí povinné školní docházky na základní škole. Kresba prozrazuje informace o vývojové úrovni dítěte hned v několika oblastech. Lze z ní vyčíst nejen úroveň motorických schopností, správnost zrakového a prostorového vnímání, ale i o emocionalitě dítěte či o vztazích a postojích předškoláka. Pokud je grafomotorika neobratná, tak budoucí žák může mít potíže při psaní jednotlivých tvarů písmen a celkově špatně čitelným a neúhledným písmem. Grafomotorická neobratnost se rovněž odráží i v pomalejším psaní oproti spolužákům, či energetické náročnosti pro dítě psát. Pokud akt psaní zabírá většinu pozornosti, tak poté již nezbyvá dostatek na samotný obsah a tím vzrůstá i chybovost v daném textu. (Bednářová, 2015).

Otevřelová (2014) dále zdůrazňuje, že v dětské kresbě můžeme objevit prvky, které jsou typické pro daný vývojový stupeň, neboť děti ve stejném věku kreslí zhruba obdobně. Lze si všimnout nejen obsahového provedení kresby (bohatosti, členitosti a námětové různorodosti), ale i jejího formálního provedení (držení těla, postavení ruky při kresbě, plynulost a vedení čar, správnost úchopu psací pomůcky, uvolnění ruky či tlak na podložku). Může se jevit, že dítě má kresbu poměrně obsahově bohatou, ale její provedení neodpovídá dané vývojové fázi. Kresba vždy nemusí být úměrná rozumové schopnosti dítěte. Některé děti mají průměrnou ba dokonce nadprůměrnou inteligenci, ale jejich kresba je podprůměrná. Vždy je důležité sledovat zejména individuální specifika nežli srovnávat dítě s jeho vrstevníky.

Při vyhodnocování školní připravenosti můžeme sledovat kresbu řady horních smyček (lze přidat i vratný tah) a kresbu zubů (ostrých obrátů). Lze zde vyzorovat, zda dítě zvládá šikmé čáry a změnit směr vedení čáry (Bednářová, 2015).

#### 2.1.1.1.1 Lateralita

Pojem lateralita slouží k označení převažujícího využívání jednoho z párových hybných (ruka, noha) či sensorických (oko, ucho) orgánů. Jedná se o následek dominance mozkových center. Mezi nejznámější projevy laterality je označení jako „pravák“ a „levák“. V aktivních projevech je možné si všimnout dominance jedné ruky kolem 7. měsíce života dítěte. Diagnosticky stabilní je však až po 4. roce života (NPI, 2011). Bednářová (2015) popisuje, že dominanci jedné z rukou můžeme nejlépe vyhodnotit za pomoci pozorování dítěte při běžných spontánních činnostech během dne, jako je hra, kresba či sebeobsluha. Před nástupem na základní školu je nutné, abychom lateralitu ruky a oka již znali, tj. věděli, kterou rukou bude dítě psát. Pokud lateralita není jasná před zápisem na základní školu, mělo by být dítě vyšetřeno v některém ze školských poradenských zařízení, kde se používají validní testy laterality.

#### 2.1.1.2 Řeč

Pro vývoj dítěte a jeho následné fungování ve škole má řeč zcela mimořádný význam. Díky řeči se rozvíjí myšlení, ovlivňuje kvalita poznání i samotné učení. Neopomenutelný je i její sociální aspekt. Díky ní se můžeme dorozumívát, sdělovat své potřeby a utvářet sociální vztahy. Úroveň řeči je dlouhodobý proces zrání a učení, které je ovlivněno motorikou (poznáváním), smyslovým vnímáním a sociálním prostředím. Řeč je komplexní schopnost, kterou utváří hned několik rovin. Při posuzování její zralosti se zaměřujeme nejen na výslovnost, slovní zásobu a zda dokáže dítě mluvit ve smysluplných větách, ale také zda dokáže vést dialog, řeči rozumí a se slovy dokáže dále pracovat (tvořit synonyma, antonyma, nadřazené pojmy...) (Bednářová, 2015).

Pokud dítě v období před zápisem na základní školu má stále potíže s nedokonalým vývojem řeči, tak je vhodné navštívit logopedickou ambulanci a zahájit nápravu. U některých dětí je nutné provést i psychologické, audiologické, fonetické, neurologické či psychiatrické vyšetření, aby se mohly vyloučit vnější problémy. Poradenská praxe ukazuje, že děti, které mají potíže s vývojem řeči, pak mívají potíže i ve čtení a psaní. Často se u nich pak projevují specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie (Bednářová, 2015).



Kutálková (2005, s. 76-86) upozorňuje na fenomén dnešní moderní doby, kdy děti přehnaně dlouho tráví čas u televize a počítačů, místo aby rozvíjeli své komunikační schopnosti rozpravou se svou nejbližší sociální skupinou. Informuje o podnětové a informační přehlednosti, jejíž následkem je pouze povrchové přijímání. Konstatuje, že „*dnešní dítě slyší a dívá se, ale až příliš často neposlouchá a nevidí.*“ Předejít tomuto vzrůstajícímu jevu lze pouze pokud dospělí začnou u sebe. V předškolním věku je základním principem učení nápodoba, a proto i dospělí musí vypnout TV, mobily a navzájem začít aktivně komunikovat a číst.

### **2.1.1.3 Sluchové vnímání**

Jedním z prostředků komunikace je sluch. Tento smysl významně ovlivňuje rozvoj řeči a tím následně i samotné myšlení. Předtím než u dítěte budeme jeho schopnost sluchově vnímat testovat, tak je zapotřebí nejdříve vyloučit sluchové vady. Audiologické vyšetření napomůže odhalit určité nedostatky a nabídnout kompenzaci, nebo vyloučit pochybnosti o správném sluchu dítěte (Bednářová, 2015).

Sluchové vnímání má několik rovin. Je nutné, aby předškolák dokázal rozlišovat dlouhé a krátké samohlásky, dále pak i jejich tvrdost a měkkost. Zapotřebí je trénovat i sluchovou paměť, která je důležitá pro zapamatování informací. Děti ji získávají sluchovou cestou od své rodiny i učitelů. Sluch by měl umět rovněž hlásky dohromady spojovat – syntetizovat do slabik a slov, ale i je rozdělovat – analyzovat (Otevřelová, 2014).

Bednářová (2015) dále uvádí důležitost schopnosti naslouchat, vnímat rytmus a rozlišovat figuru a pozadí. Děti, které mají problém se sluchovým vnímáním, by po zahájení školní docházky mohly mít potíže se čtením, psaním a pamětí.

### **2.1.1.4 Zrakové vnímání**

Pro poznávání světa má zrak nezastupitelný význam. Zrakem přijímáme nejvíce informací, ovlivňuje rozvoj řeči (potažmo i myšlení), vizuomotorickou koordinaci, základní matematické představy a prostorovou orientaci. Ve škole je dobrý zrak nezbytný pro rozpoznávání písmen, číslic, čtení, psaní i počítání. Při příchodu k zápisu na základní školu by předškolák měl být schopný nejen rozlišovat figuru a pozadí, detaily a rozdíly na obrázku, ale i provádět zrakovou analýzu a

syntézu (vnímat a spojovat dílčí části celku), záměrně vést oční pohyby a mít alespoň průměrnou zrakovou paměť. Ideálními pomůckami k rozvoji mohou být například různé knížky, pexesa, stavebnice či pracovní listy (Bednářová, 2015). Předtím, než u dítěte budeme vyhodnocovat, zda je jeho zralost zrakového vnímání dostatečná, je důležité se ujistit, že netrpí žádnými očními vadami či jsou jeho kompenzační pomůcky dostatečné.

#### **2.1.1.5 Vnímání prostoru**

Rozvoj prostorového a časového vnímání je dlouhodobý proces. Závisí na souhrě zrakového a prostorového vnímání, pohybu i vnímání hmatovém. Dítě nejdříve chápe pojmy jako nahoře-dole, vzadu-vpředu, postupně i vlevo-vpravo. Rovněž se rozvíjí i odhad velikosti, vzdálenosti a chápání, že prostor je nějak uspořádán (Otevřelová, 2014).

Vnímání prostoru je podstatné nejen pro orientaci v prostředí, ale i pro rozvoj pohybových a sebeobslužných dovedností, hraní her, grafomotoriky a školních dovedností. Ve škole ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách, notový zápis i samozřejmě tělesnou a výtvarnou výchovu. Dítě by mělo být schopno správně ukázat a určit polohu na vlastním těle i v prostoru, a to díky pojmenovávání a ukazování při každodenních činnostech – venku, v knížce, v místnosti... (Bednářová, 2014).

Orientace v prostředí a okolním světě je důležitá i v praktickém životě, neboť přináší sociální informovanost. Díky ní dítě zvládne rozlišovat zaujetí své role a zaujmout rozdílné chování, které je s danou rolí spjaté (Otevřelová, 2014).

#### **2.1.1.6 Vnímání času**

Podmínkou uvědomování si časové posloupnosti a posloupnosti úkonů je správné vnímání času. Díky osvojení si pojmů ohraničujících časové úseky si dítě dokáže vymezovat časové hranice, uvědomovat si opakující se cykly i posloupnost navazujících činností. To je nezbytné pro to, aby dítě mohlo rozvíjet svoji samostatnost, sebeobsluhu, předjímání následných úkonů a s tím spojené i chápání příčin a následků (Bednářová, 2015).

Správné vnímání času a časové posloupnosti umožní dítěti smysluplně zacházet s časem a organizovat si práci pro „rozvržení sil“. Předškolák se učí správně vnímat čas tím, že pojmenovává činnosti a děje, se kterými je právě ve

styku. Nápomocné jsou základní činnosti, které jsou typické pro určitou denní dobu (ráno, odpoledne, večer...), pro určité dny (víkend, dny školky, kroužku...) i jednotlivá roční období (Bednářová, 2015).

Bednářová (2015) dále zdůrazňuje důležitost vnímání času a jeho posloupnosti ve školním prostředí pro chápání číselného pořadí, učení abecedy, násobilky, pořadí písmen a všude tam, kde je nutné zachovat určitý sled pořadí.

### **2.1.1.7 Základní matematické představy**

Otevřelová (2014) upozorňuje, že aby předškolák mohl vyvíjet své matematické představy, tak již musí mít rozvinuty schopnosti, jako je prostorové vnímání, vnímání času, motorika, sluchové a zrakové vnímání i rozumové předpoklady, na kterých je tato schopnost závislá. Soubor těchto schopností a dovedností pozitivně ovlivňuje schopnosti dítěte třídit, porovnávat, řadit a seskupovat. Tento základ nadále umožní dítěti vytvoření číselných představ a s tím související určení množství, chápání číselné řady, sčítání, odčítání či řešení slovních úloh. Příčinou nezralosti těchto funkcí může být nějaká ze specifických poruch učení, v případě matematiky převážně dyskalkulie.

Bednářová (2014) dále uvádí, že důležitou fází tohoto procesu je, když dítě pochopí, že číslo není závislé na uspořádání prvků, jeho velikosti, barvě či tvaru, ale že charakteristikou sama o sobě je označení počtu. U zápisu do první třídy by dítě mělo být schopno chápat číselnou řadu do šesti, některé děti ale zvládají daleko vyšší počty.

### **2.1.2 Práceschopnost**

Předškolák může využívat zcela své mentální předpoklady, dovednosti a dílčí schopnosti pouze v případě, kdy má zájem o učení a chuť poznávat. Práceschopnost, pracovní předpoklady či pracovní návyky nejsou závislé pouze na zralosti CNS, ale také na způsobu výchovného vedení, jeho sociálních dovednostech a samostatnosti. Je důležité, aby uměl udržet záměrnou (volní) pozornost na daný úkol a odolat při tom rušivým vlivům. Neméně důležitá je i motivace, schopnost pracovat samostatně a v práci pokračovat i přes vyskytnutí se prvních problémů a svoji práci dokončit. Pro školní práci je nutné, aby žák dokázal během vyučování nejlépe v klidu sedět v lavici a koncentroval se na výklad učitele a svoji práci. U školáka se rovněž počítá i s mírou samostatnosti, aby byl schopný

přecházet od jedné činnosti k druhé. Je důležité vést dítě k respektování nastavených pravidel. Postupně mu dávat drobné povinnosti, podporovat jeho samostatnost a zároveň ho neponechat nudě. Dítě musí mít možnost i si do sytosti pohrát, ale zároveň ho i pobízet k různorodým činnostem jako jsou rukodělné práce, společenské hry, pracovní sešity pro předškoláky nebo dětské časopisy. Při hře s pravidly se naučí nejen udržet pozornost, ale i přijímat a respektovat druhé, překonávat překážky, prohrávat, komunikovat a spolupracovat s ostatními (Bednářová, 2015).

Autonomie v oblékání, hygieně a stolování je projevem snahy o samostatnost a realizaci ve vlastním učení a vývoji. Pro tuto kompetenci je podstatná nejen sebedůvěra, ale i důvěra ve vlastní znalosti, um a schopnosti. Rozvíjí se, když dítě něco dokáže samo, povzbuzujeme ho motivací a oceněním výsledku (Bednářová, 2022).

Pokud je dítě v oblasti práceschopnosti oslabené, tak to může způsobit výchovné i výukové potíže. Typickými projevy jsou neschopnost ovládat spontánní impulsy k mluvení a hraní, nestíhání plnit úkoly včas či věnovat pozornost výkladu a vlastní práci. Výuka je pro něj velice fyzicky i psychicky náročná. Žák je pak často označován jako „zlobivý“, neboť vyrušuje, je často napomínáný, nesoustředěný a trestaný. Nedostatek času na práci v dítěti může vyvolat stres, pocit bezradnosti a ztrátu motivace. I přes velmi dobré intelektové předpoklady, tak dítě může podávat podprůměrné výkony a být učiteli i spolužáky podceňované (Bednářová, 2015).

### **2.1.3 Tělesný vývoj**

Posouzení tělesného vývoje a celkového zdravotního stavu dítěte je v kompetenci dětského lékaře. Pediatr zná nejlépe psychomotorický vývoj dítěte od narození a sleduje jeho vývojové posuny na pravidelných preventivních prohlídkách. Dětský lékař zná zdravotní stav dítěte, a ví, jak často bývá nemocné, a jaké nemoci prodělalo. Rovněž je jedním z odborníků, který se musí vyjádřit k odkladu školní docházky, pokud o něm rodič dítěte uvažuje (Otevřelová, 2014).

Dětský lékař rovněž může dát podnět k podrobnějšímu psychologickému či jinému odbornému vyšetření. Tělesná vyspělost (výška a váha) není nejpodstatnějším ukazatelem, ale měla by být zohledněna. Drobné dítě se může ve

škole rychleji unavit, být méně odolné, mít pocit slabosti, méněcennosti a ohrožení (Bednářová, 2015).

#### **2.1.4 Vyvrálost osobnosti dítěte**

Posuzování vyvrálosti osobnosti je poměrně náročné. Při vyhodnocování této oblasti je důležité si uvědomit, že každé dítě je jiné. Je potřeba porozumět jeho povaze, sociokulturnímu kontextu, potřebám a možnostem. Vyvrálost osobnosti dítěte se hodnotí nejen v sociální oblasti, ale i emocionální. Mezi dětmi v těchto oblastech panují velké rozdíly. Od předškoláka se očekává dostatečná míra emoční stability a věku přiměřené zvládnání emocí, sebeovládání i odolávání vůči frustraci.

Bednářová (2022) dále popisuje, že stejně tak důležitá je i sociální vyspělost a s ní spojené určité sociální dovednosti a adaptabilita na nové prostředí. Pozoruje se, zda se dítě dokáže na určitou dobu odloučit od matky, respektuje cizí autoritu, komunikuje s ostatními dětmi a dokáže s nimi spolupracovat, navázat kamarádské vztahy, respektovat je a zároveň si vymezit vlastní hranice potřeb. Pro rozvoj sociálních dovedností je tedy zapotřebí, aby dítě mělo dostatek příležitostí setkávat se i s jinými dětmi. Důležitou součástí sociální vyspělosti je i znalost základních pravidel slušného chování, kdy si již zvyká říkat *„děkuji, prosím, dobrý den a neshledanou*.

Kutálková (2005, s. 152-153) poukazuje na potíže spojené s příliš liberální výchovou. Pokud rodiče dítěte jednají pouze podle přání dítěte a dělají vše za něj, tak dítě může ve škole mít problémy se základními pravidly, kolektivem, samostatností, soustředěním i přijetím autority učitele. Je potřeba si uvědomit, *„že absolutně každý se jednou setká s problémy, starostmi a bolestivými zážitky, které bude muset překonat“*. Pokud se dítě nenaučí nejdříve řešit malé a z pohledu dospělého banální problémy, pak s přibývajícím věkem nebude schopno vyřešit ani ty závažnější.

## 3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Každý žák je jedinečný, a proto potřebuje i individuální přístup. Aby však mohl pedagog nabídnout, co možná nejlepší a účinné pedagogické vedení, tak musí daného žáka dobře znát. Pedagog musí mít povědomí o tom, jak se jeho žáci vyvíjí v souladu s jejich předpoklady. Nestací, aby si dítěte občas všiml, ale k hlubšímu a spolehlivějšímu poznání ho musí sledovat systematicky. Díky systematickému pozorování můžeme odhalit individuální vzdělávací potřeby dětí, osobité rozdíly a jiné charakterové rysy, podle kterých můžeme zvolit odpovídající a správný přístup, pedagogická opatření, metodický postup a přiměřené vzdělávací podněty. Pedagogická diagnostika představuje pro pedagoga zpětnou vazbu a východisko k hodnocení vlastní práce (Opravilová, 2016).

### 3.1 Pedagogická diagnostika

Jedním z nejvýznamnějších autorů v naší literatuře, který se zabýval pedagogicko-psychologickou diagnostikou je Vladimír Hrabal. Tento významný autor pedagogicko-psychologickou diagnostiku chápe: *„jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje“*. Pedagogická diagnostika se uskutečňuje v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, a to v kontextu vlivů sociálního a pedagogického dění ve škole. Cílem této diagnostiky je odkrýt dispozice, rezervy a potencionální možnosti, které souvisejí s rozvojem osobnosti žáka (Vališová, 2011, s. 341).

Jedná se o proces, který probíhá v logicky na sebe navazujících etapách. Předtím než s diagnostickým procesem začneme, je nutné stanovit si jasný cíl a předmět diagnostického šetření. Bez toho, aniž bychom si stanovili, co chceme zjistit, si ani nelze zvolit vhodné diagnostické metody a postupy. Další etapou je získávání diagnostických údajů, podle zvolené metody pedagogické diagnostiky. Následně jsou získaná data zpracována a údaje interpretovány a vyhodnoceny. Poslední etapou je již formulace získaných závěrů, na základě kterých jsou navrhována pedagogická opatření. Diagnostická činnost není ukončena pouhým zavedením pedagogických opatření, ale předmět šetření musí být v určitých časových úsecích nadále sledován. Důležité je provést diagnostiku znovu, díky

čemuž si budeme moct ověřit správnost nastavených opatření a případně diagnostické postupy upravit (Berčíková, 2014).

Berčíková (2014) dále uvádí, že učitel se musí orientovat v oblastech vývojové psychologie i základech speciální pedagogiky. Poznatky v těchto oblastech mu pomohou identifikovat případně nedostatečnou úroveň školní zralosti, která by mohla být příčinnou odkladu či poukazovat na specifické poruchy učení. Pravomocí učitele není určit diagnózu, ale doporučit rodičům, aby navštívili odborníky. Školní zralost na odborné úrovni je posuzována v pedagogicko-psychologických poradnách a u pediatra. Pokud se jedná o dítě, které má nějaké speciální vzdělávací potřeby, tak se doporučí návštěva jednoho ze speciálně-pedagogických center.

### 3.2 Metody pedagogické diagnostiky školní připravenosti

Možností, jakým způsobem pedagog může rozpoznávat odchylky od „normy“ mezi svými žáky, existuje hned několik. Běžná diagnostika žáka by měla patřit mezi odborné kompetence i začínajícího pedagoga. Opravilová (2016) popisuje, že s přibývajícím lety pedagogické praxe přibývají i získané zkušenosti v hodnocení a posuzování. Pedagogové si vytvářejí svá vlastní kritéria a vzdělávací postupy, které se jim nejvíce osvědčily. Běžné diagnostické postupy pedagog využívá na každodenní bázi. Získává tak informace o žákově intelektu (rozumových schopnostech), zdraví, funkčních smyslových orgánech, jemné i hrubé motorice, jazykovém projevu, způsobu výchovy, stupni osvojených návyků, rodinném zázemí, emocionalitě i sociabilitě.

Mezi nejvýznamnější metody pedagogické diagnostiky patří **pozorování**. Jedná se o „*záměrné a zaměřené vnímání a myšlení, jehož cílem je rozpoznat nejdůležitější znaky, vlastnosti a příčiny, které k nim vedly*“. Lze ho dělit na *krátkodobé* a *dlouhodobé*, v závislosti na jeho délce. Následně i na *náhodné*, které se uskutečňuje bez předem daného cíle a plánu, či na *systematické*, kdy je jasně určen záměr pozorování. Pozorování umožňuje sledovat chování dětí, osvojené vědomosti a některé rysy jejich psychiky. Pokud chceme vyvodit nějaké závěry za pomoci této metody, tak je vhodné provést několik cílených pozorování v různých situacích. Na těchto základech již lze vysvětlit možné příčiny chování jedince a vyloučit náhodné projevy (Berčíková, 2014, s. 46).

Základní údaje a data o dítěti lze získat za pomoci **anamnézy**. Může se jednat o analýzu osobní, rodinnou či školní. Osobní anamnéza se zaměřuje na samotné dítě a popisuje poznatky od prenatálního období až po nynější stav. Zkoumá biologický, sociální i neuropsychický vývoj dítěte a popisuje i prodělané nemoci, operace, úrazy, očkování či alergie. Rodinná anamnéza vypovídá informace o rodině dítěte a jeho širším příbuzenstvu. Zaměřuje se na rodinné vztahy, styl výchovy, výchovné obtíže a další relevantní informace, které by mohly být užitečné při odhalování příčin různých obtíží. O pedagogickém prostředí informuje anamnéza školní (Berčíková, 2014). Školní anamnéza podává informace o vývoji a vzdělávací historii žáka. Může být nápomocná k identifikaci potřeb žáka, díky čemuž mu lze poskytnout vhodnou podporu.

Písemná forma otázek a odpovědí je **dotazník**. Lze ho použít spíše u starších dětí, kde se již předpokládá, že mají osvojenou dostatečnou úroveň čtení a psaní. Výhodou dotazníku je, že můžeme v krátké době získat odpovědi od velkého množství respondentů (Berčíková, 2014). Dotazníkové šetření je vhodné provést i mezi rodiči, díky čemuž můžeme získat přesnější informace o rodinném zázemí, o sourozencích, rodičích, o dalších schopnostech a zájmech dítěte i jeho individuálních vlastnostech (Opravilová, 2016).

Za pomoci **testů** můžeme zjišťovat úroveň schopností dítěte v určitých oblastech. Vždy se jedná buď o testy standardizované, nebo o testy nestandardizované. Standardizované testy jsou vytvářeny odborníky a slouží ke srovnávání výsledků jedince s normou v populaci. Jsou vždy validní (platné) a reliabilní (spolehlivé). Nestandardizované testy nemají všeobecnou platnost, neboť si je každý pedagog může sestavit sám (Berčíková, 2014).

Na základní škole často užívanou diagnostickou metodou, která slouží především k ověřování vědomostí a dovedností žáka, je **ústní zkouška** a **písemný/didaktický test**. V mateřské škole lze úroveň schopností analyzovat na **výsledcích činností** dětí. Jedná se o rozbor materiálu, které dítě vytvářelo, jako je například nějaký *výrobek, kresba, či úkol*, který dítě splnilo (Berčíková, 2014).

Aby byla pedagogická diagnostika účinná, tak je nezbytné, aby se prováděl pravidelný záznam činností. Díky uspořádanému shromáždování výsledků činností prací dítěte (například v **portfoliu**) můžeme reflektovat, zda žák dělá pokroky v procvičovaných oblastech, stagnuje, či dokonce dochází ke zhoršení.



### 3.3 Kompetence předškolního dítěte

Kutálková (2014) popisuje, jakým způsobem změnila dnešní zrychlená civilizace i podmínky, ve kterých děti vyrůstají. Některé schopnosti jsou upřednostňovány a předškoláci je získávají z několika oblastí. Množství znalostí, které se na děti odmala hrnou je věku neúměrné. Dnešní příliš informovaná společnost způsobuje, že děti informace nestačí vnímat. Aktivuje se pud sebezáchovy, při kterém mozek vypíná a nastává ochranný útlum. Na úkor vědomostí dětí jsou na tom pak jiné schopnosti podstatně hůře (například sluchové a zrakové vnímání). Děti se postupně učí slyšet, ale už nedokáží naslouchat. Na něco se dívají, ale nic nevidí, neboť nevnímají. Následkem jednostranného rozvoje v cílevědomě intenzivním prostředí pak děti selhávají v dětských skupinách, ve kterých se neumějí přizpůsobit a dodržovat nastavená pravidla. Druhým extrémem mohou být rodiny, ve kterých na výchovu a rozvoj dítěte není dostatek potřebného času.

Děti by se na školu měly připravovat postupně, efektivně a nenápadně. Je nezbytné, aby vývoj schopností a dovedností byl rovnoměrný a věku úměrný. Cílem předškolní přípravy není, aby již předškolák uměl číst a psát, ale především zajistit postupný rozvoj dítěte, který umožní, aby dítě až do školy nastoupí, bylo bez větší námahy úspěšné. Dobrý základ napomáhá budoucím výsledkům i tomu, aby dítě mělo ke škole kladný vztah (Kutálková, 2014).

Zavedením v roce 2017 povinného posledního roku v předškolním zařízení, je reakcí na zajištění optimální úrovně všech potřebných kompetencí předškoláka, které jsou pro vstup do základní školy nezbytné a snahou vyrovnat tak velké rozdíly mezi dětmi. Kompetence jsou rozděleny do několika oblastí, které společně utváří komplexní představu o optimální připravenosti dítěte.

V Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021, s.10) jsou klíčové kompetence formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“. V předškolním vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- *kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence komunikativní*

- *kompetence sociální a personalistické*
- *kompetence činnostní a občanské* (RVP ZV, 2021, s.11).

V úrovni **kompetence k učení** je žádoucí, aby dítě ukončující předškolní vzdělání mělo elementární poznatky o řádu věcí a dění v prostředí, ve kterém žije. Udrželo záměrně pozornost a mělo chuť klást otázky a hledat na ně odpovědi. Dokázalo započatou práci dokončit i postupovat podle instrukcí a záměrně se dokázalo s chutí učit (RVP PV, 2021).

**Kompetence k řešení problémů** se dle RVP PV (2021) vyznačuje tím, že předškolní dítě by mělo mít zájem o dění problémů v jeho bezprostředním okolí a pokud se jedná o problémy, na které samo stačí, tak se je snaží i samo vyřešit. V náročnějších situacích dítě požádá dospělého o pomoc a oporu. Nejčastějším postupem při překonávání problému je cesta pokusu a omylu, která umožňuje experimentovat a hledat nová řešení. Dítě začíná chápat jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací, které využívá i v dalších situacích. Důležitou součástí této kompetence je, aby se dítě nebálo chybovat a pochopilo, že vyhýbání se problémům k cíli nevede.

V oblasti **komunikativní kompetence** je nezbytné, aby dítě před vstupem do školy umělo svoji řeč ovládat a ve vhodně formulovaných větách dokázalo vyjádřit své myšlenky, sdělení, pocity, prožitky, otázky i odpovědi. Mělo adekvátně rozšířenou aktivní slovní zásobu, kterou bez ostychu dokázalo užívat v komunikaci s ostatními dětmi i dospělými. Chápal, že dorozumívát se dá i gesty, symboly a jinými jazyky, které se může naučit (RVP PV, 2021).

Pro oblast **kompetence sociální a personální** dle RVP PV (2021) je klíčové, aby se dítě umělo samostatně rozhodnout a utvořit si vlastní názor, který dokáže vyjádřit. Umělo dodržovat nastavená pravidla, spolupracovat s ostatními a mělo rozvinutou základní empatii i způsoby vhodného chování. Chápal, že za své jednání je samo odpovědné a přináší s sebou i své důsledky.

Poslední popsanou kompetencí dle RVP PV (2021) je **kompetence činnostní a občanská**. Jejím obsahem je, aby se předškolák naučil svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat. Dokázal rozpoznat své slabé i silné stránky a chápal, že pokud bude pracovitý a snaživý, tak z toho bude mít přínos. Uvědomoval si, že on i ostatní mají svá práva, která zcela respektuje a chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu a váží si jejich práce.

Neočekává se, že dítě po ukončení předškolního vzdělávání dospěje k celému souboru kompetencí. Ve svém celku se jedná o ideál, ke kterému by se učitelé v mateřských školách měli snažit směřovat a usilovat o něj. Jeho cílem je především „*vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření.*“ (RVP PV, 2021, s 13).

## 4 PŘECHOD DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU

Nástup dítěte do školy je významným sociálním mezníkem. Udává to, že dítě dosáhlo určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. Škola je pro předškoláka symbolem, se kterým se začíná ztotožňovat a stává se součástí jeho identity (Vágnerová, 1997). Předškolák školu vnímá jako mocnou, ba dokonce mocnější než rodiče, neboť i oni musí její rozhodnutí plnit a respektovat. Nástupem na základní školu dítě získává novou roli – roli **školáka**, která pro něj značí různý osobní význam. Role školáka může být spojována s kladnými, ale i zatěžujícími pocity (Vágnerová, 2005).

Každé dítě potřebuje dostatek času, aby si mohlo postupně zvykat na nové povinnosti a podmínky, které s sebou zahájení povinné školní docházky přináší. Pro úspěšnou adaptaci na novou fázi života je nezbytné věnovat dostatek času a pozornosti. Dítě se totiž nyní ocitá v prostředí plném nových výzev a očekávání, která vyžadují i postupné přizpůsobení. Dochází ke změně pravidelného denního režimu, kdy se dítě musí přizpůsobit novému časovému rozvrhu a struktuře dne. Současně je konfrontováno i s novým školním prostředím a s tím spjatými i novými pravidly školy, která dítěti jasně stanovují způsob chování a fungování v kolektivu. Tímto způsobem si rozvíjí schopnosti socializace a učí se respektovat autoritu, kterou nově představují učitelé a vedení základní školy. Dítě rovněž získává nové kamarády/ spolužáky, se kterými se musí naučit komunikovat, spolupracovat a navazovat přátelství (Opravilová, 2016).

Je nezbytně nutné, aby dítě bylo na vstup do základní školy dostatečně připravené a jeho primární okolí mu školu nedémonizovalo. Rodiče by měli poskytovat dostatek podpory a prostoru pro adaptaci dětí na tyto změny, a tím jim pomohli vytvořit pevný základ pro úspěšné zahájení nové životní etapy.

### 4.1 Povinný poslední ročník mateřské školy

V průběhu roku 2014 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR otevřelo s odbornou veřejností a zastánci klíčových zájmových skupin ve vzdělávání dialog o návrhu zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání. Cílem tohoto ustanovení, které je od roku 2017 uzákoněno, je zajistit

adekvátní přípravu všem pětiletým dětem na zahájení povinné školní docházky a zajistit snížení počtu jejich odkladů (Opravitlová, 2016).

Předškolní vzdělávání je povinné od 1.9. daného roku pro děti, které dosáhnou do 31.8. stejného roku pěti let. Pokud se dítě nevzdělává v mateřské škole před kalendářním rokem, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání, tak je zákonný zástupce povinen dítě přihlásit k zápisu k předškolnímu vzdělávání. Dítě tuto povinnost plní v mateřské škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má dítě místo svého trvalého bydliště. Toto zařízení je označené jako spádová mateřská škola. Zákonný zástupce má možnost zvolit jinou mateřskou školu zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení nebo jiný způsob povinného předškolního vzdělávání, ale dítě ze školského obvodu spádové mateřské školy má vždy přednost při přijímání před dítětem z jiného školského obvodu. Povinnost předškolního vzdělávání se nevztahuje na děti, které trpí hlubokým mentálním postižením (Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020).

Povinné předškolní vzdělávání se uskutečňuje formou denní docházky v pracovních dnech, kdy dítě školské zařízení musí navštěvovat denně nejméně čtyři souvislé hodiny. Začátek povinné doby vždy stanoví ředitel ve školním řádu, zpravidla mezi 7-9 hodinou. Tak jako tomu je u základních a středních škol, tak povinnost předškolního vzdělávání není dána ve dnech školních prázdnin (Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020).

Školní řád mateřské školy udává i podmínky pro uvolnění dětí z povinného vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti. Ředitel mateřské školy je oprávněn požadovat po zákonných zástupcích odůvodnění, proč je dítě nepřítomné (Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020).

Poslední ročník předškolního vzdělávání lze plnit i jiným způsobem. Dítě se může vzdělávat individuálně (nemusí pravidelně dodržovat denní docházku mateřské školy), v přípravné třídě základní školy a v přípravné třídě speciální základní školy či vzděláváním v zahraniční škole na území České republiky (Zatloukal et al., 2023).

Dle § 35 školského zákona nelze předškolní vzdělávání ukončit, pokud je pro dítě již povinné. K ukončení povinného předškolního vzdělávání dochází

v momentu, kdy dítě zahájí povinnou školní docházku na základní škole (školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Stále se často objevují případy, kdy děti dochází do mateřské školy pouze poslední rok před začátkem povinné školní docházky. To má negativní dopad na efektivní práci a pedagogickou diagnostiku (Zatloukal et al., 2022). Některého z možných způsobů se povinného předškolního vzdělání účastnilo ve školním roce 2022/2023 celkem 98 % pětiletých dětí (bez dětí, které dlouhodobě pobývají v zahraničí). Znepokojujícím jevem však je, že od roku 2017 klesl podíl dětí, které ho realizují v mateřské škole, a naopak markantně vzrostl podíl dětí, které se na základě oznámení rodičů vzdělávají individuálně (z 1464 na 2525 dětí) či v přípravných třídách (ze 73 na 1695) (Zatloukal et al., 2023).

## 4.2 Přípravná třída

Dle § 47 školského zákona jsou přípravné třídy určeny pro děti „*v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj*“. Dítě tedy může vstoupit do přípravné třídy po dovršení 5 let, a to na základě písemné žádosti zákonného zástupce dítěte, jejíž součástí je písemné doporučení školského poradenského zařízení. O zařazování dětí do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel dané školy. Přednostně jsou však přijímány děti, kterým byl udělen odklad školní docházky. Podmínkou zřízení přípravné třídy je, aby se v ní vzdělávalo nejméně 10 dětí. Zřizovatelem může být obec, svazek obcí, kraj, registrovaná církev nebo náboženská společnost, pouze v případě souladu s platnou legislativou (školský zákon č. 561/2004 Sb.).

V přípravných třídách se stejně jako v mateřských školách vzdělává dle RVP pro PV (2021) a obsah vzdělání je součástí školního vzdělávacího programu. (školský zákon č. 561/2004 Sb.) Rozdíl je patrný v organizaci vzdělávání. Předškolní třída se na rozdíl od mateřské školy více přizpůsobuje podmínkám základní školy. Je zde již méně času věnováno spontánním hrám dětí. Nachází se zde méně hraček a výuka je více řízená. Časový rozsah vzdělání je stejný, jako stanovený počet vyučovacích hodin v prvním ročníku základní školy (Průcha, 2013).

Výhodou vzdělávacího obsahu v přípravné třídě je, že jej lze více přizpůsobit konkrétním potřebám, podmínkám a možnostem dětí, které danou třídu

navštěvují. Vzdělávání dětí je tak založeno především na individuálním přístupu. Sledují se zde oblasti jako například praktická samostatnost, sociální informovanost, citová samostatnost, sociální samostatnost, výslovnost a komunikace, laterálita a grafomotorika, diferencované vnímání, logické a myšlenkové operace, záměrná pozornost a úmyslná paměť, pracovní chování a záměrné učení (Košek Bartošová, 2014).

Přípravné třídy jsou zpravidla jednoleté, bezplatné a udržuje se malý počet dětí. Učit zde mohou nejen učitelky pro 1. stupeň základní školy, ale i aprobované učitelky pro školu mateřskou (Průcha, 2013).

### **4.3 Zápis do první třídy**

Zápisy do základní školy probíhají od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, kdy má dítě nastoupit k povinné školní docházce. Jedná se o děti, které dovršily věku šesti let do konce srpna stávajícího kalendářního roku. Dostavit se k zápisu do první třídy mohou v souladu s novelou z roku 2012 i děti, které byly narozeny od září do konce června daného školního roku. V tomto případě se jedná o předčasný nástup. Avšak podmínkou je, že dítě musí být přiměřeně vyspělé jak fyzicky, tak duševně. Aby dítě mohlo být zapsáno, musí jeho zákonný zástupce podat žádost o přijetí (Jucovičová, 2014). Podmínkou přijetí dítěte, které se narodilo v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky je, aby dostalo doporučující vyjádření ze školského poradenského zařízení. Pokud se jedná o dítě narozené od ledna do konce června, tak kromě doporučujícího vyjádření ze školského poradenského zařízení je nutné i potvrzení od pediatra (školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Beníšková (2007) popisuje, že cílem zápisu je rozlišit, které děti jsou na zahájení školní docházky dostatečně způsobilé. Škola si vždy obsah, formu a rozpětí zápisu volí sama. Nejčastěji se sleduje, zda dítě dokáže říct své jméno, věk, bydliště, číselnou řadu, pozná barvy a tvary, zda zazpívá píseň či přednese báseň, jestli zvládne vyplnit grafomotorický list, pozná některá písmena a určí směr zvuku.

Stejně jako tomu je u škol mateřských, tak i u základních škol má žák přidělenou "spádovou školu" v blízkosti svého trvalého pobytu. V této škole má plnit svoji povinnou školní docházku a je zde přijato přednostně nežli žáci, kteří v daném školském obvodu trvalý pobyt nemají. Pokud zákonný zástupce umístí dítě

do jiné spádové školy, tak je povinností ředitele této školy informovat o tom ředitele školy spádové, a to do konce května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku (školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Rodiče mohou pro své dítě vybrat školu státní či soukromou, alternativní nebo školu tradičního typu, školu, která se na něco specializuje či zaměřuje (Beníšková, 2007). Vždy záleží pouze na rozhodnutí zákonného zástupce, jeho preferencích a možnostech a na tom, jestli se dítě na vybranou školu dostane.

#### **4.3.1 Funkce zápisu**

Zápis do první třídy bývá pro spoustu dětí prvotní seznámení se školním prostředím i učiteli. První dojem může ovlivnit to, zda se dítě do školy bude těšit nebo v něm i v rodičích může vyvolat obavy. Jedná se o důležitý akt nejen pro děti a rodiče, ale i pro učitele mateřské a základní školy. Funkce zápisu není pouze děti se školou seznámit, ale rovněž plní funkce jako: a) *Legislativní úkon*, b) *Depistáž předškoláka ze strany školy*, c) *Informace pro zákonné zástupce, co je od dítěte očekáváno za vědomosti a dovednosti* (Bednářová, 2015).

##### **4.3.1.1 Legislativní ukotvení zápisu dítěte na základní školu**

Zápis dítěte do základní školy je legislativním aktem. „Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“ (školský zákon 561/2004, § 36) Dítě má právo na vzdělání, a to bez jakékoliv diskriminace. Nikde není uzákoněno, že se dítě musí zápisu do 1. třídy účastnit. Fyzická přítomnost dítěte není povinná. Jedná se spíše o jakousi tradici, která je významná nejen pro dítě, ale i jeho nejbližší okolí. Rodina tímto aktem dává pedagogům najevo, že s nimi chce spolupracovat na vzdělávací cestě dítěte a sledovat, jak se naplňuje jeho právo na vzdělání (Opravišová, 2016).

##### **4.3.1.2 Depistáž předškoláka ze strany školy**

Zápis lze považovat i jako formu depistáže ze strany základní školy. Jeho cílem je se s budoucím školákem seznámit, poznat ho a zároveň v souladu s přáním rodičů vyhodnotit, zda je jeho školní připravenost na dostatečné úrovni (Opravišová, 2016). Při zápisu do prvního ročníku je povinností školy informovat zákonného zástupce dítěte o možnosti, že lze zažádat o odklad povinné školní docházky (školský zákon č. 561/2004 Sb.). V případě, že je dítě v některých



oblastech nedostatečně vyzrálé, by pedagog měl navrhnout rodičům možná řešení. Mezi takové může patřit doporučení k vyšetření v některé ze školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru), k logopedovi, zařazení do přípravné třídy či do edukativně-stimulační skupiny v rámci MŠ nebo ZŠ (Bednářová, 2015).

#### **4.3.1.3 Informace pro zákonné zástupce, co je od dítěte očekáváno za vědomosti a dovednosti.**

Bednářová (2015) popisuje, že zákonný zástupce přichází s dítětem k zápisu s určitou obavou, jak dané požadavky zvládne a zda při zadaných úkolech obstojí. Většina rodičů se snaží dopředu zjistit, co se od dětí u zápisu požaduje a snaží se to s nimi nacvičit. Mechanicky naučené vědomosti ale nejsou ukazatele optimální školní připravenosti. Abychom ověřili, zda má dítě všechny potřebné schopnosti pro čtení, psaní a počítání, tak se musíme soustředit především na jeho řeč, sluchové a zrakové vnímání, prostorovou orientaci, základní matematické předpoklady a grafomotoriku.

Rodiče mají klíčovou úlohu v přípravě svých dětí na školní prostředí, a proto by je prostřednictvím vhodných aktivit měli rozvíjet. Pozornost by měli klást nejenom na aktivity rozvíjející jejich vědomosti, ale i na rozvoj jejich sociální a emocionální stránky. Kvalitní vedení rodičů vytváří základ pro získání všech potřebných kompetencí a úspěšný vstup dětí do školního života.

## 5 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

O odklad povinné školní docházky lze požádat v případě, „*není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce*“ (školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Odklad školní docházky patří v posledních letech mezi hlavní pedagogické problémy. V dřívější letech býval odklad školní docházky udělován pouze dětem, u kterých se vyskytovaly velmi patrné nedostatky pro zahájení školní docházky na základní škole. Dnes je již situace jiná. Mnozí rodiče odklad školní docházky pro své děti sami vyžadují, ačkoliv pro to ani často nejsou skutečné důvody. Důsledkem tohoto jevu je nejen to, že je stále menší počet volných míst v mateřských školách, ale zároveň to negativně působí na rozvoj dětí (Průcha, 2013). Ačkoliv se kapacity v mateřských školách stále zvyšují, tak stále zůstávají děti, jejichž žádosti o přijetí do mateřské školy nebylo vyhověno. Tento trend za poslední roky stále narůstá. Nejvíce naplněné jsou tradičně mateřské školy v Praze a Středočeském kraji, což představuje zvýšenou zátěž pro rodiny z těchto oblastí (Zatloukal et al., 2023).

Posoudit, které dítě odklad opravdu potřebuje je velice obtížné. Vždy je nutné na tuto problematiku nahlížet komplexně a pokud je to možné, tak diagnostikovat dítě v co nejpřirozenějších podmínkách a prostředí (Berčíková, 2014).

### 5.1 Školní nepřipravenost

Výzvou, kterou některé děti mohou čelit při vstupu do školního prostředí je školní nepřipravenost. Tato situace může být způsobena nedostatkem podpory nebo vhodných stimulů v předškolním věku či nedostatečnou školní zralostí dítěte. Pokud dítě nezíská potřebné dovednosti a kompetence, tak může mít obtíže s adaptací na školní rutinu, sociální interakcí i samotným učebním procesem. Prevence školní nepřipravenosti vyžaduje komplexní přístup, který zahrnuje podporu ze strany rodiny, učitelů i jiných odborníků, aby se zabezpečilo, že každé dítě má rovnocennou šanci na školní úspěšnost.

Psychologové označují za „nezralé“ ty děti, u kterých zatím neproběhla kvalitní vývojová změna klíčová pro nástup na základní školu ve více složkách

školní zralosti. Zvýšené riziko je u dětí, které mají nižší fyzický věk v rámci roční populace, zejména u dětí narozených během června až srpna (Berčíková, 2014).

Kutálková (2005) zdůrazňuje, že ukvapené rozhodnutí, při kterém se dítě stane školákem předčasně, má vždy zpravidla negativní dopad. V lepším případě bude muset dítě vynaložit mnohem větší úsilí na to, aby se vyrovnalo svým spolužákům a jeho výsledky budou spíše průměrné, ač jeho úroveň intelektu by měla na podstatně vyšší výkon. I méně nadaní spolužáci, kteří jsou starší a na školní zátěž vybavenější, na tom budou podstatně lépe. V horším případě „*pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok*“ (školský zákon č. 561/2004 Sb.). To je ovšem až ta poslední možnost. I nezralé dítě většinou nějakým způsobem požadavky školy naplní. V obou případech se u dítěte může objevit pocit neúspěšnosti a získá na vzdělání negativní pohled (Kutálková, 2005). Tato skutečnost je ovšem stresující i pro rodiče, kteří mohou cítit pocit vlastního selhání a zklamání ve své rodičovské úloze (Berčíková, 2014).

Šulová (2014) dále uvádí, že u nedostatečně připravených dětí se mohou vyskytnout adaptační obtíže. Už od počátku se mohou objevit časté psychosomatické projevy. Nejčastěji se jedná o bolesti břicha, hlavy, poruchy spánku, zvracení či zvýšená teplota. Výjimečně u dítěte může dojít i k regresi, kdy se začne chovat jako mladší. Je více zapomnětlivé a roztržité. Tyto komplikace u většiny dětí časem odezní, nejpozději během října či listopadu. Je zapotřebí, aby se rodiče vyvarovali násilnému tlaku na dítě a projevovali mu dostatek pochopení a trpělivosti. Nicméně je potřeba i tlaku dítěte hned nepodlehnout a do školy ho posílat. Doma by ho měli nechat pouze v opodstatněných a nutných případech. Vždy je dobré o obtížích informovat učitele a navázat s ním spolupráci, aby to mohl ve své práci zohlednit.

## **5.2 Udělení školního odkladu a legislativní vymezení**

Podle § 36 odst. 4 zákona č. 561/ 2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) může ředitel školy odložit začátek povinné školní docházky o jeden školní rok. Stát se tak může jedině,

pokud zákonný zástupce doloží posouzení od příslušného školského poradenského pracoviště, odborného lékaře nebo klinického psychologa. Povinnou školní docházku lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítěti bude osm let. Pokud dítě dostane odklad školní docházky, tak ředitel zákonného zástupce musí informovat o možných způsobech plnění povinného předškolního vzdělávání.

### 5.3 Problematika odkladů v ČR

Podíl dětí s odkladem školní docházky se od začátku 2. tisíciletí stále pohybuje okolo 20 % z celkového počtu dětí, které absolvovaly zápis (Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání, 2022).

Česká školní inspekce (2023) uvádí, že dlouhodobým záměrem vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023 v oblasti předškolního vzdělávání je nutná eliminace odkladů školní docházky. Z meziročních statistik je zřejmé, že se tento záměr dlouhodobě nedaří naplňovat. Ani po zavedení povinného předškolního vzdělávání ve školním roce 2017/2018 nenastala pozitivní změna.

Psycholog Václav Mertin (2015, s.8) pokládá odklad školní docházky za systémově špatné opatření. Upozorňuje, že školský zákon požaduje povinnost školní docházky a zároveň slibuje individuální přístup. Uvádí, že pouze „cca 0,5 % dětí by dál dostávalo odklad a nastupovalo později“. Školy by se měly přizpůsobit dítěti tak, aby rozhodnutí nezůstávalo pouze na rodičích a odbornících. Psycholog pravidla fungování školského systému nenastavuje a ve svých doporučení se přizpůsobuje realitě. Jeho cílem je vždy především chránit klienta a předcházet jeho zbytečnému selhání, což mu odklad školní docházky umožňuje. Pouze do malé míry je však odklad školní docházky dán nedostatečnou vývojovou úrovní dítěte, ale spíše podmínkami základní školy spolu s obavami a očekáváním rodičů. To je důvodem, proč „léta narůstal počet odkladů až k maximu“.

Zajímavé je, jak se počty odkladů napříč republikou dramaticky liší, ačkoliv vzdělávací systém je totožný. Zatímco v Nové Pace byl udělen odklad školní docházky cca 43 % dětí, tak například ve Valašských Kloboukách, Bystřici pod Pernštejnem nebo Jablunkově to bylo méně než 8 % dětí. Jedním z důvodů může být i nesjednocená metodika v pedagogicko – psychologických poradnách, které odklady školní docházky dětem přidělují. Některé poradny schválí i 90 % odkladů, jinde je odklad udělen jen asi desetinu dětí. Rovněž významný vliv na tento rozpor

mohou mít rodiče (hlavně ve větších městech), kteří o odkladu přemýšlí, jako o pomoci k potenciaálně úspěšnější budoucí školní dráze dítěte (Kocurová, 2023).

#### 5.4 Meziroční podíl odkladů školní docházky

Dle statistických údajů, které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy každoročně zveřejňuje na svých webových stránkách je patrné, že v posledních šesti letech i po zavedení povinného předškolního vzdělání se procentuální podíl odkladů školní docházky vzhledem k celkovému počtu zapisovaných dětí v daném roce stále pohybuje na dlouhodobě vysokých stabilních hodnotách (Zatloukal et al., 2023). Na následující křivce lze vyčíst, jak se měnil podíl odkladů školní docházky od roku 2017/2018 po nejnovější data z roku 2022/2023 u dětí, které v daném roce přicházely k zápisu do 1. třídy na běžné škole poprvé (Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání, 2022).



*Graf č 1: Percentil dětí s odkladem školní docházky, které šly v roce 2022 k zápisu poprvé.*

Je zřejmé, že pouhým zavedením povinného předškolního roku se stav dále nelepší a budou nutná další opatření. Ačkoliv podíl dětí s odkladem školní docházky v některých letech kolísá, tak se stabilně pohybuje kolem jedné pětiny.

Ve školním roce 2022/2023 se k zápisu do prvních tříd běžné základní školy přihlásilo více než 154 tisíc dětí<sup>1</sup>. Z tohoto počtu přes 125 tisíc dětí absolvovalo zápis poprvé, zatímco více než 29 tisíc dětí využilo odklad školní docházky (včetně dětí s dodatečným odkladem z předešlého roku). Do první třídy nakonec nastoupilo pouze přes 129 tisíc dětí a odklad školní docházky obdrželo téměř 25 tisíc dětí (Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání, 2022).

Za posledních deset let se vždy potvrdilo pravidlo, že chlapcům je udělen odklad školní docházky ve více případech než dívkám (většinou téměř dvojnásobně). Tento jev pravděpodobně vychází z toho, že „*dívky v průměru dospívají dříve než chlapci*“ (Vágnerová, 2022, s. 383).

### **5.5 Jiné možné důvody odkladu školní docházky, než školní nezralost předškoláka**

Ačkoliv významná část důvodu odkladů školní docházky leží mimo mateřské školy, tak i přesto by tyto školy měly vynakládat úsilí o efektivní a individualizované vzdělání, aby včasný nástup dětí do základní školy pozitivně ovlivnily. Dosáhnout toho mohou úspěšným plněním RVP pro PV a vhodnou komunikací se základními školami. Od školního roku 2022/2023 se na to více zaměřuje Česká školní inspekce, která by v roce 2023/2024 měla poskytnout bližší analýzu celkových zjištění (Plán hlavních úkolů České školní inspekce, 2023).

Jak již bylo zmíněno výše, tak jednou z bariér komplikující dětem přístup k předškolnímu vzdělání (a tím i zvýšené riziko odkladu školní docházky) je nedostatečná kapacita v mateřských školách v místech, kde je větší poptávka v kombinaci se spádovostí mateřských škol, která udává, že přednostně jsou přijímány děti s trvalým bydlištěm ve spádovém obvodu mateřské školy. To je úskalí především u socioekonomicky znevýhodněných rodin, které často tuto podmínku nesplňují, neboť rodina nemá v místě bydliště hlášený trvalý pobyt. Stejná překážka nastává u dětí cizinců. Přitom zejména děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin a děti, které mají odlišný mateřský jazyk potřebují zvýšenou míru podpory nejčastěji, aby vzniklé rozdíly zvládly dorovnat (Zatloukal et al., 2023).

---

<sup>1</sup> Počty dětí jsou zaokrouhleny na tisíce po lepší přehlednost a ucelený text.

Oprailová (2016) zdůrazňuje, že se opustilo od izolovaného pojetí posuzování úrovně zralosti organismu dítěte. Nyní při vyhodnocování školní připravenosti dítěte hraje významnou roli i zralost školy a připravenost rodičů. Rodiče si uvědomují významnost změny a chtějí pro sebe i své dítě bezproblémové zahájení povinné školní docházky. Více se zajímají o to, jak vzdělávání bude probíhat a zda zvládnou sladit rozvrh dítěte a své pracovní povinnosti. Rodiče dětí, které jsou fyziologicky mladší se obávají, jak jejich dítě zapadne do třídního kolektivu, kde budou i starší děti. Mají pocit, že pokud bude dítě o rok starší, tak zvládne požadavky základní školy lépe. Průcha (2013, s. 118) dále uvádí, že „*mnozí rodiče požadují pro své děti odklad jen proto, aby jim „prodloužily dětství“*“. Naproti tomu některým rodičům může odklad školní docházky vadit, pokud by dítě nastoupilo až těsně před osmými narozeninami, neboť by bylo naproti ostatním starší a základní školu by ukončilo až v „*nestandardně vysokém věku*“ (Vlčková, 2018, s.44)

Vlčková (2018) ve své empirické studii dále nastiňuje, že výrazný vliv na žádost rodičů o odklad školní docházky jejich dětí má i způsob výběru základní školy. Rodiče, kteří pro své děti volí spádovou školu, neboť dané instituci věří, se rovněž o odkladu školní docházky řídí na základně doporučení instituce (mateřské a základní školy, pedagogicko-psychologické poradny). Zatímco rodiče, kteří volí základní školu podle “seznamu přání“- určitých specifik, jsou na odbornících více nezávislí, rozhodují se podle vlastního úsudku a berou je spíše jako poradní orgán.

Studie dále ukazuje, že roli při procesu rozhodování o odkladu školní docházky dítěte hraje i představa rodičů, kdy mohou “manipulovat“ s přijetím mladšího sourozence na výběrovou mateřskou školu, pokud staršího sourozence nechají v daně škole o rok déle. Rovněž se uvádí případ, kdy jsou rodiče přesvědčení, že pokud bude mít dítě odklad, tak bude mít větší šanci se dostat do vybrané základní školy (Vlčková, 2018).

## **5.6 Porovnání odkladů školní docházky s ostatními zeměmi**

Česká republika je specifická tím, jak vysoké je procento dětí, kterým byl udělen odklad školní docházky. V některých zemích v Evropě se tak neřeší, zda je dítě na zahájení povinné školní docházky dostatečně zralé a připravené. Jakmile dítě dosáhne určitého zákonem stanoveného věku, tak do 1. třídy povinně nastoupí.

Dále je to již problémem učitele základní školy, který by měl mít k dítěti individuální přístup (Opravilová, 2016).

Ve většině zemí, které poskytují možnost odkladu školní docházky o jeden rok, není věk zahájení povinné docházky nižší než šest let. Naopak, v zemích, kde odklad možný není, je věk zahájení povinného vzdělávání obvykle nižší (4-5 let). Špatné výsledky České republiky lze reflektovat i v porovnání s okolními zeměmi, kde se úroveň odkladů daří držet zpravidla vždy pod 10 % (nejčastěji kolem 5 %) (Svobodová, 2015).

Svobodová (2015) dále uvádí, že stejně jako v České republice je i v ostatních státech odklad školní docházky udělen na základě testování školní připravenosti a žádosti rodičů nebo školy. V některých zemích (např. v Německu, Švýcarsku, Belgii, Polsku, Slovensku či Švédsku) se testuje přímo ve vzdělávací instituci a výsledky testování mohou být podkladem pro rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky. Některé země pak stejně jako Česká republika využívají externí odborníky, kteří dítě posuzují individuálně na specializovaných pracovištích (např. Finsko či Norsko).

Většina zemí zřizuje jednoleté předškolní/přípravné třídy, čímž se snaží děti na vstup do primárního vzdělání připravit a zároveň tam dochází děti, které získaly odklad. Unikátní je situace ve Švýcarsku. Zde jsou povinné poslední dva ročníky preprimárního vzdělávání. Odložení povinného vzdělávání není možné. Pokud je zahájení primárního vzdělání odloženo, tak dítě dále pokračuje v preprimární instituci (Walterová, 2011).



## Praktická část

### **Pedagogický výzkum**

Jednou z nepodstatnějších specifik zkoumání pedagogických jevů je fakt, že jsou podmiňovány velkým množstvím intervenujících proměnných. Ve všech společenských vědách, které se zaměřují na člověka, je důležité brát v potaz i lidskou psychiku. Realitu výzkumu tvoří nejen přesně změřená data, ale i kognitivní výkony jedince a prožitkové stánky chování, které nemají racionální povahu. Pokud nechceme zůstat pouze u prostého popisu, musíme tento fakt zohlednit, abychom získaná data mohli dále interpretovat. V potaz se rovněž musí brát i vlastní subjektivita badatele, který musí zůstat objektivní a sebekritický. Pokud bychom však výzkum zaměřili pouze na přesné měření, tak bychom omezili možnosti tázání po podstatě i smyslu zkoumaných jevů (Pelikán, 1998). Chráska (2016, s. 11) pedagogický výzkum vymezuje jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

## **6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**

Cílem této diplomové práce je komplexně zmapovat problematiku posuzování školní připravenosti předškolních dětí, na níž se vážou i vysoké počty odkladů školní docházky v České republice. V teoretické části jsem se zaměřila na nastínění této problematiky v podobě popisu klíčových témat a pojmů, které s rozhodnutím o školní připravenosti dítěte nezbytně souvisí. Rovněž jsem popsala současnou situaci odkladů školní docházky za posledních několik let v České republice i v zahraničí, a to na základě veřejně dostupných statistických dat. Tímto jsem si vytvořila určitou oporu po empirickou část práce, kde jednotlivé pojmy a termíny související se školní připraveností dětí využívám ve výzkumném šetření a následně analyzuji.

### **6.1 Metodologie výzkumného šetření**

Výzkum, který v následujících kapitolách popisuji, probíhal v roce 2024 (soustředí se tedy na posuzování školní připravenosti dětí, které se narodily

mezi 1. 9. 2017 až 31. 8. 2018 či dětí, kterým byl při zápisu v dubnu 2023 umožněn odklad povinné školní docházky o jeden rok (popř. dětí s dodatečným odkladem).

V prvním kroku výzkumného šetření jsem stanovila výzkumný problém, zvolila výzkumný design a formulovala hypotézy (Švaříček, Šed'ová, 2014). Následně jsem prostudovala základní dostupnou literaturu, která se ke zkoumanému tématu vztahuje a zrealizovala několik neformálních rozhovorů s učitelkami mateřské školy. Jednalo se o určitou formu *předvýzkumu*, jehož cílem bylo získat hlubší vhled do dané problematiky. Informace z této fáze nejsou součástí analýzy získaných dat, neboť sloužily pouze jako pomoc k formulování výzkumných otázek.

### **6.1.1 Stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu**

Výzkumný problém, na který jsem se ve své diplomové práci zaměřila, představuje *vysokou míru odkladů školní docházky v České republice*. Odklady školní docházky jsou s přechodem z mateřské školy na školu základní, a tím i s posuzováním školní připravenosti dětí neodmyslitelně spjaty. Jak jsem již uvedla v teoretické části, tak ve srovnání s ostatními zeměmi má Česká republika xkrát vyšší procento dětí, které zahájí školní docházku později, přestože uzpůsobení předškolního vzdělávání se od ostatních zemí nějak zásadně neliší. Výzkumy zabývající se odkladem školní docházky se většinou zaměřují na oblasti školní zralosti dětí. Nicméně, mým výzkumným záměrem nebyla pouze tato oblast (ač je také součástí výzkumném šetření), ale i snaha porozumět, jak na sledovanou problematiku nahlíží rodiče předškolních dětí a pedagogové v mateřské a základní škole. Především svůj zájem směřuji k otázkám, jak rodiče dětí a pedagogové o této problematice uvažují. Co jejich názor může ovlivňovat a co může být příčinou jejich postoje.

Cílem výzkumu je tedy, *porovnat, zda se postoj rodičů ke školní připravenosti dětí shoduje s pohledem pedagogů či nikoliv*. Získaná data umožní problematice posuzování školní připravenosti předškolních dětí lépe porozumět a získat komplexnější vhled do této oblasti.

### **6.1.2 Formulace hypotéz**

Na základě výsledků dotazníkového šetření se pokusím potvrdit či vyvrátit hypotézy, které jsem na základě prostudované literatury a získaných informací při zpracovávání teoretické části této diplomové práce stanovila takto:

1. *Odklady školní docházky jsou vysoké i z jiného důvodu, než je pouze školní nepřipravenost dětí.*
2. *Čím dříve dítě začalo navštěvovat MŠ, tím je menší pravděpodobnost, že mu bude udělen odklad školní docházky.*
3. *U předškoláků se problémy v oblasti řeči objevují častěji než v jiných oblastech.*
4. *Pokud rodič již v minulosti u staršího sourozence usoudil, že by měl dostat odklad školní docházky, tak je zvýšená pravděpodobnost, že odklad dostane i sourozenec mladší.*
5. *Jestliže mají rodiče dětí nižší důvěru ve vzdělávací systém, tak častěji žádají o odklad školní docházky u svých dětí.*

Hypotézy výzkumu byly formulovány s ohledem na tři základní požadavky, které jsou také označovány jako zlatá pravidla hypotézy (Gavora, 2010):

- hypotéza výzkumu je vyjádřena *oznamovací větou*
- hypotéza vyjadřuje vztah mezi *dvěma proměnnými*, které formulují tvrzení o vztazích, rozdílech či následcích
- hypotézy je možné *empiricky ověřit*

### 6.1.3 Popis vybraného designu

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativní výzkumnou metodu, konkrétně **polostrukturovaný dotazník**. Součástí jednotlivých položek je totiž kromě uzavřených (strukturovaných) odpovědí i možnost odpovědi otevřené (nestrukturované), a to díky nabídce odpovědi „*jiné/á*“. Cílem bylo vyhnout se situaci, kdy respondentovi nevyhovuje žádná z nabízených odpovědí (Chráška, 2016).

Jednotlivé položky byly formulovány tak, aby dodržovaly následující požadavky:

- položky jsou pro respondentovy *jasné a srozumitelné*
- z formulace položky je *jednoznačné*, na co se ptá, s cílem zamezit chápání více způsoby;
- nepoužívat *sugestivní otázky*, tedy takové, které již svojí formulací napovídají k tomu, jak by měl respondent odpovědět

- položky v dotazníku obsahují pouze *nezbytné údaje*, které nelze jinak zjistit (Chráska, 2016)
- vynechat *prestižní otázky* (takové, při kterých by respondent mohl mít pocit, že je v očích druhých horší)
- neptat se na *více informací v jedné položce* (Giddens, 2013)

Vytvořený dotazník má za cíl oslovit co možná nejvíce relevantních respondentů a reflektovat na jejich odpovědích názory a postoje široké společnosti. Často je této metodě vytýkáno, že nezjišťuje realitu, ale pouze to, co si respondenti přejí, či že neproniká příliš do hloubky (Chráska, 2016).

#### **6.1.4 Realizace výzkumu**

Další krokem výzkumného šetření bylo *vytvoření dotazníku* pro dvě rozdílené skupiny respondentů, kdy první skupinou respondentů byli učitelé a druhou pak rodiče dětí v předškolním věku. Jednotlivé položky jsem tvořila jak specifické pro danou skupinu, tak i shodné, aby získaná data mohla být následně komparována. Podkladem pro obsah jednotlivých položek je teoretická část této diplomové práce a zároveň snaha o získání odpovědí na výzkumné hypotézy. Rozsah a vzhled dotazníků byl upraven tak, aby jeho samotné vyplnění netrvalo respondentům déle než 5 minut a svým rozsahem nepřesáhl délku dvou standardních A4 stran.

Obě podoby dotazníků začínají úvodem, kde je respondentům vysvětleno, k čemu dotazník slouží a jsou ujištěni o jeho anonymitě. Hned poté dotazník začíná kontaktními otázkami, jejíž cílem je navodit náležitý kontakt mezi respondentem a výzkumníkem. Zároveň mají uvést respondenta do zkoumané problematiky. Dále následují položky filtrační, jejíž cílem je vyřadit respondenty, kteří pro výzkumné šetření nejsou relevantní. V obou podobách dotazníků je zařazeno i několik kontrolních otázek, po jejichž případných rozporuplných odpovědích by byly položky vyloučeny (Chráska, 2016). Následné obsahové položky, již byly rozděleny na dvě části. První část se týkala organizace a školní připravenosti dětí a druhá pak zvýšené frekvence odkladů školní docházky (*viz Příloha č. 1 a Příloha č.2*).

Po následné konzultaci s vedoucím práce byly vybrané položky dotazníků poupraveny tak, aby byly jasněji formulované, nezískávaly zkreslené informace a zároveň nepůsobily sugestivním dojmem.

Následujícím krokem realizace byl vstup do terénu. Termín vyplňování dotazníku probíhal zhruba měsíc před konáním zápisu do prvních tříd základních škol, aby bylo možné získat co možná nejrelevantnější výsledky. Jednotlivé školy byly vybrány za základě předchozí dohody. V případě mateřských škol (kde byly dotazníky předkládány i rodičům předškolních dětí) byli před realizací výzkumu kontaktováni i ředitelé škol.

Současně byl na webových stránkách [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) vytvořen shodný dotazník pro pedagogy (*Příloha č. 3*), který byl následně rozeslán dalším učitelům, se kterými jsem v kontaktu. V tomto případě byla využita i *metoda sněhové koule*, kdy jsem již získané respondenty poprosila, aby požádali o vyplnění i své blízké kolegy (Švaříček, Šedřová, 2014).

#### **6.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek zahrnoval 30 učitelů z 1. stupně základních škol a 24 učitelů ze škol mateřských. Respondenti byli vybráni především se dvou okresů a nejčastěji měli délku pedagogické praxe mezi 6-10 lety. Výzkum se zaměřoval na jejich názory a zkušenosti s školní připraveností předškolních dětí a s tím souvisejícím zvýšeným počtem odkladů školní docházky v České republice. Vzorek zahrnoval různorodou skupinu učitelů z hlediska věku, pohlaví a pedagogického zaměření, což přispělo k pestrosti názorů a poznatků získaných během výzkumu.

Dotazník byl rovněž vyplněn 56 rodiči předškolních dětí ze shodných škol, aby bylo možné získat komplexní pohled na školní připravenost dětí z více perspektiv. Věkové rozpětí mezi dětmi dotazovaných rodičů bylo od 5 do 7 let. Tento přístup mi umožnil porovnání názorů učitelů s vnímáním rodičů.

##### **6.1.5.1 Charakteristika škol**

Výzkum probíhal jak formou online dotazníkového šetření, tak zároveň v pěti vzdělávacích institucích, z čehož dvě zahrnovaly mateřskou i základní školu. Jedná se o sdružené organizace, které mají jednotné vedení i adresu. Další dvě organizace fungují rovněž sdruženě, nicméně v následujícím výzkumu byly

hodnoceny samostatně. Poslední institucí je soukromá základní škola, ke které žádná mateřská škola nespadá.

Dvě sdružené instituce se nachází v Praze a pro účely výzkumu ponese označení „A-B“ (A=MŠ, B=ZŠ) a „C-D“ (C=MŠ, D=ZŠ). Tři samostatné instituce sídlí v okrese Most a jedná se o jednu mateřskou školu, která nese označení „E“ a dvě základní školy „F, G“.

#### *6.1.5.1.1 Charakteristika školy mateřské a základní školy A-B*

Mateřská a základní škola „A-B“ se nachází v Praze. Jedná se o státní školu v pražské čtvrti, která je obklopená bytovými domy v blízkosti frekventované MHD. Obvykle se zde vzdělává okolo 450 žáků na základní škole a zhruba 70-80 dětí na škole mateřské. Obě školy mají svojí vlastní budovu s oddělenou zahradou. V posledních letech se otvíraly tři první třídy.

#### *6.1.5.1.2 Charakteristika školy mateřské a základní školy C-D*

Mateřská a základní škola „C-D“ je institucí, která byla postavena již v 19. století. Jedná se o státní školu, která se nachází na kraji hojně osídlené části v blízkosti parku. Obě školy mají vlastní budovu s jednou rozsáhlou zahradou, která je následně rozdělena do sekcí s různým užitím. Do škol dohromady dochází přes 500 žáků. Zpravidla se v posledních letech otvíraly tři první třídy, z čehož jedna je označena jako výběrová. Tato třída se na rozdíl od zbylých dvou více zaměřuje na hudební výchovu a provádí se do ní i talentové zkoušky.

#### *6.1.5.1.3 Charakteristika školy E*

Následující škola „E“ je mateřská škola sídlištního typu. Nachází se uprostřed velkého sídliště mezi panelovými domy v okrese Most. Mateřská škola má vlastní rozsáhlou zahradu a nachází se v blízkosti lesa. Pravidelně do ní dochází přes 150 dětí, které jsou rozděleny do tříd podle věku. Součástí školy je i speciální třída. Kromě třídních učitelek a vedení mateřské školy se zde dětem věnuje i speciální pedagog a logoped.

#### *6.1.5.1.4 Charakteristika školy F*

Základní škola „F“ je soukromou školou, která se nachází v blízkosti centra města. Tato škola se zaměřuje na využití moderních technologií a je otevřená

novým výukovým metodám. V posledních letech se otvíraly čtyři první třídy, z čehož jedna vyučuje alternativním způsobem.

#### *6.1.5.1.5 Charakteristika školy G*

Základní škola „G“ sídlí na okraji města, v jejíž okolí je hojně osídleno bytovými domy. Tato škola spolupracuje hned s několika mateřskými školami, ač primární je pouze jedna. Specifikum této školy je, že žáci následně tvoří značný podíl gymnaziální třídy. Škola otvírá zpravidla tři první ročníky.

## **6.2 Výsledky dotazníkového šetření**

Výzkumného dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 110 (100 %) respondentů, z čehož bylo 56 (50,9 %) rodičů dětí předškolního věku a 54 (49,1 %) učitelů z mateřské a základní školy. Pro obě skupiny byl vytvořen specifický dotazník, který částečně obsahoval i položky shodné pro obě skupiny. Cílem bylo u daných položek provést komparaci za pomoci kontingenční tabulky. Výsledky zbylých položek byly popsány samostatně.

Pro zobrazení výsledků s větším množstvím dat byly využity především jednoduché tabulky, které umožňují získaná data prezentovat přesněji nežli grafy. Naopak grafy byly využity u položek, které buď neobsahují větší množství dat či se pro ně specifický graf hodí, neboť dodávají textu zajímavý ráz a slouží pro demonstraci cíle (Hendl, 2014).

## Dotazník pro rodiče předškolních dětí

### Položka č. 1: *Věk*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Méně než 20	0	0 %
20-30	20	35,7 %
31-40	27	48,2 %
41-50	8	14,3 %
Více než 50	1	1,8 %

*Tabulka č. 1: Věk rodičů*

Z 56 (100 %) respondentů bylo 20 (35 %) ve věku mezi 20-30 lety, 27 (48,2 %) mezi 31-40 lety, 8 (14,3 %) mezi 41-50 lety a jednomu (1,8 %) bylo více než 50 let. Výzkumu se nezúčastnil žádný respondent (0 %), kterému by bylo pod 20 let.

### Položka č. 2: *Nejvyšší dosažené vzdělání*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Základní	0	0 %
Středoškolské bez maturity	3	5,4 %
Středoškolské s maturitou	24	42,9 %
Vyšší odborné	7	12,5 %
Vysokoškolské	22	39,3 %

*Tabulka č. 2: Vzdělání rodičů*

Z 56 (100 %) respondentů byli 3 (5,4 %) s nejvyšším dosaženým vzděláním středoškolským bez maturity, 24 (42,9 %) dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou, 7 (12,5 %) mělo vyšší odborné vzdělání a 22 (39,3 %) dosáhlo vzdělání vysokoškolského. Výzkumu se nezúčastnil žádný respondent (0 %), který by měl základní vzdělání.



Položka č. 3: *Pracovní status*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Student	0	0 %
Zaměstnanec	38	67,9 %
Osoba samostatně výdělečně činná (OSVČ)	15	26,8 %
Nezaměstnaný	3	5,4 %
Jiný	0	0 %

*Tabulka č. 3: Zaměstnání rodičů*

Z 56 (100 %) respondentů bylo 38 (67,9 %) zaměstnanců, 15 (26,8 %) osob samostatně výdělečně činných a 3 (5,4 %) nezaměstnaní. Výzkumu se nezúčastnil žádný respondent (0 %), který by byl studentem.

Položka č. 4: *Kolik je Vašemu dítěti let (uved'te rok včetně měsíců)?*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
5 let	15	26,8 %
6 let	32	57,1 %
7 let	9	16,1 %

*Tabulka č. 4: Věk dětí*

Ačkoliv položka po respondentech požaduje, aby uvedli věk dítěte včetně měsíců, tak 40 (71,4 %) z dotazovaných jej neuvedlo. Vzhledem k tomuto vysokému počtu byl věk dětí zaokrouhlen na celá čísla.

Z 56 (100 %) respondentů bylo 15 (26,8 %) dětem respondentů 5 let, 32 (57,1 %) 6 let a 9 (5,4 %) 7 let.

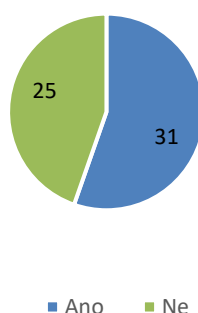
Položka č. 5: *Kdy Vaše dítě začalo navštěvovat MŠ (jakoukoliv vzdělávací instituci)?*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Od 3 let a dříve	21	37,5 %
Od 4 let	21	37,5 %
Pouze povinný přípravný ročník	14	25 %

*Tabulka č. 5: Věk dítěte, kdy začalo navštěvovat MŠ (vzdělávací instituci)*

Z 56 (100 %) respondentů začalo 21 (37,5 %) dětí respondentů navštěvovat mateřskou školu či jinou vzdělávací instituci již od 3 let a dříve, rovněž 21 (37,5 %) dětí respondentů od 4 let a 14 (25 %) dětí respondentů začalo s institucionální vzděláváním až v povinném přípravném ročníku, tedy v 5 letech.

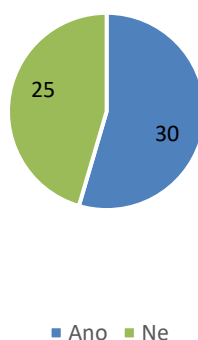
Položka č. 6: *Dostalo se Vaše dítě na mateřskou školu, na kterou jste chtěli?*



Graf č. 2: *Obsazenost MŠ*

Z 56 (100 %) respondentů se na požadovanou mateřskou školu dostalo 31 (55,4 %) dětí respondentů. Zbýlých 25 (44,6 %) respondentů se muselo spokojit až s nejméně sekundární volbou.

Položka č. 7: *Navštívili jste kvůli zápisu pedagogicko-psychologickou poradnu?*

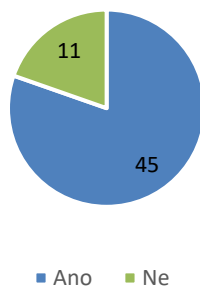


Graf č. 3 *Návštěvnost pedagogicko-psychologické poradny*

V položce dotazníku č. 7 bylo zjišťováno, zda respondenti se svými dětmi navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu kvůli zápisu do 1.třídy základní školy. Nezjišťuje tedy, zda byla pedagogicko-psychologická poradna navštívena již dříve v historii s jiným záměrem.

Z 56 (100 %) respondentů navštívilo kvůli zápisu pedagogicko-psychologickou poradnu 30 (53,6 %) předškoláků. Zbýlých 26 (46,4 %) předškoláků nikoliv.

Položka č. 8: *Má vaše dítě nějaké speciální potřeby nebo zdravotní omezení, které*



*Graf č. 4: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami či zdravotním omezením*

*by měly být vzaty v úvahu při zápisu do školy?*

Z 56 (100 %) respondentů má 11 (19,6 %) dětí respondentů nějaké speciální vzdělávací potřeby či zdravotní omezení. Zbýlých 45 (80,4 %) dětí respondentů žádné speciální vzdělávací potřeby či zdravotní omezení neshledává.

Položka č. 9 v dotazníku pro rodiče: *Jsou nějaké oblasti, které dělají Vašemu dítěti problémy?* /

Položka č. 7 v dotazníku pro učitele: *Jaké oblasti dělají dětem největší problémy?*

	Rodiče dětí		Učitele MŠ a ZŠ	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Pozornost	27	39,3 %	43	79,6 %
Grafomotorika	11	19,6 %	14	25,9 %
Řeč	22	23,2 %	35	64,8 %
Sluchové vnímání	2	3,6 %	0	0 %
Zrakové vnímání	6	10,7 %	1	1,9 %
Vnímání prostoru	6	10,7 %	6	11,1 %
Vnímání času	6	10,7 %	1	1,9 %
Základní matematické představy	5	8,9 %	9	16,7 %
Práceschopnost	13	23,2 %	24	44,4 %
Tělesná vyspělost	1	1,8 %	1	1,9 %
Vyzrállost osobnosti dítěte	12	21,4 %	25	46,3 %
Žádné	5	8,9 %	0	0 %

Tabulka č. 6: Nejproblematictější oblasti školní připravenosti dětí

V tabulce č. 6: Nejproblematictější oblasti školní připravenosti dětí, je zobrazena komparace odpovědí rodičů a učitelů mateřských a základních škol na tuto problematiku. V této položce měli respondenti možnost zvolit až tři možnosti.

Z kontingenční tabulky je patrné, že mezi nejvíce problematické oblasti školní připravenosti patří pozornost, grafomotorika, řeč, práceschopnost a vyzrállost osobnosti dítěte. Z celkového počtu respondentů jednotlivých skupin (54/56), byla pozornost u obou skupin zvolena jako nejvíce problematická. Ze skupiny rodičů ji volilo 27 (39,3 %) respondentů a ze skupiny učitelů dokonce 43 (79,6 %) respondentů.

Další oblasti, které jsou vnímány jako problematické se umístily následovně: řeč získala 22 hlasů (23,2 %) z řad rodičů a 35 hlasů (64,8 %) ze skupiny učitelů. Dále pak práceschopnost 13/ 24 hlasů (23,2 %/ 44,4 %), vyzrállost

osobnosti dítěte 12/ 25 hlasů (21,4 %/ 46,3 %) a grafomotorika 11/ 14 hlasů (19,6 %/ 25,9 %).

Jako méně problematické jsou vnímány oblasti: základní matematické představy s 5/ 9 hlasy (8,9 %/ 16,7 %), vnímání prostoru s 6/ 6 hlasy (10,7 %/ 11,1 %) a shodně pak vnímání času a zrakové vnímání, které obdržely 6/ 6 hlasů (10,7 %/ 1,9 %). Nejméně problematické se jeví oblasti sluchového vnímání s 2/ 0 hlasy (3,6 %/ 0 %) a tělesná vyspělost dítěte s 1/ 1 hlasem (1,8 %/ 1,9 %).

Rodiče 5 dětí (8,9 %) jsou přesvědčení, že jejich dítě žádnou problematickou oblast nemá. Ze skupiny učitelů tato možnost volena nebyla, na což může mít vliv i to, jak byla otázka položena.

Celkově lze z této tabulky vyčíst, že i když existují určité shody v názorech rodičů a učitelů, co se pořadí nejproblematictějších oblastí školní připravenosti týče, tak jsou ale i viditelné značné rozdíly v procentuálním zastoupení. Lze konstatovat, že učitelé školní připravenost dětí vnímají poněkud skeptičtěji. To může být odrazem různosti jejich rolí, zkušeností a perspektiv.

Položka č. 10: *Připravujete cíleně Vaše dítěte na zahájení školní docházky?* /

Položka č. 13: *Dle Vašeho názoru rodiče dětí převážně:*

	Rodiče dětí		Učitele MŠ a ZŠ	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Cíleně trénují své děti na zahájení školní docházky.	36	64,3 %	15	27,8 %
Cíleně se dětmi připravují pouze na zápis do ZŠ.	9	16,1 %	10	18,5 %
Spoléhají pouze na pedagogy MŠ.	10	17,9 %	24	44,4 %
Jiné:	1	1,8 %	5	9,3 %

Tabulka č. 7: Příprava dětí na zahájení školní docházky

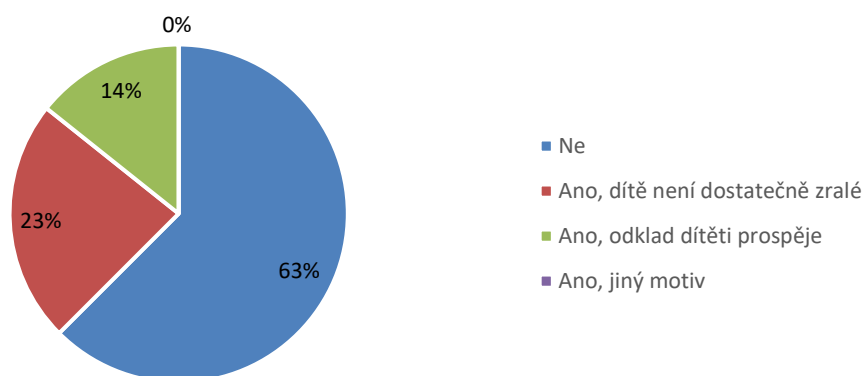
V následující kontingenční tabulce byla provedena komparace odpovědí rodičů a učitelů na otázku přípravy dětí na zahájení školní docházky. Je patrné, že zde dochází k výraznému rozporu mezi skupinami respondentů.

Zatím co z 56 (100 %) rodičů uvádí 36 (64,3 %), že na zahájení školní docházky s dětmi cíleně trénují, tak shodného názoru je z 54 (100 %) pouze 15 (27,8 %) učitelů. Pedagogové jsou naopak nejvíce přesvědčeni (44,4 %), že rodiče dětí spoléhají pouze na ně. Nicméně stejně odpovědělo pouze 10 (17,9 %) rodičů.

Dále 9 (16,1 %) dotazovaných rodičů uvedlo, že se cíleně s dětmi připravují pouze na zápis do základní školy. Shodný názor má i obdobný poměr pedagogů, kterých tak volilo 15 (18,5 %).

Možnost "jiné" byla zvolena 1 (1,8 %) rodičem, který uvedl "přípravnou skupinu". Tuto odpověď rovněž volilo 5 (9,3 %) učitelů, kteří doplňují možnosti jako "nevím" či "nedokážu posoudit". Zbylé tři pole zůstala nedoplněné.

Položka č. 11: *Zažádali jste o odklad školní docházky?*



Graf č. 5: *Odklady školní docházky*

Z 56 (100 %) respondentů o odklad školní docházky z vybraného vzorku bude žádat/ žádalo 21 (37,5 %) rodičů dětí, z čehož 13 (23,2 %) z důvodu nedostatečné zralosti dítěte a 8 (14,3 %) z přesvědčení, že dítěti odklad školní docházky prospěje. V řádném termínu chce do 1. třídy základní školy nastoupit 35 (62,5 %) dětí respondentů.

Data mohou být částečně nepřesná z důvodu, že do analýzy byly zahrnuty i sedmileté děti, u kterých jejich pozdější důvod nástupu není znám.

Položka č. 12: *O odklad školní docházky jsme zažádali na základě:*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Nezažádali	35	62,5 %
Doporučení lékaře	8	14,3 %
Doporučení pedagogicko-psychologické poradny	13	23,2 %
Doporučení pedagoga MŠ a ZŠ	10	17,9 %
Jiné	2	3,6 %

*Tabulka č. 8: Doporučení k OŠD*

V položce č. 12 mohli respondenti zvolit více možností. Z 56 (100 %) respondentů 35 (62,5 %) rodičů uvedlo, že o odklad školní docházky žádat nebudou. Nejvíce respondentů volilo doporučení pedagogicko-psychologické poradny, která získala 13 hlasů (23,2 %), dále pak doporučení pedagoga MŠ/ZŠ získalo 10 (17,9 %) hlasů a následně doporučení lékaře s 8 (14,3 %) hlasy. Možnost “jiné” volí 2 respondenti (3,6 %), kteří uvádějí “vlastní přesvědčení” a “nikoho”.

Položka č. 13: *Myslíte si, že odklad školní docházky může mít na dítě negativní vliv?*

	Rodiče dětí		Učitele MŠ a ZŠ	
	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Ne	19	33,9 %	27	50 %
Ne, ale pouze pokud je udělen správně	24	42,9 %	20	37 %
Ano, bude se ve mateřské škole nudit	4	7,1 %	4	7,4 %
Ano, bude zaostávat za ostatními dětmi	5	8,9 %	4	7,4 %
Ano, omezuje to jeho přirozený rozvoj	9	16,1 %	4	7,4 %
Ano, ukončí školu v pozdním věku	4	7,1 %	1	1,9 %
Jiný	0	0 %	0	0 %

*Tabulka č. 9: Vliv OŠD na dítě*

Tabulka č. 9 zobrazuje přesvědčení respondentů o možném dopadu odkladu školní docházky. Respondenti v této položce mohli zvolit více možností. Z 56 (100 %) respondentů je 19 (33,9 %) rodičů přesvědčeno, že odklad školní docházky nemůže mít na dítě negativní vliv. Shodný názor má z 54 (100 %) učitelů dokonce polovina, tedy 27 (50 %). Obdobný názor, ale s dodatkem “pokud je udělen správně” má 24 (42,9 %) rodičů a 20 (37 %) učitelů.

O opaku je přesvědčeno 13 (23,2 %) rodičů a 7 (13 %) učitelů. Někteří respondenti volili všechny kladné možnosti, někteří pouze jednu. Názor, že se děti s odkladem v mateřské škole více nudí zastávají 4 (7,1 %) rodiče a 4 (7,4 %) učitelé. Přesvědčení o tom, že děti s odkladem budou za ostatními dětmi zaostávat má 5 (8,9 %) rodičů a 4 (7,4 %) učitelé. Možnost omezení přirozeného rozvoje dítěte vnímá 9 (16,1 %) rodičů a 4 (7,4 %) učitelé. Negativní názor na to, že děti s odkladem ukončí základní školu v pozdějším věku mají 4 (7,1 %) rodiče a 1 (1,9 %) učitel.

Položka č. 14: *Má dítě staršího sourozence, který již chodí do školy?*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Ne	20	35,7 %
Ano, který odklad <u>neměl</u> a bylo to <u>dobré</u> rozhodnutí	15	26,8 %
Ano, který odklad <u>neměl</u> a bylo to <u>špatné</u> rozhodnutí	7	12,5 %
Ano, který odklad <u>měl</u> a bylo to <u>dobré</u> rozhodnutí	10	17,9 %
Ano, který odklad <u>měl</u> a bylo to <u>špatné</u> rozhodnutí	4	7,1 %

Tabulka č. 10: OŠD sourozenců dětí

Z 56 (100 %) respondentů 20 (35,7 %) uvedlo, že dítě nemá staršího sourozence. Dalších 15 (26,8 %) respondentů uvádí, že dítě má staršího sourozence, který odklad neměl a jsou s tímto rozhodnutím spokojeni. Opačný názor má 7 (12,5 %) rodičů, kteří tvrdí, že neudělení odkladu staršímu sourozenci dítěte bylo špatné rozhodnutí.



Starší sourozenci zbylých dětí odklad školní docházky měli, z čehož 10 (17,9 %) respondentů je s tímto rozhodnutím spokojených a 7 (12,5 %) nikoliv.

Položka č. 15 (12): *Proč myslíte, že je v ČR násobně více odkladů školní docházky než v ostatních státech?*

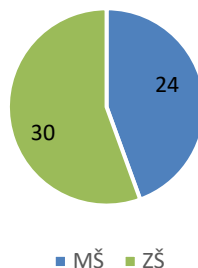
	Rodiče dětí		Učitele MŠ a ZŠ	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Je to trend mezi rodiči	16	28,6 %	20	37 %
Může za to vzdělávací systém	11	19,6 %	8	14,8 %
Legislativní nastavení to umožňuje	20	35,7 %	20	37 %
V ostatních státech je to špatně	6	10,7 %	1	1,9 %
Nevím	3	5,4 %	5	9,3 %
Jiné	0	0 %	0	0 %

Tabulka č. 11: *Názory respondentů na množství OŠD v ČR*

U 56 (100 %) rodičů a 54 (100 %) učitelů převládá názor, že za zvýšené počty odkladů školní docházky může legislativní nastavení. Odpovědělo tak 20 (35,7 %) rodičů a 20 (37 %) učitelů. Následuje tvrzení, že se jedná o trend mezi rodiči s 16 (28,6 %) hlasy od rodičů předškoláků a 20 (37 %) hlasy od učitelů. Třetí nejvíce volenou možností je tvrzení, že za to může vzdělávací systém, jenž tento názor zastává 11 (19,6 %) rodičů a 8 (14,8 %) učitelů. Mezi méně volené tvrzení patří možnost, že v ostatních státech je to špatně. Tento názor zastává 6 (10,7 %) rodičů a 1 (1,9 %) učitel. Možnost “nevím” uvedli 3 (5,4 %) rodiče a 5 (9,3 %) učitelů.

## Dotazník pro učitele MŠ a ZŠ

Položka č. 1: *Pracuji v:*



*Graf č. 6: Zástupnost učitelů MŠ x ZŠ*

Z 54 (100 %) respondentů se jedná o 30 (55,6 %) učitelů ze základní školy a 24 (44,4 %) učitelů ze školy mateřské.

Položka č. 2: *Ve školství pracuji:*

Odpověď	Počet	Podíl
Do 5 let	23	42,6 %
6-10 let	16	29,6 %
11-15 let	11	20,4 %
Déle než 15 let	4	7,4 %

*Tabulka č. 12: Pedagogická praxe učitelů*

Z 54 (100 %) respondentů bylo v době konání výzkumu 23 (42,6 %) učitelů ve školství do 5 let, 16 (29,6) do 6-10 let, 11 (20,4 %) do 11-15 let a 4 (7,4 %) měli delší pedagogickou praxi než 15 let.

Položka č. 3: *Nejvyšší pedagogické vzdělání*

Odpověď	Počet	Podíl
Středoškolské s maturitou	16	29,6 %
Vyšší odborné	4	7,4 %
Vysokoškolské	32	59,3 %
Odborný kurz	2	3,7 %
Bez pedagogického vzdělání	0	0 %
Jiné	0	0 %

Tabulka č. 13: *Pedagogické vzdělání učitelů*

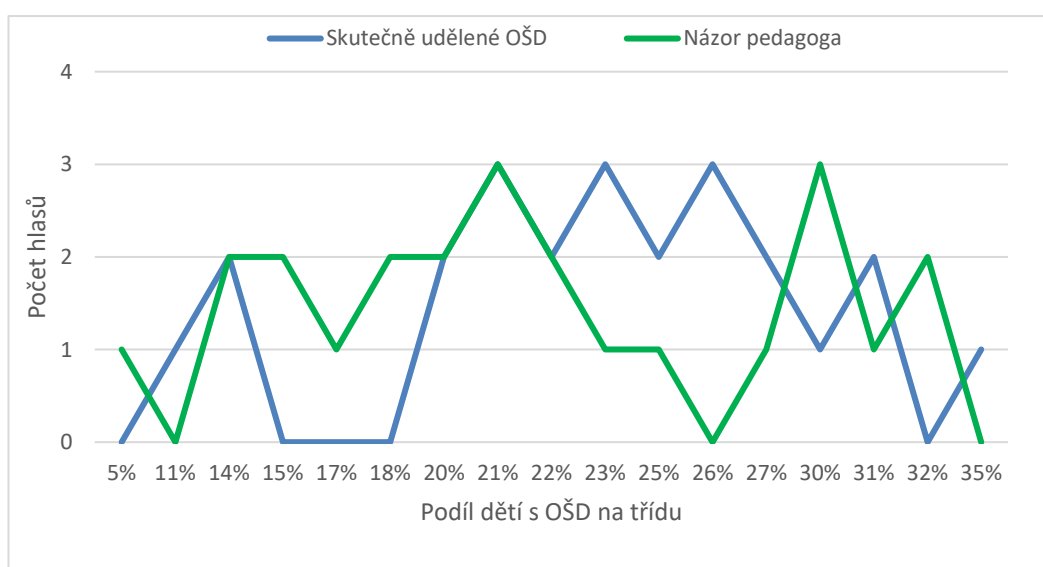
Z 54 (100 %) respondentů bylo 16 (29,6 %) s nejvyšším dosaženým pedagogickým vzděláním středoškolským s maturitou, 4 (7,4 %) učitelé absolvovali vyšší pedagogické odborné vzdělání a 32 (59,3 %) pedagogů dosáhlo vysokoškolského pedagogického vzdělání. Odborný pedagogický kurz si pro výkon své práce udělali 2 (3,7 %) respondenti. Výzkumu se nezúčastnili žádní respondenti (0 %), kteří by byli bez pedagogického vzdělání.

Položka č. 4 + 5 + 6:

*Kolik dětí je ve Vaší třídě? /*

*Kolik dětí ve Vaší třídě má/ bude mít udělený odklad školní docházky? /*

*Kolika dětem ve Vaší třídě by podle Vás měl být udělen OŠD?*



Graf č. 7: *Předpokládané počty OŠD u výzkumného vzorku*

Položky č. 4,5,6 byly sjednoceny do grafu č. 7. Pro relevantnost výsledků zde byly zohledněny pouze odpovědi od pedagogů z mateřské školy. Procentuální výsledky byly zaokrouhleny a uspořádány podle *čárkovací metody* (Chráška, 2016). Výsledné procenta vždy vychází z dat, kdy počet dětí ve třídě odpovídá 100 %. Následný percentil pak vychází z odpovědí učitelů na položku č. 5 (modrá) a položku č. 6 (zelená).

Z grafu je patrné, že názor pedagoga na to *“kolika dětem v jejich třídě by měl být udělen OŠD”* se převážně s realitou neshoduje. Pedagogové se zde dělí na dvě skupiny. První převážná skupina pedagogů vnímá školní připravenost dětí pozitivněji, než je uváděná skutečnost počtu odkladů školní docházky, druhá pak značně pesimističtější. Mezi těmito dvěma skupinami nebyl shledán žádný výrazný rozdíl, co se jejich vzdělání, pedagogické praxe či lokace výkonu práce týče.

Položka č. 9: *Podle Vašeho názoru seřad'te důvody OŠD dětí od nejčastějšího:*

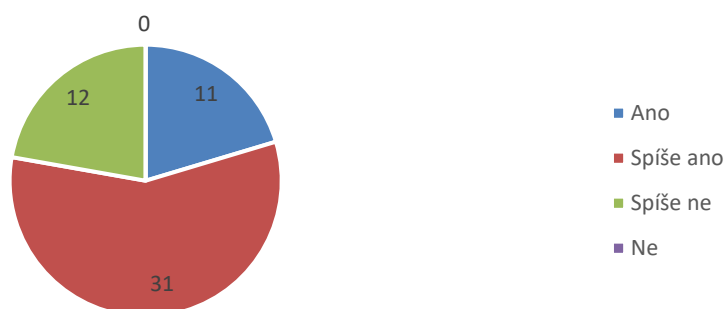
Odpověď	Počet	Podíl
Dítě není dostatečně zralé	30	55,6 %
Přesvědčení rodičů, že dítěti odklad prospěje	16	29,6 %
Nezralost rodičů	8	14,8 %
Jiný motiv	0	0 %

*Tabulka č. 14: Nejčastější motiv k OŠD dle učitelů*

Ačkoliv respondenti měli dle zadání seřadit důvody OŠD od nejčastějšího, přesto tak učinila pouze méně než polovina z nich. Většina respondentů zvolila pouze jednu pro ně nejpodstatnější variantu. Výsledná data se tedy tomuto faktu přizpůsobila a vyhodnocení bylo modifikováno.

Z 54 (100 %) respondentů je 30 (55,6 %) učitelů přesvědčeno, že nejčastějším důvodem OŠD je fakt, že dítě není dostatečně zralé. Naproti tomu 16 (29,6 %) učitelů se domnívá, že nejčastějším důvodem je spíše přesvědčení rodičů, že dítěti odklad prospěje a 8 (14,8 %) pedagogů označuje přímo možnost *“nezralost rodičů”*.

Položka č. 9: *Dají rodiče na Váš názor, co se udělení OŠD jejich dětí týče?*



Graf č.8: Přesvědčení pedagogů o jejich vlivu na udělení OŠD

Z 54 (100 %) respondentů je 42 (77,8 %) pedagogů přesvědčených, že rodiče dětí dávají na jejich názor, co se udělení OŠD jejich dětí týče, 31 (57,4 %) je o tom přesvědčeno pouze částečně, 11 (20,4 %) poté zcela. Částečnou nedůvěru ve svůj vliv na rodiče chová 12 (22,2 %) pedagogů, zcela však nepřetrvává u žádného (0 %).

Položka č. 11: *Jsou nějaké dopady zvýšeného počtu odkladů ve Vaší MŠ na celkovou dynamiku a organizaci?*

Odpověď	Počet	Podíl
Ne	23	42,6 %
Ano, MŠ má sníženou kapacitu pro nové děti	22	40,7 %
Ano, předškolní třída je přeplněná a nezbyvá dostatek času na ostatní žáky	11	20,4 %
Ano, děti s OŠD se častěji nudí/vyrušují	11	20,4 %
Jiné	1	1,9 %

Tabulka č. 15: Vliv OŠD na dynamiku a organizaci MŠ dle pedagogů

Respondenti v této položce mohli zvolit více možností. Z 54 (100 %) respondentů 23 (42,6 %) tvrdí, že zvýšené počty OŠD nemají na celkovou dynamiku a organizaci žádný dopad. O opaku je přesvědčeno zbylých 31 (57,4 %) učitelů. Ze zvoleného vzorku respondentů je 22 (40,7 %) pedagogů názoru, že MŠ má sníženou kapacitu pro nové děti, dále pak 11 (20,4 %) uvádí, že předškolní třída je přeplněná a nezbyvá dostatek času na ostatní žáky a totožných 11 (20,4 %) učitelů

tvrdí, že děti s OŠD se častěji nudí či vyrušují. Pouze jeden pedagog (1,9 %) uvádí, že “v dané třídě je složitější organizace”.

Položka č. 14: *Je navázaná spolupráce mezi MŠ a ZŠ*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Ano, intenzivně spolupracujeme	35	64,8 %
Ano, ale pouze částečně	17	31,5 %
Ne	2	3,7 %

*Tabulka č. 16: Spolupráce mezi MŠ a ZŠ dle pedagogů*

Z 54 (100 %) respondentů tvrdí 35 (64,8 %) učitelů, že mezi mateřskou školou a školou základní je navázána intenzivní spolupráce. Rovněž je o spolupráci přesvědčeno 17 (31,5 %) pedagogů, kteří se však domnívají, že je pouze částečná. Opačného názoru jsou 2 (3,7 %) učitelé, kteří tvrdí, že spolupráce mezi mateřskou a základní školou navázána není.

Položka č. 15: *Setkal/a jste se někdy ve své třídě se situací, že bylo dítě vráceno ze ZŠ opět do MŠ?*

<b>Odpověď</b>	<b>Počet</b>	<b>Podíl</b>
Ano, ale pouze jednou	35	64,8 %
Ano, několikrát	17	31,5 %
Ne	2	3,7 %

*Tabulka č. 17: Děti s dodatečným odkladem školní docházky*

Z 54 (100 %) respondentů se 52 (96,3 %) učitelů setkalo za svou pedagogickou praxi se situací, kdy bylo dítě ze základní školy opět navraceno do školy mateřské. Opakovaně situaci zažilo 17 (31,5 %) pedagogů a 35 (64,8 %) se s ní setkalo pouze jednou. Pouze 2 (3,7 %) učitelé se s danou situací nikdy nesečkali.

Cílem výzkumu bylo porovnat, zda se postoj rodičů ke školní připravenosti dětí shoduje s pohledem pedagogů či nikoliv. Na základě získaných dat z

komparativního dotazníkového šetření lze konstatovat, že i když existují určité shody mezi těmito dvěma skupinami, tak jsou ale i patrné značné rozdíly.

Rodiče se s učiteli sice poměrně shodují v otázkách: nejproblematictějších oblastí školní připravenosti dětí (Tabulka č.6), možnosti negativního vlivu odkladu školní docházky (Tabulka č. 9) či důvodu zvýšeného množství odkladů školní docházky v České republice (Tabulka č. 11). Nicméně, odlišný postoj již učitele zastávají v četnosti zastoupení problematických oblastí školní připravenosti, kdy situaci vnímají značně skeptičtěji (Tabulka č.6).

Celkově lze však konstatovat, že učitelé nemají zásadní problém s školní nepřipraveností dětí, nýbrž s angažovaností jejich rodičů. Jsou přesvědčeni, že děti na vstup do základní školy připravují pouze oni, ač rodiče to vnímají zcela opačně (Tabulka č. 7). Myslí si, že do první třídy by mohlo nastoupit více dětí, než jich opravdu nastoupí (Graf. 7) a to na základě vlivu jejich rodičů (Tabulka č. 11, Tabulka č. 14). Nutno podotknout, že to může být odrazem různosti jejich rolí, zkušeností a perspektiv.

### **6.2.1 Vyhodnocení hypotéz a interpretace dat**

Ke splnění cíle jsem použila data získaná z dotazníkového šetření. Z komparace výsledků výzkumného šetření se stanovenými hypotézami vplynuly následující závěry:

**H1.** Odklady školní docházky jsou vysoké i z jiného důvodu, než je pouze školní nepřipravenost dětí.

Tato hypotéza se potvrdila. Ačkoliv většina respondentů uvedla, že za odklad školní docházky může většinou nedostatečná zralost dítěte, tak toto tvrzení zastává pouze 55 % dotazovaných. Vliv rozhodnutí rodičů lze zaznamenat v Tabulce č. 8, Tabulce č. 11 i Tabulce č. 14. Rovněž toto tvrzení lze reflektovat i z Grafu č. 7 dle názoru pedagogů mateřských škol.

**H2.** Čím dříve dítě začalo navštěvovat MŠ, tím je menší pravděpodobnost, že mu bude udělen odklad školní docházky.

Tato hypotéza byla potvrzena. Z celkového vzorku respondentů bylo zjištěno, že 14 (100 %) dětí, které do mateřské školy či jiné vzdělávací instituce nastoupily až v posledním povinném ročníku, z čehož 8 (57,1 %) dětem byl udělen

odklad školní docházky. Pokud dítě začalo navštěvovat mateřskou školu ve věku čtyř let, pravděpodobnost udělení odkladu školní docházky klesla na 33,3 %, a pokud dokonce ve věku tří let a dříve, tak na 28,6 %.

Na základě těchto zjištění lze usoudit, že zavedení povinného předškolního ročníku v roce 2017 bylo validním rozhodnutím.

**H3.** U předškoláků se problémy v oblasti řeči objevují častěji než v jiných oblastech.

Hypotéza č. 3 postavená na výroku „*Ve 39 % (vloni 40,7 %) byla příčinou celková nezralost dítěte a ve 23,4 % (vloni 21,4 %) logopedické vady a poruchy*“ ve výroční zprávě České školní inspekce se zcela nepotvrdila (Zatloukal, 2022, s.51). Oblast řeči je sice vnímána jako velice problematická, nicméně se umístila až na druhém místě. Nejproblematictější oblastí školní připravenosti je pozornost dětí.

**H4.** Pokud rodič již v minulosti u staršího sourozence usoudil, že by měl dostat odklad školní docházky, tak je zvýšená pravděpodobnost, že odklad dostane i sourozenec mladší.

Tato hypotéza byla potvrzena. Ze zkoumaného výzkumného vzorku, který zahrnoval 36 dětí se starším sourozencem, 21 rodičů již v minulosti uvažovalo o udělení odkladu školní docházky svému staršímu dítěti. Mohlo tomu tak být z důvodu, že jej v minulosti opravdu dostal, či z úsudku že jej dostat měl.

Z těchto 21 rodičů u 14 (66,7 %) mladších sourozenců rovněž zažádali o odklad školní docházky. V 7 (33,3 %) případech jsou rodiče dětí přesvědčeni, že odklad školní docházky u mladšího sourozence není dobré rozhodnutí.

**H5.** Rodiče dětí, které dostaly odklad školní docházky, mají častěji nižší důvěru ve vzdělávací systém.

Hypotéza č. 5 byla potvrzena. Rodiče dětí, které mají odklad školní docházky častěji dávají své děti do mateřské školy až v povinném předškolním ročníku, více s dětmi cíleně trénují na zahájení školní docházky a méně spoléhají na pedagogy, co se přípravy na zahájení školní docházky či doporučení o odkladu týče. Rovněž se tak vyjádřilo 11 (19,6 %) rodičů u odpovědi s touto formulací v položce č. 15 (Tabulka č. 11).



## 7 SOUHRNNÉ HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Za použití dotazníkového šetření bylo cílem výzkumu porovnat, zda se postoj rodičů ke školní připravenosti dětí shoduje s pohledem pedagogů či nikoliv. Dalším záměrem byla snaha o přiblížení problému vysoké míry odkladů školní docházky v České republice.

Na základě prostudované literatury a neformálních rozhovorů s pedagogy z mateřských škol jsem stanovila následující hypotézy:

- 1) *Odklady školní docházky jsou vysoké i z jiného důvodu, než je pouze školní nepřipravenost dětí.*

V dotazníkovém výzkumném šetření bylo zjištěno, že zásadní vliv na rozhodnutí o odkladu školní docházky nemá pouze nedostatečná školní připravenost dítěte na zahájení školní docházky, ale i přesvědčení či přání jeho rodiče.

Vlčková (2017, s. 48) ve svém článku o „*Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy*“ dochází ke shodnému tvrzení. Autorka uvádí, že při „*procesu rozhodování o odkladu školní docházky dítěte vstupuje rodičům představa promanipulovat se na výběrovou školu*“. Může tomu tak být s cílem zajistit tímto způsobem přijetí mladšího sourozence do shodné mateřské školy, či zvýšit šance na to, aby bylo dítě přijato na vybranou základní školu, která však není jejich spádová.

Dalším aspektem může být i připravenost a zralost rodičů, což se rovněž objevuje u odpovědích v tabulce č. 14. Opravilová (2016) popisuje, že rodiče si změnu dobře uvědomují a chtějí, aby zahájení školní docházky bylo bezproblémové nejen pro jejich děti, ale i pro ně samotné. Průcha (2013) rovněž uvádí, že častým motivem může být i přání rodiče „*prodloužit dítěti dětství*“. Shodné tvrzení se objevuje i u grafu č. 5.

Kafková (2011) ve své práci rovněž uvádí, že nejčastějším a nejdůležitějším důvodem odkladu školní docházky byl „*vlastní pocit*“ rodiče a poté až doporučení školských institucí.

- 2) *Čím dříve dítě začalo navštěvovat MŠ, tím je menší pravděpodobnost, že mu bude udělen odklad školní docházky.*

Výsledky výzkumného šetření poskytují důkazy o vztahu mezi věkem, kdy děti začínají navštěvovat mateřskou školu a pravděpodobností možného udělení odkladu školní docházky.

Předškolní vzdělávací zkušenosti přispívají k sociální, emocionální a kognitivní připravenosti dětí. Vstup do mateřské školy v brzkém věku zřejmě poskytuje dětem větší příležitosti k adaptaci na strukturované vzdělávací prostředí a umožňuje jim rozvíjet klíčové dovednosti, které jsou pro úspěch v základní škole nezbytné.

Rovněž je třeba uvést, že zavedení povinného předškolního ročníku v roce 2017 bylo založeno na tomto předpokladu. Přístup ke kvalitnímu předškolnímu vzdělání vyrovnává šance dětí různého sociálního a ekonomického původu. Ačkoliv data České školní inspekce (2023) ukazují, že tento krok zatím nebyl dostatečně efektivním nástrojem pro podporu celkové školní zralosti dětí a snížení množství odkladu školní docházky.

Výzvou stále zůstává, aby mateřské školy byly dostupné, dostatečně kvalitní a přizpůsobené potřebám všech dětí. V grafu č. 2 je viditelné, že na vybranou mateřskou školu se dostalo pouze něco málo přes polovinu dotazovaných. Zbylí rodiče se museli spokojit až se sekundární volbou, což mohlo mít vliv na rozhodnutí, zda dítě do mateřské školy nastoupí či nikoliv.

- 3) *U předškoláků se problémy v oblasti řeči objevují častěji než v jiných oblastech.*

Oblast řeči je dlouhodobě vnímána jako jedna z nejproblematictějších oblastí školní připravenosti dítěte. Na její vysoký výskyt reagovala ve své výroční zprávě v roce 2023 i Česká školní inspekce. Z výsledků dotazníkové šetření však vyplynulo, že pozornost dětí představuje ještě větší hrozbu a oblast řeči je ihned za ní.

Shodných výsledků dospěla ve své výzkumu rovněž Holá (2017), která uvádí, že učitelky z mateřských a základních škol vnímají soustředění jako nejvíce problematické a následně hned oblast řeči.

Je zapotřebí, aby se v mateřské škole objevovalo stále více logopedů, ale hlavně jak uvádí Urbanová (2022), aby rodiče s dětmi řeč pravidelně trénovali a věnovali jim dostatek času.

- 4) *Pokud rodič již v minulosti u staršího sourozence usoudil, že by měl dostat odklad školní docházky, tak je zvýšená pravděpodobnost, že odklad dostane i sourozenec mladší.*

Ve výzkumu se potvrdila hypotéza, že rozhodnutí rodičů o odkladu školní docházky u jednoho dítěte může rovněž ovlivnit rozhodnutí u mladšího sourozence. Tato skutečnost naznačuje, že rodinné zkušenosti a předchozí rozhodnutí jsou v rozhodovacím procesu o školní připravenosti dětí velice důležité.

Rodiče, kteří se setkali s určitými vzdělávacími výzvami u jednoho dítěte, mohou být náchylnější k tomu, aby předpokládali nebo se obávali podobných obtíží u dalších dětí. Tato tendence může být způsobena percepční chybou, kdy rodiče využívají informace získané při výchově starších dětí k rozhodnutí v postupu u dětí mladších. Takové chování může být z části racionální, pokud rodinné zkušenosti naznačují genetickou predispozici nebo prostředí, které ovlivňuje rozvojové potřeby dětí. Nicméně, je také možné, že rodiče mohou předchozí zkušenosti nepřiměřeně generalizovat, což může vést k nevhodným rozhodnutím.

Je důležité, aby byl vždy zachován individuální přístup k hodnocení školní připravenosti každého dítěte, s ohledem na jeho specifické potřeby a okolnosti (Opravilová, 2016), místo automatického předpokládání na základě zkušeností se staršími sourozenci.

- 5) *Jestliže mají rodiče dětí nižší důvěru ve vzdělávací systém, tak častěji žádají o odklad školní docházky u svých dětí.*

Výsledky dotazníkového šetření potvrzují hypotézu, že rodiče dětí s odkladem školní docházky mají tendenci mít nižší důvěru ve vzdělávací systém. Rodiče mohou mít pocit, že musí převzít větší zodpovědnost za vzdělávání a život svých dětí z obav, že školský systém není schopen adekvátně podporovat jejich specifické potřeby nebo zajišťovat dostatečnou přípravu na formální vzdělávání.

Musilová (2023) ve své studii shodně popisuje, že většina rodičů si vyhledává informace o školní připravenosti samostatně, a to převážně na internetu.

Rodiče, kteří mají negativní zkušenosti se školním systémem nebo cítí, že jejich očekávání nebyla naplněna, mohou být náchylnější k tomu, aby hledali různé cesty vzdělávání jejich dětí. To může zahrnovat pozdější začlenění dětí do mateřské školy nebo osobní zásahy v přípravě na školní docházku, což lze rovněž vidět v tabulce č. 7.

Myslím, že cíl práce se mi podařil naplnit. V teoretické části jsem bohatě popsala pojmy, postupy i legislativu, která s posuzováním školní připravenosti předškolních dětí neodmyslitelně souvisí. V praktické části jsem nejen úspěšně komparovala názory a postoje učitelů a rodičů předškolních dětí, ale rovněž přiblížila různé aspekty, které jsou možnou příčinou vysokého počtu odkladů školní docházky v České republice.

V dotazníkovém šetření jsem dopěla k shodným výsledkům, jako dříve zmíněné autorky, což potvrzuje i validitu tohoto výzkumu. Ačkoliv bylo zjištěno, že na školní připravenost dětí a případný odklad školní docházky mají zásadní vliv především rodiče, tak jsem přesvědčena, že první kroky k eliminaci odkladů by měly přicházet ze strany státu.

Stát je odpovědný za vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání dětí. Měl by se podílet na tom, aby rodiče měli dostatek informací o důležitosti vhodné školní připravenosti jejich dětí a správném načasování zahájení školní docházky. Přispět by tomu mohly odborné metodiky, opatření či kurzy a školení pro pedagogy, které by mimo jiné byly zaměřené na to, jak lépe navázat kontakt s rodiči. Výsledkem by mohlo být, že rodiče získají větší důvěru nejen k učitelům, ale i celému vzdělávacímu systému a zároveň i více informací o připravenosti jejich dětí.

Rovněž je potřeba zajistit dostatečné kapacity v kvalitních mateřských školách, tak aby tam mohli docházet všechny děti už od nejranějšího věku. Důležitou součástí zmírnění počtu odkladů školní docházky by rovněž mělo být zavedení shodných metodik a postupů pro pedagogicko-psychologické poradny, aby nedocházelo k posuzování školní připravenosti dětí na základě subjektivních dojmů pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a rovněž různorodým poměrům odkladů školní docházky dle lokace poradny.

Pokud by rodiče měli dostatek zdrojů a důvěřovali školskému vzdělávacímu systému, tak by odklady školní docházky v České republice měly značně poklesnout na úroveň, jako je tomu v ostatních zemích.

Zde zároveň musím souhlasit s Janíkem (2004) a jeho výrokem, že výzkum v podstatě nikdy nekončí. Stále je se kam posouvat a přinášet další zjištění, které budou nápomocné nejen ve školství.

V závěru diskuse je třeba zmínit, že výsledky výzkumného šetření mohly být ovlivněny i jeho kvantitativním charakterem, který neumožňuje respondenty poznat dostatečně do hloubky. Vliv rovněž mohl mít i výběr respondentů či možnost, že dotazovaní dostatečně neporozuměli zadání otázek.

## ZÁVĚR

Tato diplomové práci se zaměřuje na stále velice aktuální téma, kterým se zabývají nejen rodiče či pedagogové, ale i politici a média. Česká republika se stále potýká s problematikou vysokých počtů odkladů školní docházky, které se však ani po zavedení jistých opatření nedaří úspěšně snížit.

Práce přináší komplexní pohled na problematiku posuzování školní připravenosti předškolních dětí a jevy s ní spojené, jako jsou vysoké počty odkladů školní docházky v České republice, což bylo jejím primárním cílem. Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části.

V teoretické části jsem se pokusila vymezit pojmy jako školní připravenost a školní zralost. Snažila jsem se zdůraznit, že školní připravenost není pouze statický stav, ale dynamický proces, který je ovlivňován množstvím vnějším i vnitřních faktorů a seskládá se z mnoha oblastí. Upozorňuji na důležitost správné diagnostiky školní připravenosti a rovněž i na aktuálně platnou legislativu, kterou se školy i zákonní zástupci dětí musí řídit. Pozornost je také věnována již zmíněným odkladům školní docházky.

Cílem praktické části bylo porovnat, zda se postoje rodičů ke školní připravenosti dětí shodují s pohledem pedagogů či nikoliv. K výzkumnému šetření byly využity polostrukturované dotazníky. Výsledky šetření naznačují, že ačkoliv se názory a postoje obou skupin spíše shodují, tak učitelé se na školní připravenost dětí dívají skeptičtěji. Zásadní vliv na to má především zaangažovanost rodičů dětí, která rovněž bývá příčinou toho, proč je dítěti udělen odklad školní docházky. Výzkum také poukazuje na význam raného vzdělávání a jeho vliv na další vzdělávací dráhu dětí.

Práce je připomínkou toho, že vzdělávací cesta každého dítěte začíná dávno před vstupem na základní školu. Hloubka této problematiky vyžaduje multidisciplinární přístup. Je potřeba, aby se jí odborníci dále pečlivě zabývali a zároveň aby stát nastavil zásadní kroky k nápravě. Také je potřeba systematicky vzdělávat rodiče, aby se více dozvíдали o školní připravenosti svých dětí a získali větší důvěru ve školský vzdělávací systém. Kombinace opatření by mohla mít značný vliv na to, aby se odklady školní docházky v České republice zásadně snížily a zároveň by mohla přispět k lepšímu a efektivnějšímu vzdělávacímu systému.

Na závěr vyzývá tato diplomová práce nejen rodiče a pedagogy, ale i politiky a další výzkumníky k zamyšlení se nad otázkou, jak zajistit dětem v jejich nejdůležitějších letech dostatečné podmínky a připravit je nejen na školu, ale i na život. Připomíná, jak důležitá je budoucnost vzdělávání, aby mezi všemi zainteresovanými strany panovala vzájemná důvěra a kooperace.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:

### Použitá literatura:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta a ŠMARDA, Richard. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání (dotisk 2. vydání v r. 2022). Brno: Edika ve společnosti Albatros Media, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, 2014. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 77 s. ISBN 978-80-244-4033-0.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upravené a rozšířené vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, Peter; JŮVA, Vladimír a HLAVATÁ, Vendula. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIDDENS, Anthony; KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ, Blanka; KRULICHOVÁ, Zuzana; ORLANDO, Daniela; JIROUTOVÁ KYNČLOVÁ, Tereza et al. *Sociologie*. Vydání první, aktualizované a rozšířené. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1

HENDL, Jan. *Statistika v aplikacích*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0700-9.

HOLÁ, Michaela. *Názory rodičovské a pedagogické veřejnosti na odklad školní docházky*. 2017.



- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANÍK, Tomáš. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KAFKOVÁ, Veronika. *Motivy rodičů k žádostem o odklad školní docházky*. 2011.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva; KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a KOUBSKÁ, Patricie. *Už brzy půjdu do školy: práce s předškoláky v mateřské škole a přípravné třídě*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0702-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd., 1. vyd. v Gradě. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MUSILOVÁ, Adéla, 2023. *Informovanost rodičů v oblasti školní připravenosti dítěte*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. (5. dotisk v r. 2022). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.
- ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBANOVÁ, Kateřina. Školní zralost a připravenost z pohledu logopedů. 2022.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*. V Praze: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5024-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy? úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2043-5.

ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

#### Legislativa:

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online], 2021. MŠMT [cit. 2023-12-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020. *MŠMT* [online]. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52658/>

Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon 561/2004)

#### Internetové zdroje:

KOCUROVÁ, Lucie, 2023. Pětina šestiletých není zralá na první třídu. Odkladů máme nejvíc v Evropě. *EDUzín* [online]. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2023/04/03/petina-sestiletých-není-zralá-na-první-tridu-odkladu-máme-nejvíc-v-evrope/>

Mertin, V. (2015). Odklady jsou reakcí rodičů na stav školského systému. *ZVONÍ!*, 3(5). Dostupné z [https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1420646766-cislo5\\_web.pdf](https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1420646766-cislo5_web.pdf)

MŠMT, 2019. *Dlouhodobým záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023* [online]. Praha [cit. 2024-04-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

Národní pedagogický institut České republiky: *Lateralita* [online], 2011. [cit. 2023-12-27]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/L/Lateralita](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/L/Lateralita)

OTEVŘELOVÁ, Hana, 2014. *Co potřebuji vědět a udělat před nástupem mého dítěte do první třídy*. [online]. [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: <https://hanaotevrelova.cz/Ebook-zdarma>

Plán hlavních úkolů České školní inspekce, 2023. In: *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2024-01-27]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Plan\\_hlavnich\\_ukolu\\_2023\\_2024/html5/index.html?pn=1](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Plan_hlavnich_ukolu_2023_2024/html5/index.html?pn=1)

Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání, 2020. *MŠMT* [online]. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52658/>

STOLINSKÁ, Dominika. Preschool education in the context of curriculum: Children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries – Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland. Online. *Pedagogická orientace*. 2014, roč. 24, č. 4, s. 630. ISSN 1211-4669. [cit. 2024-03-15].

VLČKOVÁ, Kristýna. Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy. Online. *Orbis Scholae*. 2018, roč. 11, č. 1, s. 31-50. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.16>. [cit. 2024-02-02].

Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání, 2022. *MŠMT* [online]. [cit. 2024-01-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2023. *Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2022/2023* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2024-01-27]. ISBN 978-80-88492-50-4. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocní\\_zprava\\_CSI\\_2022\\_2023/html5/index.html?pn=1](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Vyrocní_zprava_CSI_2022_2023/html5/index.html?pn=1)

ZATLOUKAL, Tomáš a et al., 2022. *Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2021/2022* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2024-01-27]. ISBN 978-80-88492-09-2. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocni-zprava\\_2021\\_2022\\_everze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocni-zprava_2021_2022_everze.pdf)

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: *Dotazník pro učitele MŠ/ZŠ*

Příloha č. 2: *Dotazník pro rodiče dětí v předškolním věku*

Příloha č. 3: *Online dotazník pro učitele*

# SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Věk rodičů

Tabulka č. 2: Vzdělání rodičů

Tabulka č. 3: Zaměstnání rodičů

Tabulka č. 4: Věk dětí

Tabulka č. 5: Věk dítěte, kdy začalo navštěvovat MŠ (vzdělávací instituci)

Tabulka č. 6: Nejproblematičtější oblasti školní připravenosti dětí

Tabulka č. 7: Příprava dětí na zahájení školní docházky

Tabulka č. 8: Doporučení k OŠD

Tabulka č. 9: Vliv OŠD na dítě

Tabulka č. 10: OŠD sourozenců dětí

Tabulka č. 11: Názory respondentů na množství OŠD v ČR

Tabulka č. 12: Pedagogická praxe učitelů

Tabulka č. 13: Pedagogické vzdělání učitelů

Tabulka č. 14: Nejčastější motiv k OŠD dle učitelů

Tabulka č. 15: Vliv OŠD na dynamiku a organizaci MŠ dle pedagogů

Tabulka č. 16: Spolupráce mezi MŠ a ZŠ dle pedagogů

Tabulka č. 17: Děti s dodatečným odkladem školní docházky

## Seznam grafů

Graf č. 1: Percentil dětí s odkladem školní docházky, které šly v roce 2022 k zápisu poprvé

Graf č. 2: Obsazenost MŠ

Graf č. 3: Návštěvnost pedagogicko-psychologické poradny

Graf č. 4: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami či zdravotním omezením

Graf č. 5: Odklady školní docházky

Graf č. 6: Zástupnost učitelů MŠ x ZŠ

Graf č. 7: Předpokládané počty OŠD u výzkumného vzorku

Graf č. 8: Přesvědčení pedagogů o jejich vlivu na udělení OŠD

Příloha č. 1: *Dotazník pro učitele MŠ/ZŠ*

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku zaměřeného na téma Posuzování připravenosti předškolního dítěte pro vstup na základní školu.

Tento krátký dotazník slouží ke zpracování mé diplomové práce, a proto Vás srdečně prosím o upřímné odpovědi při zodpovídání otázek. Váš názor na danou problematiku je pro mě velice důležitý.

Vaše odpovědi budou zcela **anonymní** a budou využity pouze pro účely diplomové práce a odhalení obecného pohledu učitelů na tuto problematiku.

Předem moc děkuji za Vaši pomoc a za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.

Bc. Lucie Váchová

- 1) **Pracuji v:** a) MŠ      b) ZŠ
- 2) **Ve školství již pracuji:**
  - a) do 5 let
  - b) 6-10 let
  - c) 11–15 let
  - d) déle než 15 let
- 3) **Nejvyšší pedagogické vzdělání:**
  - a) Středoškolské s maturitou
  - b) Vyšší odborné
  - c) Vysokoškolské
  - d) Odborný kurz
  - e) Bez pedagogického vzdělání
  - f) Jiné .....
- 4) **Kolik dětí je ve Vaší třídě? .....**
- 5) **Kolik dětí ve Vaší třídě má/ bude mít udělený odklad školní docházky (dále jen OŠD)?.....**
- 6) **Kolika dětem ve Vaší třídě by podle Vás měl být udělen OŠD? .....**
- 7) **Jaké oblasti dělají dětem největší problémy? (zaškrtněte nejvýše 3 možnosti)**

a) Pozornost, soustředění	h) Základní matematické představy (chápe nezávislost čísla na vlastnosti, napočítá do 6...)
b) Grafomotorika – držení tužky	i) Práceschopnost (samostatnost, spolupráce, motivace k učení, ...)
c) Řeč	j) Tělesná vyspělost
d) Sluchové vnímání	k) Vyžralost osobnosti dítěte (emocionální stabilita, odloučení od rodiny)
e) Zrakové vnímání	l) Žádné
f) Vnímání prostoru (pravolevá orientace, odhad vzdálenosti, ...)	
g) Vnímání času (rozezná roční období, části dne, dny v týdnu)	
- 8) **Myslíte si, že OŠD může mít na dítě negativní vliv? (zaškrtněte lze více možnosti)**

a) Ano, bude se v mateřské škole nudit	e) Ne
b) Ano, bude zaostávat za ostatními dětmi	f) Ne, ale pouze pokud je udělen správně
c) Ano, omezuje jeho přirozený rozvoj	g) Jiné .....
d) Ano, ukončí základní školu v pozdějším věku	



- 9) **Podle Vašeho názoru seřad'te důvody OŠD dětí od nejčastějšího:**
- Dítě není dostatečně zralé
  - Přesvědčení rodičů, že dítěti odklad prospěje (prodloužení dětství, zvýšení šance dostat se na výběrovou školu, rodinné důvody...)
  - Nezralost rodičů
  - Jiný motiv.....
- 10) **Dají rodiče na Váš názor, co se udělení OŠD jejich dětí týče?**
- Ano
  - Spíše ano
  - Spíše ne
  - Ne
- 11) **Jsou nějaké dopady zvýšeného počtu odkladů ve Vaší MŠ na celkovou dynamiku a organizaci? (zaškrtnout lze více možností)**
- Ne
  - Ano, MŠ má sníženou kapacitu pro nové děti
  - Ano, předškolní třída je přeplněná, a ne zbývá dostatek času na ostatní předškoláky
  - Ano, děti s OŠD se častěji nudí/ vyrušují
  - Jiné .....
- 12) **Proč myslíte, že je v ČR násobně více odkladů ŠD než v ostatních státech? (zaškrtněte pouze 1 možnost)**
- Je to trend mezi rodiči
  - Může za to vzdělávací systém
  - Legislativní nastavení to umožňuje
  - V ostatních státech je to špatně
  - Nevím
  - Jiné .....
- 13) **Dle Vašeho názoru rodiče dětí převážně: (zaškrtněte pouze 1 možnost)**
- Cíleně trénují své děti na zahájení školní docházky
  - Cíleně se s dětmi připravují se pouze na zápis do ZŠ
  - Spoléhají pouze na pedagogy v MŠ
  - Jiné .....
- 14) **Je navázána spolupráce mezi MŠ a ZŠ?**
- Ano, intenzivně spolupracujeme
  - Ano, ale pouze částečně
  - Ne
- 15) **Setkal/a jste se někdy ve své třídě se situací, že bylo dítě vráceno ze základní školy opět do školy mateřské?**
- Ano, pouze jednou
  - Ano, několikrát
  - Ne

*Moc Vám děkuji za vyplnění tohoto dotazníku, případně jakýkoliv dotazů mě prosím kontaktujte na email: [lucie.mor@seznam.cz](mailto:lucie.mor@seznam.cz)*

Příloha č. 2: *Dotazník pro rodiče dětí v předškolním věku*

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku zaměřeného na téma Posuzování připravenosti předškolního dítěte pro vstup na základní školu.

Tento krátký dotazník slouží ke zpracování mé diplomové práce, a proto Vás srdečně prosím o upřímné odpovědi při zodpovídání otázek. Váš názor na danou problematiku je pro mě velice důležitý.

Vaše odpovědi budou zcela **anonymní** a budou využity pouze pro účely vědecké práce a odhalení obecného pohledu zákonných zástupců předškolních dětí na tuto problematiku.

Předem moc děkuji za Vaši pomoc a za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.

Bc. Lucie Váchová

**1) Věk**

- a) Méně než 20 (u rodičů)
- b) 20–30
- c) 31–40
- d) 41–50
- e) Více než 50

**2) Nejvyšší dosažené vzdělání**

- a) Základní
- b) Středoškolské bez maturity
- c) Středoškolské s maturitou
- d) Vyšší odborné
- e) Vysokoškolské

**3) Pracovní status**

- f) Student
- g) Zaměstnanec
- h) Osoba samostatně výdělečně činná
- i) Nezaměstnaný
- j) Jiný .....

**4) Kolik je Vašemu dítěti let? (uved'te rok včetně měsíců) .....**

**5) Kdy Vaše dítě začalo navštěvovat mateřskou školu (jakoukoliv vzdělávací instituci)?**

- a) Od tří let a dříve
- b) Od čtyř let
- c) Pouze povinný přípravný ročník

**6) Dostalo se Vaše dítě na mateřskou školu, na kterou jste chtěli? a) Ano b) Ne**

**7) Navštívili jste s dítětem kvůli zápisu pedagogicko-psychologickou poradnu? a) Ano b) Ne**

**8) Má Vaše dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby nebo zdravotní omezení, které by měly být vzaty v úvahu při zápisu do školy? a) Ano b) Ne**

**9) Jsou nějaké oblasti, které dělají Vašemu dítěti problémy? (zaškrtněte nejvýše 3 možnosti)**

- a) Pozornost, soustředění
- b) Grafomotorika – držení tužky
- c) Řeč
- d) Sluchové vnímání
- e) Zrakové vnímání
- f) Vnímání prostoru (pravá/levá, )
- g) Tělesná vyspělost
- h) Vyzrálost osobnosti dítěte (emocionální stabilita)
- i) Vnímání času (roční období, části dne, dny v týdnu)
- j) Základní matematické představy
- k) Práceschopnost (samostatnost)
- l) Žádné

- 10) **Připravujete cíleně Vaše dítě na zahájení školní docházky?** (zaškrtněte pouze 1 možnost)
- Cíleně trénují své děti na zahájení školní docházky
  - Cíleně se s dětmi připravují se pouze na zápis do ZŠ
  - Spoléhají pouze na pedagogy v MŠ
  - Jiné .....
- 11) **Zažádali jste o odklad školní docházky?** (zaškrtněte pouze 1 možnost)
- Ne
  - Ano, dítě není dostatečně zralé
  - Ano, odklad dítěti prospěje (prodloužení dětství, zvýšení šance dostat se na výběrovou školu, rodinné důvody...)
  - Ano, jiný motiv.....
- 12) **O odklad školní docházky jsme zažádali na základě** (lze zaškrtnout více možností):
- Doporučení lékaře
  - Doporučení pedagogicko-psychologické poradny
  - Doporučení pedagoga z mateřské/základní školy
  - Nezažádali
  - Jiné .....
- 13) **Myslíte si, že odklad školní docházky může mít na dítě negativní vliv?** (lze zaškrtnout více možností):
- Ne
  - Ne, ale pouze pokud je udělen správně
  - Ano, bude se v mateřské škole nudit
  - Ano, bude zaostávat za ostatními dětmi
  - Ano, omezuje jeho přirozený rozvoj
  - Ano, ukončí základní školu v pozdějším věku
  - Jiný .....
- 14) **Má dítě staršího sourozence, který již chodí do školy?**
- Ne
  - Ano, který odklad neměl a bylo to dobré rozhodnutí
  - Ano, který odklad neměl a bylo to špatné rozhodnutí
  - Ano, který odklad měl a bylo to dobré rozhodnutí
  - Ano, který odklad měl a bylo to špatné rozhodnutí
- 15) **Proč myslíte, že je v ČR násobně více odkladů školní docházky než v ostatních státech?** (zaškrtněte pouze 1 možnost)
- Je to trend mezi rodiči
  - Může za to vzdělávací systém
  - Legislativní nastavení to umožňuje
  - V ostatních státech je to špatně
  - Nevím
  - Jiné .....

*Moc Vám děkuji za vyplnění tohoto dotazníku, případně jakýkoliv dotazů mě prosím kontaktujte na email: lucie.mor@seznam.cz*

Příloha č. 3: *Online dotazník pro učitele*

<https://www.surveio.com/survey/d/E0Q1F7X3O7O7G6T7N>