Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání dětí před nástupem do ZŠ – v mateřské škole a v přípravných třídách se zaměřením na děti s odkladem školní docházky

Education of children in time before entering primary school – in kindergarten and in preparatory classes foscusing on children with deferment of school attendance

Bc. Edita Rejlková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Koťátková Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

2025

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání dětí před nástupem do ZŠ – v mateřské škole a v přípravných třídách se zaměřením na děti s odkladem školní docházky potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9.7. 2025

Poděkování

Velké poděkování patří paní doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, připomínky, podporu, trpělivost a čas, který mi věnovala. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině za velkou podporu po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vzděláváním dětí před nástupem do základní školy v mateřské škole a přípravných třídách se zaměřením na děti s odkladem školní docházky. Cílem práce je zjistit a popsat způsob vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v těchto dvou typech předškolních zařízení a následně ověřit, jak se děti, které prošly tímto vzděláváním, adaptovaly v první třídě základní školy. V užším zaměření se práce dotýká vnímání rozdílů v připravenosti pozorovaných dětí pro vstup do první třídy základní školy pohledem učitelek mateřských škol, přípravných tříd a prvních tříd základních škol, a pedagogické práce s dětmi s odkladem školní docházky. V teoretické části se autorka věnuje vývoji dítěte na konci předškolního vzdělávání, pojmům školní zralost a školní připravenost, důvodům odkladu školní docházky, charakteristice mateřské školy a přípravné třídy a požadavkům kladeným na práci učitelek. Ve výzkumné části je způsob vzdělávání dětí s odkladem školní docházky zkoumán ve vybrané mateřské škole a v přípravných třídách. Data byla sbírána pomocí pozorování, polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol, přípravných tříd a prvních tříd základních škol a také analýzy dokumentace dětí a škol. Nasbíraná data poukazují na rozdílné vnímání školní připravenosti a zralosti ze strany učitelek jednotlivých stupňů vzdělávání. Dále odhalují různé pohledy učitelek mateřských škol, přípravných tříd a prvních tříd základních škol na školní připravenost konkrétních dětí s odkladem školní docházky a jejich následnou adaptaci v první třídě základní školy. Výzkum také poukázal na vnímání výhod a nevýhod vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravné třídě z pohledu vybraných učitelek. Data také ukazují na rozdílné poskytování individuální podpory a na uplatňované metody a formy práce s dětmi s odkladem školní docházky.

KLÍČOVÁ SLOVA

mateřská škola, přípravná třída, odklad školní docházky, školní připravenost, školní zralost, základní škola, učitel, vstup do základní školy, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the education of children before entering primary school in kindergarten and preparatory classes with a focus on children with postponed schooling. The aim of the thesis is to find out and describe the way of education of children with school deferment in these two types of preschool institutions and then to verify how children who have undergone this education have adapted in the first grade of primary school. In a narrower focus, the thesis touches upon the perception of differences in the readiness of the observed children to enter the first grade of primary school from the perspective of teachers of kindergartens, preparatory classes and first grades of primary schools and pedagogical work with children with school deferment. In the theoretical part, the author discusses the development of the child at the end of pre-school education, the concepts of school maturity and school readiness, the reasons for school deferment, the characteristics of kindergarten and preparatory class and the requirements for the work of teachers. In the research part, the way of education of children with postponed schooling is examined in a selected kindergarten and preparatory classes. Data were collected through observations, semi-structured interviews with teachers of kindergarten, preparatory classes and first classes of primary schools and analysis of documentation of children and schools. The data collected indicate that teachers' perceptions of school readiness and maturity vary across grade levels. Furthermore, they reveal different perspectives of teachers of kindergarten, preparatory classes and first grades of primary schools on the school readiness of specific children with postponed schooling and their subsequent adaptation in the first grade of primary school. The research also highlighted the perceptions of the advantages and disadvantages of educating children with school deferment in kindergarten and preparatory class from the perspective of the selected teachers. The data also show the differences in the provision of individual support and the methods and forms of work applied for children with postponements.

KEYWORDS

entry to the primary school, kindergarten, pre-primary education, preparatory class, primary school, school deferment, school maturity, school readiness, teacher.

OBSAH

ÚVOD 8
I TEORETICKÁ ČÁST 10
1 DÍTĚ NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 10
1.1 Tělesný vývoj 10
1.2 Psychologický vývoj 13
1.2.1 Rozvoj kognitivních funkcí 13
1.2.2 Sociální a emocionální vývoj 16
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST 19
2.1 Školní zralost 20
2.2 Školní připravenost 23
2.2.1 Školní úspěšnost 26
3 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY 27
3.1 Důvody odkladu školní docházky 28
3.2 Dodatečný odklad školní docházky 30
3.2.1 Statistické údaje o odkladu školní docházky 31
3.2.2 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními 33
4 POZICE MATEŘSKÉ ŠKOLY A PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY 35
4.1 Mateřská škola 35
4.1.1 Mateřská škola a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky 37
4.1.2 Podpora dětí s odkladem školní docházky 38
4.1.3 Požadavky na práci učitelů v mateřské škole 41
4.2 Přípravná třída 43
4.2.1 Přípravná třída a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky 45
4.2.2 Požadavky na práci učitelů v přípravné třídě 47
4.3 Metody práce ve vzdělávání dětí s odkladem školní docházky 48
4.3.1 Metody práce v přípravné třídě 48
4.3.2 Metody práce v mateřské škole 49
5 ZAČÁTEK ŠKOLNÍ DOCHÁZKY 51
5.1 Vstup dítěte do základní školy 51
5.2 Učitel v 1. třídě základní školy 54
6 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI 56
II EMPIRICKÁ ČÁST 58

7 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 58
8 METODY VÝZKUMU 60
8.1 Kritéria kvality výzkumu 61
9 ZPŮSOB SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT, VÝZKUMNÝ VZOREK 62
9.1 Kódy a jejich interpretace 64
9.2 Výzkumný vzorek 67
10 Vlastní výzkumné šetření 70
10.1 Charakteristika škol 70
10.2 Zpracování a analýza dat 74
11 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM 124
12 DISKUZE 140
ZÁVĚR 144
SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ 147
SEZNAM PŘÍLOH 154

ÚVOD

Vstup dítěte do základní školy je významným mezníkem, který s sebou přináší řadu změn nejen pro samotné dítě, ale také pro jeho rodiče. V tomto období se od dítěte očekává, že bude schopné zvládat nové požadavky základní školy spojené s učením, adaptací na školní režim, sociálním začleněním do kolektivu a spoluprací s dětmi i dospělými. Ne každé dítě však v šesti letech dosahuje takové míry vývoje, která by mu umožnila bez větších obtíží přejít z předškolního vzdělávání do první třídy základní školy. Právě z tohoto důvodu existuje v českém vzdělávacím systému možnost odkladu povinné školní docházky, která může hrát důležitou roli v podpoře vývoje dítěte. Téma odkladu školní docházky a vzdělávání dětí v období před nástupem do základní školy je v současné době stále velmi aktuální. V posledních letech se setkáváme s rostoucím počtem dětí, jimž byl udělen odklad, a to nejen z důvodu objektivní nepřipravenosti či nezralosti, ale také kvůli nárokům kladeným na žáky prvních tříd nebo obavám rodičů z neúspěchu jejich dítěte v náročném školním prostředí. Tento trend podněcuje otázky ohledně účelnosti a efektivity odkladů, ale také o vhodnosti prostředí, ve kterém se dítě s odkladem školní docházky nadále vzdělává – tedy zda setrvá v mateřské škole, nebo přestoupí do přípravné třídy.

Diplomová práce se proto zaměřuje na vzdělávání vybraných dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a přípravných třídách. Cílem je nejen analyzovat pedagogické přístupy a metody práce v obou typech zařízení, ale také zjistit, jakým způsobem tyto vzdělávací formy přispívají k rozvoji školní připravenosti a následné adaptaci dětí na školní prostředí. V práci jsou zohledněny názory učitelek mateřských škol, přípravných tříd i prvních tříd základních škol, díky čemuž je možné porovnat různé pohledy na to, jak jsou děti s odkladem školní docházky připravené na vstup do školy a jak se jim daří přizpůsobit se školnímu prostředí. V teoretické části se práce opírá o odborné poznatky z oblasti vývoje dítěte, školní zralosti a připravenosti, důvodů k odkladu školní docházky i specifik předškolních vzdělávacích institucí. V empirické části jsou na základě kvalitativního výzkumu analyzovány zkušenosti a názory učitelek, které přímo pracovaly s dětmi s odkladem školní docházky, jež byly předmětem sledování v mateřských školách a přípravných třídách, a dále také pohledy učitelek prvních tříd základních škol, které tyto děti následně vyučovaly, a mohly tak zhodnotit jejich adaptaci a školní připravenost. Výsledky výzkumu přinášejí nejen poznatky o konkrétní pedagogické praxi, ale rovněž o subjektivním hodnocení školní připravenosti dětí a efektivity poskytované podpory.

Téma této práce je aktuální i z hlediska širšího společenského a pedagogického diskurzu – otázky školní zralosti a připravenosti, individualizace vzdělávání a podpory dětí v posledním roce před vstupem do základní školy představují důležitá témata, která jsou klíčová pro tvorbu vzdělávací politiky, školních strategií i každodenní praxi učitelů. V kontextu inkluzivního vzdělávání a rostoucího důrazu na podporu individuálních potřeb dítěte je důležité věnovat pozornost také tomu, jakým způsobem je zajištěna podpora oslabených oblastí u dětí, kterým byl udělen odklad školní docházky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ NA KONCI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Konec předškolního vzdělávání je významným mezníkem před vstupem do základní školy. Uzavírá se jedna životní etapa a otevírá se nová.

Na konci předškolního období prošlo dítě řadou změn, připravuje se na vstup do školy a na novou roli školáka. Zpravidla dosahuje věku šesti až sedmi let a podle platné legislativy je to období, kdy by dítě mělo zahájit povinnou školní docházku. Ve věku šesti až sedmi let by dítě mělo mít: *„… rozvinuté percepčně motorické a kognitivní funkce…“*, které jsou důležité pro čtení, psaní a počítání. Zároveň by mělo být zralé sociálně, fyzicky a emocionálně (Jucovičová a Žáčková, 2014, s. 8–10). Autorky dodávají, že pro šestileté dítě je to optimální období pro začátek školní docházky z hlediska jeho vývoje a z důvodu rozvoje již zmiňovaných funkcí.

Abychom si lépe představili dítě na konci předškolního vzdělávání, zaměříme se na dítě před vstupem do první třídy z pohledu tělesného a psychosociálního vývoje.

1.1 Tělesný vývoj

Z pediatrického hlediska se v rámci tělesného vývoje posuzuje somatický vývoj dítěte, tedy výška, hmotnost a tělesné proporce, a dále psychomotorický vývoj, který zahrnuje motorické, kognitivní, řečové a sociální schopnosti (Stožický a Sýkora, 2015).

Na konci předškolního věku a v mladším školním věku je celkový růst dítěte nejpomalejší z celého období dětství (Stožický a Sýkora, 2015). Zároveň ale podle Bednářové a Šmardové (2015) je to období, kdy tělesná aktivita a obratnost dítěte hrají významnou roli v zapojování se do různých činností s ostatními. Úroveň pohyblivosti a přesnosti pohybů má vliv na motorické schopnosti a dovednosti dítěte, například při běhání, skákání, prolézání nebo míčových hrách.

V období před nástupem do školy se u dítěte mění tělesné proporce – dochází k protažení postavy, prodloužení končetin, relativnímu zmenšení hlavy a hrudník začíná být zřetelnější oproti břichu. S takovouto proměnou souvisejí změny v ovládání těla, kam můžeme zařadit například to, že dítě lépe šetří své síly, dokáže lépe a přesněji zvládnout drobné a přesné pohyby, které jsou důležité pro psaní a také dochází k lepší koordinaci automatických i volních pohybů (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Na konci předškolního období, tedy ve věku šesti let, by mělo dítě dosahovat výšky 120 cm a vážit přibližně 20 kg. Tento aspekt fyzické zralosti by měl být orientační, neboť mezi dětmi jsou individuální rozdíly ve vývoji a menší vzrůst nemusí být důvodem pro odklad školní docházky, stejně tak jako výměna dentice a tzv. filipínská míra, která měří, zda dítě dosáhne rukou přes hlavu na protilehlé ucho. Děti, které jsou menší a drobnější, se mohou ve škole snáze unavit, protože školní nároky představují psychickou i fyzickou zátěž. Celkově je ale důležité, aby byly v dobré fyzické kondici a byly schopné zvládnout fyzickou zátěž ve škole (Jucovičová a Žáčková, 2014). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 111) uvádějí: *„Posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen nevýznamně.“* Děti, které jsou výrazně nad průměrem nebo naopak pod ním, mohou mít výhodu či nevýhodu, ale v celkovém pohledu výška a váha dítěte nemají zřejmě zásadní vliv na školní vzdělávání.

Motorický vývoj bychom mohli označit jako období, během kterého dochází ke zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace, větší hbitosti a elegantnějším pohybům (Langmeier a Krejčířová, 2006). Podle Stožického a Sýkory (2016) je daný zráním neurálních struktur, ale také může být výrazně ovlivněn prostředím a zkušenostmi. Jucovičová a Žáčková (2014) zdůrazňují, že je zásadní podporovat rozvoj hrubé motoriky u dětí na konci předškolního vzdělávání, protože tato dovednost je klíčová pro zdravý fyzický vývoj, sebevědomí dítěte a také pro další rozvoj jemné motoriky. Pokud dítě v tomto věku projevuje obtíže v hrubé motorice, je doporučeno vyhledat odbornou pomoc. Je tedy velmi přínosné rozvíjet u dětí různorodé pohybové dovednosti jak ze strany učitelů, tak i rodiny. Podle Vágnerové a Lisé (2022) jsou motorické a kognitivní funkce vzájemně propojené a závislé na exekutivních schopnostech, které umožňují koordinovat složitější činnosti, tudíž rozvoj pohybových dovedností má pozitivní vliv na kognitivní schopnosti.

Dítě ve věku šesti let by mělo zvládat základní pohybové dovednosti, jako jsou například přeskok, výskok, udržení rovnováhy, házení a chytání míče, skákání po jedné noze a skákání přes švihadlo. V souvislosti s jemnou motorikou by pak mělo zvládat používat příbor, zapnout si zip, zavázat si tkaničky, a v grafomotorice by mělo být schopné nakreslit čáru, horní a spodní oblouk, vlnovku, čtverec apod. Obratnost v jemné motorice je důležitá pro budoucí psaní a další vyučovací předměty ve škole. Je vhodné ji rozvíjet i prostřednictvím běžných činností a hry (Gregora, 2017). Podle Štěpánkové (2012, s. 56) by dítě před vstupem

do školy mělo mít z pohledu jemné motoriky a grafomotoriky *„…uvolněné zápěstí, správně držet tužku a mít rozvinutou manuální obratnost opírající se o souhru oka a ruky.“* Pro budoucí psaní je tedy zásadní, aby pohyb vycházel z ramenního kloubu, loktu, zápěstí a byl plynulý.

Úroveň rozvoje motorických funkcí, zejména jemné motoriky, je velmi důležitým předpokladem pro pozdější školní úspěšnost dětí. Řada školních dovedností je na těchto funkcích závislá – klíčové jsou zejména pro psaní, ale i pro činnosti spojené s pracovní, výtvarnou a tělesnou výchovou (Vágnerová in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2021).

S jemnou motorikou souvisí lateralita dítěte. Podle Bednářové (2015) se lateralita začíná výrazně projevovat a vyhraňovat v pěti až sedmi letech a k plnému ustálení dochází v deseti až jedenácti letech. Autorka zároveň upozorňuje, že z pohledu laterality je významná lateralita oka a ruky, protože je klíčová pro psaní a čtení. Bytešníková (2012) uvádí, že jemná motorika je schopnost provádět precizní pohyby řízené aktivitou drobných svalů, které vyžadují koordinaci rukou a zraku. Tato dovednost je klíčová pro úspěšné zvládnutí úkolů, jako jsou psaní, kreslení, manipulace s drobnými předměty nebo provádění jemných operací. Rozvoj jemné motoriky je důležitý zejména v předškolním a raném školním věku, kdy děti začínají využívat své jemné motorické dovednosti ve vzdělávacích a každodenních aktivitách. Vyskotová a Macháčková (2013) doplňují, že dítě na konci předškolního období dokáže nakreslit postavu se všemi detaily, umí se učesat, řezat pilkou a zatloukat hřebík. Podle autorek je vývoj jemné motoriky ukazatelem normy ve vývoji nebo naopak patologie či opožděného vývoje. Děti rozvíjí jemnou motoriku také prostřednictvím hry, která je jim v tomto období velmi blízká a stává se náplní jejich dne. Při hře zdokonalují jemnou motoriku, grafomotoriku, používají ruce a jsou motivovány svými vrstevníky.

Celkový psychomotorický vývoj u dětí neprobíhá stejně. Mezi dětmi existují individuální rozdíly ve vývoji, a to i z hlediska pohlaví. Nicméně pokud jsou u dětí určité rozdíly v motorických dovednostech, většinou stačí jeden rok k tomu, aby se tyto odchylky ve vývoji srovnaly (Vyskotová a Macháčková, 2013). Pugnerová a Dušková (2019, s. 17) shrnují: *„…přiměřená vyspělost hrubé i jemné motoriky je důležitá pro úspěšné zvládnutí psaní, pro rozvoj kreslení, pracovní výchovu a získávání tělovýchovných dovedností…“* Autorky dále dodávají, že zhoršený zdravotní stav nebo nerovnoměrný vývoj mohou představovat překážku bránící dítěti držet krok s požadavky, které na něj klade škola.

1.2 Psychologický vývoj

Z pohledu vývojové psychologie se diplomová práce přiklání k názoru Vágnerové a Lisé (2022, s. 171), které uvádějí, že *„předškolní období trvá přibližně od 3 do 6–7 let“*. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) uvádějí, že předškolní věk v širším slova smyslu lze chápat jako období od narození až do vstupu do školy a v užším slova smyslu je předškolní období *„věkem mateřské školy“*, přestože je rodinná výchova pro děti základem. Pro dítě na konci předškolního vzdělávání není určujícím faktorem pouze biologický věk, ale rovněž jeho úroveň sociálního rozvoje, emocionálního rozvoje a rozvoje kognitivních funkcí (Vágnerová, 2000). „Je tedy zřejmé, že pro vstup do první třídy není určujícím kritériem pouze věk dítěte, ale jak uvádějí Vágnerová a Lisá (2022), také jeho sociální vývoj, který s nástupem do školy úzce souvisí. Všechny oblasti vývoje jsou do jisté míry propojeny a vzájemně se ovlivňují. Šulová (2017) doplňuje, že období předškolního dítěte, které se připravuje na přechod do základní školy, je náročné pro vývoj jeho psychiky.

Vývoj dítěte v tomto období je považován za jedno z nejdynamičtějších období života člověka, velký vliv na vývoj dítěte má prostředí a působení dospělých, což odráží fakt, že dítě je v tomto období na dospělém závislé (Mertin a Gillernová, 2015). Předškolní věk je obdobím iniciativy, kdy dítě touží něco dokázat, tvořit a potvrdit své schopnosti. V tomto období se rozvíjí vztahy s vrstevníky mimo rodinu, a tudíž je důležité chápat tento čas jako přípravu na život ve společnosti, kde se dítě musí naučit přijímat určitý řád a adaptovat se na sociální normy (Vágnerová a Lisá, 2022).

Následující kapitoly přiblíží psychický vývoj dítěte, se zaměřením na rozvoj kognitivních a sociálně-emočních funkcí. Vzhledem k tématu práce budou popsány jednotlivé oblasti v psychickém vývoji dítěte v období šesti až sedmi let věku.

1.2.1 Rozvoj kognitivních funkcí

Podle Nádvorníkové (2022) lze kognitivní rozvoj chápat jako proces, během kterého se dítě učí a vyvíjí se v oblastech, mezi které patří pozornost, myšlení, paměť, vnímání, představivost a řeč. Autorka dodává, že do kognitivního rozvoje spadá také propedeutika matematiky. Rozvoj kognitivních funkcí je obsažen v RVP PV (2021), a to především ve vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika*, která zahrnuje jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazii, myšlenkové operace, sebepojetí, city a vůli.

Vágnerová a Lisá (2022, s. 173) uvádějí*: „Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí“.* Dítě v předškolním období se dostává na úroveň intuitivního myšlení, kdy začíná uvažovat v celostních pojmech na základě podstatných podobností (Langmeier a Krejčířová, 2006). Tuto myšlenku vyslovují i Vágnerová a Lisá (2022), čímž navazují na teorii J. Piageta, který kognitivní vývoj v předškolním období zařadil do stádia názorného či intuitivního myšlení. Toto stádium s sebou nese určitá omezení, která nedovolují dítěti skutečně logicky myslet i přesto, že je již schopné vyvozovat (usuzovat) závěry. Ty jsou však většinou závislé na vizuálním tvaru či názoru, což znamená, že myšlení dítěte je prelogické. Předoperační myšlení je úzce spjato s činností dítěte, proto je v tomto smyslu *„egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické“* (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 90–92). Podle Vágnerové a Lisé (2022) se děti v tomto období uchylují k jednomu podstatnému znaku a ty ostatní přehlížejí, přestože mohou být z objektivního hlediska důležitější, nejsou schopné myslet komplexně a brát v potaz více než jedno hledisko.

V šesti letech dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti, zejména v chápání světa. Dítě začíná vidět svět realisticky a není již tak závislé na svých přáních a aktuálních potřebách. Toto chápání světa znamená, že již dokáže bezpečněji posuzovat stálost či změny velikosti, množství, řazení apod., což svědčí o tom, že teprve v tomto období začíná logicky uvažovat – byť zatím pouze ve vztahu k určitým předmětům a konkrétním činnostem (Langmeier a Krejčířová, 2006). Uvedení autoři dodávají, že v šesti letech je dítě schopné s vizuální oporou správně určit počet prvků. Štěpánková (2012) také uvádí, že začátek logického myšlení ve věku šesti až sedmi let souvisí s přechodem od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu, pojmovému.

Ve věku šesti až sedmi let je dítě schopné lépe rozlišit části celku, který dříve vnímalo jako nedělitelný. Schopnost analyticko-syntetického vnímání mu umožňuje celek rozložit a opět ho složit. Toto diferencované vnímání se projevuje také ve zrakovém a sluchovém vnímání a ve schopnosti analyzovat části definovaných souborů prvků, což představuje důležitý předpoklad pro učení, čtení, psaní a počítání (Langmeier a Krejčířová, 2006). Diferencované vnímání se odráží také v hmatu, kdy dítě dokáže rozeznat různé tvary, stejně tak v čichu a chuti (Štěpánková, 2012). Autorka rovněž uvádí, že dítě v tomto období již dokáže vyjádřit své pocity a myšlenky v jednoduchých souvětích bez dysgramatismů a se správnou výslovností všech hlásek. Také rozlišuje doplňkové barvy a jejich sytost, je schopné rozlišit

šest a více tvarů, i když nezná všechny jejich názvy, a podle nich se orientovat v prostoru. Na konci předškolního období mají děti kvalitnější sluch, který ovlivňuje rozvoj řeči, již nedělají tolik chyb ve výslovnosti a jejich řeč je celkově výraznější (Nádvorníková, 2022).

Mezi šestým a sedmým rokem se se realita stává pro dítě důležitým měřítkem, což se odráží i v kresbě, která se dostává do stadia vizuálního realismu, kdy se dítě snaží lépe zobrazit reálnou podobu objektu. Šestileté dítě nakreslí postavu se všemi důležitými částmi těla, přiměřenými proporcemi, správným prostorovým uspořádáním a propojením (Vágnerová a Lisá, 2022). Autorky v souvislosti s kognitivním vývojem poukazují na význam hry, která je pro děti v tomto věku důležitá pro nácvik budoucích rolí, hledání různých řešení konkrétních situací a prožívání sociálních rolí, jež děti zajímají – například hra na školu či na rodiče. Podle Žáčkové a Jucovičové (2008) může cílená hra pomoci dítěti v jeho vývoji. Stále je však důležité věnovat mu i v tomto ohledu dostatek času, přičemž se nezaměřujeme pouze na oslabené oblasti, ale také na oblasti, ve kterých vyniká – mimo jiné i kvůli kompenzaci pocitů neúspěchu.

Fantazii a představivost bychom měli v předškolním věku rozvíjet a podporovat, nikoliv potlačovat, jelikož rozvíjí originalitu, nápady a flexibilitu v myšlení. Jak uvádí RVP PV (2021), jedním z cílů předškolního vzdělávání je rozvoj tvořivosti. Představivost není závislá pouze na vybavování si z paměti, značně se také rozvíjí fantazie, díky které mohou děti vytvářet nejrůznější obrazy na základě své představivosti, například si dítě představuje, že auto má obličej. Představivost a fantazii dítě využívá zejména ve hře (Nádvorníková, 2022).

Podle Nádvorníkové (2022) je paměť základním psychickým předpokladem pro vzdělávání v našem školství, neboť informace a učivo je potřeba jak sledovat, tak udržet v paměti, vybavovat si ho nebo reprodukovat. Z tohoto hlediska je úspěšnost ve vzdělávání do určité míry závislá na uchovávání a vybavování z paměti. U dětí v tomto věku převažuje paměť mimovolní, kdy si pamatují to, co je upoutá. Podle Štěpánkové (2012) zároveň začíná být záměrnější a dlouhodobější, i když zatím je spíše mechanická než logická. Není tolik vázána na okolní vnější vlivy a často se soustředí na konkrétní činnosti a citové zážitky. Nádvorníková (2022) dodává, že paměť je vázána na smyslové vjemy a vztahy. Na konci předškolního období si děti již lépe pamatují informace, které jsou logické nebo které samy objevily, na rozdíl od mladších dětí, jejichž paměť je více spjata s pohybem nebo prožitkem. Jucovičová a Žáčková (2014) uvádějí, že paměť u dětí ovlivňují také hry, které jsou vhodné k trénování paměti, například pexeso. Autorky poukazují na rozdíly mezi dětmi, jejichž

rodiče s nimi tyto aktivity realizovali. Tyto děti byly stimulovány více než děti, u nichž tyto aktivity chyběly, a tudíž stimulace paměti nebyla tak intenzivní.

Pozornost dítěte je již záměrná, úmyslná a soustředěná, je na kvalitativně vyšší úrovni, což značí, že by dítě mělo být schopné soustředit se na jednu činnost 20–25 minut, záleží ovšem na míře motivace (Štěpánková, 2012). Pokud se dítě před vstupem do školy nedokáže koncentrovat alespoň 15 minut, dochází u něj k výpadkům pozornosti, a tím pádem není schopné získávat nové informace, zapamatovat si je ani na ně dále navazovat (Jucovičová a Žáčková, 2014). Vágnerová a Lisá (2022, s. 218) uvádějí: „*Na konci předškolního věku se rozvíjí také flexibilita pozornosti, která dětem umožňuje přepínat pozornost podle požadavků úkolu a usnadňuje jim přizpůsobení aktuálním požadavkům.“* Podle autorek se schopnost udržet pozornost a zároveň pružně reagovat na změny v pokynech objevuje u dětí na konci předškolního vzdělávání, například když se v určité aktivitě změní pravidlo.

Vývoj každého dítěte probíhá individuálně a jinak tomu není ani v případě kognitivního vývoje. Pokud u dítěte dojde k výraznému oslabení v kognitivním vývoji, je na místě zvážit odklad školní docházky a poskytnout mu individuální péči a přístup v takové míře, aby došlo k rozvoji oslabených kognitivních funkcí, a to jak v mateřské škole, tak v přípravné třídě (Bednářová a Šmardová 2022).

1.2.2 Sociální a emocionální vývoj

Castle a Buckler (2018) uvádějí, že první sociální a emoční vztahy navazuje dítě již jako novorozenec, většinou se svou matkou a následně s rodinnými příslušníky, na jejichž základě se později utváří sociální a emoční vztahy s ostatními. Autoři dodávají, že existuje silná vazba mezi kognicí, emocemi a sociálním vývojem a je téměř nemožné jednotlivé složky vývoje od sebe izolovat. Vágnerová a Lisá (2022) zdůrazňují, že pokud dítě v rodině nezískalo pocit bezpečí a vědomí rodinné identity, nemůže si vytvořit nové vztahy s neznámými lidmi a získávat tak nové sociální dovednosti. Tento fakt je zajímavý, neboť může ovlivnit u dětí i schopnost navazovat kvalitní vztahy s učiteli.

Pro dítě je rodič ideálem, kterému se chtějí podobat a identifikovat se s ním. V rámci identifikace přijímá postoje, hodnoty a projevy rodičů, neboť mu to přináší pocit jistoty a bezpečí, identifikace s autoritou zvyšuje u dítěte sebejistotu a sebeúctu. *„Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou“* (Vágnerová, 2000, s. 125).

Jak zdůrazňují Langmeier a Krejčířová (2006), v předškolním období probíhá primární socializace dítěte v rodině. Hoskovcová (2006) dodává, že v tomto období je významnou etapou vstup dítěte do mateřské školy, která doplňuje rodinnou výchovu, posiluje sociální rozvoj a umožňuje dítěti kontakt se skupinou vrstevníků, ve které přijímá novou sociální roli, navazuje nové vztahy a kontakty. Langmeier a Krejčířová (2006) doplňují, že socializační proces zahrnuje vývoj sociální reaktivity, vývoj sociální kontroly a osvojení sociálních rolí.

Sociální role a dovednosti jsou v tomto věku rozvíjeny především prostřednictvím hry, děti opouštějí asociativní hru a přecházejí ke hře kooperativní, ve které jsou sociální role rozděleny, hra je více organizovaná a děti více spolupracují. Hra pomáhá dítěti osvojovat si nové dovednosti, přispívá k uvolnění a k zvládání sociálních nároků (Langmeier, Krejčířová, 2006). Průcha a Koťátková (2013) doplňují, že děti si pro hru vybírají vrstevníky, přinášejí své nápady, vytváří si svá pravidla, přijímají roli vůdce, jsou schopné se podřídit nebo se vyrovnat s odmítnutím. Podle Valentové (2010) si dítě prostřednictvím hry může vyzkoušet různé role a strategie a zároveň poznat reakce svého blízkého sociálního prostředí, které mu poskytuje zpětnou vazbu a umožňuje zamyslet se nad vlastním chováním.

V předškolním věku se rozvíjí prosociální chování, které je závislé na úrovni kognitivních schopností, v šesti letech jsou děti částečně schopné nahlížet na situaci z pohledu jiného člověka a chápat jeho potřeby. Prosociální chování souvisí s nárůstem sebekontroly, kdy dítě na konci předškolního vzdělávání nereaguje fyzickou agresivitou, ale spíše verbální. Dítě by již mělo být schopné odložit své potřeby na později a zvládnout frustraci, která z takové situace vyplyne (Vágnerová a Lisá, 2022).

Děti v tomto období jsou schopné rozlišovat jednotlivé emoce spjaté s určitými projevy, začínají chápat příčiny jejich vzniku a dovedou odhadnout budoucí emoční zážitky na základě svých dovedností a zkušeností (Vágnerová a Lisá, 2022). S emocionálním vývojem úzce souvisí také identifikace s pohlavní rolí, která je spojena s určitými emocionálními projevy dítěte. Ty jsou společensky regulovány – například pláč je u dívek více tolerován než u chlapců, zatímco projevy agresivity jsou u dívek vnímány negativněji. Děti na konci tohoto období dokážou o svých pocitech mluvit, dávat je do souvislosti s podněty a reflektovat je, což lze vidět při hře, kdy dítě emoce připisuje lidem, zvířatům nebo hračkám. Zároveň již v tomto období dochází ke schopnosti kontrolovat své pocity nebo je skrývat před ostatními, což je důležité pro sociální život jedince (Gillernová in Mertin

a Gillernová, 2015). Podle Průchy a Koťátkové (2013, s. 100) jsou děti *„… více orientované na začlenění do své genderové skupiny…“*, neboť si uvědomují, co v sociálním pojetí patří do mužské a ženské role.

Štěpánková (2012) v souvislosti se sociálně emoční zralostí a připraveností shrnuje, že dítě před vstupem do základní školy je schopné přijmout novou sociální roli, je samostatné v navazování nových vztahů, začlení se do skupiny, navazuje společenský kontakt, zvládá pracovat ve skupině, podřídí se autoritě, je schopné se odpoutat od rodiny, zodpovědně plní úkoly, začne a dokončí zadanou práci, je samostatné, vytrvalé a soustředěné, kontroluje vlastní chování, má přiměřeně rozvinuté sebevědomí, umí přijmout prohru a v určité míře je schopné kontrolovat své emoce.

Podle Gillernové (in Mertin a Gillernová, 2015) obecně platí, že dítě potřebuje lásku, bezpodmínečné přijetí a jasně stanovené hranice. Bez pomoci dospělého však samo nedokáže zvládnout všechny nároky spojené se socializací.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

V odborné literatuře se setkáváme s termíny *školní zralost* a *školní připravenost* především v souvislosti se vstupem dětí do školy. Oba tyto termíny jsou často používány souběžně, jelikož pro vstup do základní školy je důležité, aby dítě bylo zralé a zároveň připravené.

Počáteční pojetí školní zralosti se opíralo o vývojovou psychologii a soustředilo se zejména na fyzické aspekty vývoje dítěte. Toto pojetí bylo ovlivněno německou tradicí. Výrazný vliv na chápání školní zralosti mělo odborné dílo Artura Kerna z roku 1963, jehož součástí byla diagnostická pomůcka školní zralosti, později upravená Jaroslavem Jiráskem (Mertin in Greger a kol., 2015). Vznikl tak Jiráskův *Orientační test školní zralosti,* který je dnes již překonán, jelikož přeceňoval zrání a podceňoval učení. Pedagogové preferují termín školní připravenost, který vystihuje širší souvislosti v biologickém i psychickém vývoji a přihlíží k sociálním a výchovným vlivům včetně požadavků školy (Valentová, 2010).

Vágnerová (2000) popisuje školní zralost v souvislosti s kompetencemi, které jsou závislé na zrání a školní připravenost spojuje s kompetencemi, jejichž rozvoj se ve větší míře podílí na učení. V případě, že dítě není zralé nebo připravené na vstup do školy, je již dlouhodobě využívána možnost odkladu školní docházky. Oblastí, které souvisí se vstupem do školy, je několik a je žádoucí, abychom je procvičovali a rozvíjeli.

„*Každý rodič, který řeší zaškolení svého dítěte, by se měl s touto problematikou alespoň trochu seznámit a něco si o ní přečíst“* (Pugnerová a Dušková, 2019, s. 13). Podle autorek se dnešní rodiče více zajímají o vzdělávání svých dětí, nicméně se mylně domnívají, že dítěti postačí, pokud mu dají do ruky tužku, naučí ho říkanku a číselnou řadu, případně ho nechají napodobovat písmo. Tím považují přípravu na školu za dostačující a spoléhají na to, že mateřská škola dítě na školu připraví. Lze se tedy domnívat, že pokud se rodiče zajímají o problematiku školní zralosti a připravenosti, mohou tím snížit riziko budoucího neúspěchu ve škole. Před vstupem dítěte do základní školy je důležité pečlivě zvážit, zda je skutečně zralé a připravené. V případě nejistoty je vhodné obrátit se na odborníky, například pedagogicko-psychologickou poradnu.

Často se setkáváme s tím, že jsou tyto dva pojmy zaměňovány. Koťátková (2014) upozorňuje, že oba pojmy vycházejí ze společného základu – stav dítěte lze ovlivnit vnějšími faktory, jako je kvalitní prostředí a péče, a zároveň je podmíněn i vnitřními dispozicemi dítěte.

V následujících kapitolách vymezíme rozdíly mezi termíny školní zralost a školní připravenost, jak je definuje odborná literatura, a zaměříme se také na pojem školní úspěšnost, který s touto problematikou úzce souvisí.

2.1 Školní zralost

Pojem školní zralost označuje určitý stupeň vývoje dítěte, který je předpokladem pro úspěšný vstup do základní školy. *„Poznat, kdy jsou zralé jahody, je jednoduché – přece tehdy, když jsou hezky červené“* (Kropáčková, 2008, s. 11).

U dětí ale pouze pohled na ně nestačí. Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 243) popisují školní zralost ve dvou rovinách. Uvádějí, že školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí, znamená: „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“.* Chápání školní zralosti v této rovině vychází z vývojové psychologie, která objasňuje zrání centrální nervové soustavy dítěte, mentálních schopností, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovedností. Druhou rovinu popisují autoři z pohledu školské legislativy: *„Školní zralost dítěte je chápána jako podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé.“*

Kolář a kol. (2012, s. 145) uvádějí: *„Školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži; umožňuje dítěti úspěšně si osvojovat školní znalosti a dovednosti.“*

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) může být povinná školní docházka o jeden rok odložena u dítěte, které není přiměřeně vyzrálé v tělesné nebo duševní oblasti. Odborný posudek stran odložení školní docházky vydává lékař, pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum po předchozím vyšetření dítěte.

Pohled na vstup dítěte do školy prošel v posledních letech proměnami, které se promítly i do chápání školní zralosti. Tento posun je patrný například u Mertina (in Mertin a Gillernová, 2015), který v této oblasti názorově oponuje Průchovi, Walterové a Marešovi (2003). Podle Mertina souvisí pojetí školní zralosti s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a psychologii. Biologické predispozice mohou ovlivňovat vzdělávací výsledky jen částečně, avšak při volbě vhodného pedagogického a psychologického přístupu lze úspěšně vzdělávat i děti se somatickými obtížemi. Z pedagogického a psychologického hlediska není porucha

chápána jako nemoc dítěte, ale spíše jako problém systému. Jak Mertin shrnuje: *„ …prakticky každé šestileté dítě je vzdělatelné, pokud odpovídajícím způsobem upravíme obsah a formu vzdělávání a přizpůsobíme přiměřeným způsobem podmínky vzdělávání“* (tamtéž, s. 238).

Školní zralost podle Mertina (in Mertin a Gillernová, 2015) zkoumá kognitivní, percepční, sociální a pracovní zralost. Z hlediska školní zralosti se posuzuje zdravotní stav dítěte, lateralita, řečový projev, grafomotorika apod. Pokud dítě vykazuje pozitivní aspekty, je považováno za zralé nebo připravené pro vstup do školy. Posuzování školní zralosti není ve větší míře ovlivněné rodinou nebo školou, a jak sám autor uvádí, ani by formálně nemělo být. V tomto případě nepřikládá autor rodinnému prostředí takovou důležitost jako jiní autoři a svou pozornost zaměřuje spíše na školní zralost z hlediska vrozených a vývojových predispozic.

Kropáčková (2008) uvádí, že pokud chceme, aby dítě zvládlo úspěšně vstup do základní školy je nutné, aby bylo zralé i připravené na školu. K nejčastěji posuzovaným složkám školní zralosti řadí fyzickou, psychickou, sociální a emoční zralost. Na školní zralost můžeme pohlížet jako na určitý stupeň vývoje dítěte v oblasti tělesné a duševní, který je předpokladem k úspěchu ve zvládání školních požadavků. Psychická zralost je vnímána jako určitý stupeň vývoje v oblasti poznávacích procesů.

Podle Pugnerové a Duškové (2019) jsou posuzována tato kritéria školní zralosti:

1. Tělesná zralost

Autorky uvádějí, že při posuzování školní zralosti v tělesné oblasti se posuzuje věk dítěte, který je rozhodujícím kritériem k zápisu do školy, tzn., že dítě, které dosáhlo věku šesti let k 31. srpnu., by mělo nastoupit do první třídy. Pediatr, který dále posuzuje tělesnou zralost, se také zaměřuje na výšku a hmotnost, dokončení první strukturální přeměny a celkové zdraví. Pokud dítě neodpovídá určitým normám týkajících se výšky a hmotnosti, neznamená to, že je fyzicky nezralé. Občas se k posouzení školní zralosti využívá tzv. filipínská míra. Tato zkouška je však orientační a není vždy prokazatelná.

2. Emoční a sociální zralost

„Emoční a sociální zralostí rozumíme přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele“ (Pugnerová a Dušková, 2019, s. 17). Pro posouzení emoční a sociální zralosti se zaměřujeme na to, zda se dítě dokáže

odpoutat od rodiny, podřídit se autoritám, adaptovat se na roli žáka a spolužáka, je samostatné v sebeobsluze, zvládá hygienické návyky, přiměřeně ovládá své emoce, umí se vyrovnat s neúspěchem, přizpůsobí se dané situaci, má přiměřené pracovní tempo a kladný vztah k učení, je ochotné spolupracovat, domluví se s ostatními, pomáhá druhým, umí počkat a dělit se o své věci, zvládá běžné praktické situace a činnosti, má pozitivní postoj k sobě samému, přiměřenou sebedůvěru a umí navazovat a udržovat oční kontakt.

Důležitým znakem tohoto aspektu školní zralosti je skutečnost, že dítě má již významnější motivaci k práci ve škole a je emocionálně připravené na tento krok. Emoční připravenost má při začleňování dítěte do školního prostředí zásadní význam. Jako velmi náročná se v praxi ukazuje adaptace dítěte na hodnocení a srovnávání výsledků dítěte ze strany učitele. Tato situace může u dítěte vyvolat pocit ohrožení jeho sebedůvěry. Emočně zralé dítě je schopné tuto situaci postupně zvládnout a dále se rozvíjet v osobnostním růstu.

3. Kognitivní zralost

Kognitivní zralost je výrazně ovlivněna genetickými predispozicemi, ale také podmínkami v rodinném prostředí a stylem výchovy. K rozvoji kognitivních dovedností může pozitivně přispět jak rodina, tak i mateřská škola. *„Kladný vliv předškolní výchovy v mateřské škole se podle některých autorů projevuje u dětí, které do mateřské školy nastoupily již zralé pro život v dětském kolektivu, tj. bez předčasného zařazení do jeslí“* (Pugnerová a Dušková, 2019, s. 19).

Pro posouzení kognitivní zralosti nám mohou pomoci tyto znaky: dítě přechází od celostního vnímání ke členěnému vnímání; je schopné analýzy a syntézy v poznání; provádí konkrétní myšlenkové operace; dokáže si dlouhodobě a záměrně pamatovat; překonává egocentrismus nejen v kognitivní oblasti, ale i v sociální oblasti; pomocí své vůle ovládá pozornost, je tvořivé; má aktivní přístup ke světu a k poznávání; zvládá rozlišovat hru a povinnost; má přiměřený vývoj řeči. Shrneme-li vývoj dítěte v kognitivní oblasti, pak v období věku šesti let dochází k přechodu vnímání od globálního k analytickému a dítě získává schopnost analyticko-syntetické činnosti. Zralé dítě má realistické pojetí světa a začíná logicky myslet. Velký význam má v tomto období cílené zaměření pozornosti pomocí vůle. Pokrok bychom měli zaznamenat i v oblasti rozvoje řeči. Dítě by mělo umět mluvit ve větách a jednoduchých souvětích, vyslovovat bez vad. Řeč se vyvíjí do sedmi až osmi let, nicméně se ukazuje, že 20–30 % dětí v prvních třídách má drobné vady výslovnosti, proto se doporučuje včasná logopedická péče ještě před zahájením školní docházky (Pugnerová a Dušková, 2019).

Kropáčková (2008, s. 12) zmiňuje, že pro vstup do školy je důležitá zralost smyslového vnímání, rozumová zralost, zralost grafomotoriky a senzomotorické koordinace. Uvádí také, že mezi znaky školní zralosti patří úroveň komunikace, paměti, pozornosti, sebeobsluhy a laterality. Úroveň emoční, pracovní a sociální zralosti je taktéž důležitým znakem školní zralosti. Na tělesném faktoru se podle autorky podílí dědičnost nebo předčasný porod a odložení školní docházky nezaručí, že dítě doroste, zároveň ale doplňuje, že *„(…) fyzická kondice dítěte hraje jistou roli při zahájení školní docházky, protože dítě lépe snáší únavu a tělesnou zátěž, která je na něj kladena školním vyučováním“.*

Pokud dítě není zralé pro vstup do školy, může u něj dojít k narušení zdravého vývoje v oblasti tělesné a psychické, protože požadavky, které škola na dítě klade, přesahují jeho schopnosti a dovednosti (Pugnerová a Dušková, 2019). Vágnerová (2000) uvádí, že dítě, které je nezralé, se projevuje větší dráždivostí, je emočně labilnější, snadno se unaví a není schopné zvládnout náročné školní požadavky. Kropáčková (2008, s. 34) doplňuje: *„Mezi hlavní projevy nezralosti dítěte patří: nesamostatnost, neobratnost, přecitlivělost a impulzivnost, nesoustředěnost, neklid až agresivita, nebo naopak apatie, izolovanost, nápadné odchylky v tělesném a zdravotním stavu či oslabení smyslových a psychických funkcí.“*

To, zda se dítě do školy těší nebo netěší, není znakem školní zralosti nebo školní připravenosti, ale je důležité se zamyslet nad okolnostmi, které k těmto pocitům u dítěte vedou (Kropáčková, 2008).

2.2 Školní připravenost

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 241) definují školní připravenost jako *„souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládání školního života a nároků vyučování“.* Autoři dále uvádějí, že pokud dítě není dostatečně připravené na vstup do školy, mohou později vznikat různé problémy. Zároveň dodávají, že školní připravenost je často nedostačující u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, pro které je vhodné navštěvovat přípravnou třídu, jež může tyto nedostatky vyrovnat.

Franclová (2013) se domnívá, že pojem školní připravenost by se měl používat spíše než školní zralost, neboť nám napovídá, že zrání dítěte je důležité, ale není jedinou podmínkou pro úspěch dítěte ve škole. Školní připravenost autorka chápe jako současný stav rozvoje

osobnosti dítěte ve všech klíčových oblastech, který je nezbytným předpokladem pro úspěšné zvládnutí školních úkolů z pohledu fyzické, duševní a sociální stránky.

K tomu, aby dítě zvládlo náročnou roli školáka, je důležitá také školní připravenost. Pro úspěšné zvládnutí této role jsou potřebné určité kompetence, které jsou rozvíjeny učením a jsou závislé na sociálním učení. *„Školní připravenost zahrnuje schopnost respektovat běžné normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí“* (Vágnerová, 2000, s. 145). Mertin (in Mertin a Gillernová, 2015) nahlíží na školní připravenost jako na soubor, který zahrnuje výsledné charakteristiky dítěte, očekávání rodiny, dobrého domácího prostředí, kvalitní vliv mateřské školy s atributy a požadavky školy, přičemž za požadavky školy má autor na mysli učitelku první třídy či školský systém.

Školní připravenost se vedle školní zralosti objevuje nejen v psychologické, ale také v pedagogické literatuře. Kropáčková (2008, s. 14) uvádí, že pedagogové ve svých pracích využívají pojem školní připravenost k*: „… vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by dítě mělo ovládat před vstupem do základní školy“.* Podle Koťátkové (2014, s. 139) lze na školní připravenost nahlížet z pedagogického pohledu jako na určitou úroveň v připravenosti dítěte k zahájení školní docházky. Autorka definuje školní připravenost jako *„… způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání…“,* přičemž ji posuzuje především pedagog v pedagogicko-psychologické poradně a učitelky v mateřské škole nebo základní škole při zápisu.

Kromě biologického a psychického vývoje je součástí komplexního pohledu na školní připravenost také vliv konkrétního sociálního prostředí a dispozice získané učením (Průcha, Mareš a Walterová, 2003). Na školní připravenost lze pohlížet jako na momentální stav dítěte, který odráží rozvoj jeho osobnosti ve všech oblastech a zohledňuje jak vnitřní vývojové předpoklady, tak vnější výchovné podmínky (Kropáčková, 2008).

Vnější i vnitřní vlivy jsou důsledkem v rozvoji dítěte a vystihují termín školní připravenost (Pugnerová a Dušková, 2019). Jak zmiňuje Koťátková (2014), můžeme jí ovlivnit podnětným prostředím s dostatkem komunikace s dospělými i vrstevníky. Připravenost dítěte může v různé míře ovlivnit mateřská škola. V oblasti fyzického vývoje se zaměřuje na vhodnou životosprávu, rozvoj hrubé motoriky a postupné přizpůsobování biorytmů. V oblasti psychického vývoje pak podporuje cílený rozvoj primárních psychických funkcí, které jsou důležité pro školní výuku. Neméně významná je i sociální a emocionální

připravenost, jež hraje klíčovou roli při přijetí nové role školáka, žáka a spolužáka a také při zvládání drobných neúspěchů (Franclová, 2013), což opět souvisí s kvalitou prostředí, ve kterém dítě žije před nástupem do základní školy.

I přes to, že školní připravenost a zralost souvisí s nástupem dítěte do první třídy, setkáváme se stále s velkým počtem odkladů školní docházky. Je však otázkou, zda jsou děti s odkladem školní docházky skutečně nezralé či nepřipravené, nebo zda za odkladem stojí spíše obavy rodičů, že jejich dítě v dalším stupni vzdělávání neuspěje. Přínosem by jistě bylo, jak uvádí Koťátková (2014), kdyby se základní škola, resp. první třída, snažila práci s dětmi více diferencovat a individualizovat.

Vágnerová a Lisá (2022) uvádějí, že období, které se váže k nástupu do školy nebylo stanoveno náhodně vzhledem k faktu, že ve věku šesti až sedmi let dochází u dítěte k většině vývojových změn, které jsou důležité pro zvládnutí školních požadavků, a proto by dítě mělo dosáhnout určité úrovně schopností a dovedností, které se vstupem do školy souvisí.

Autorky pojednávají o školní připravenosti jako o multidimenzionálním konceptu, který zahrnuje jak připravenost na školní výuku, tak schopnost adaptace na sociální prostředí školy. Připravenost na učení znamená, že dítě je na takové vývojové úrovni, aby bylo schopné zvládnout pozdější nároky a požadavky školy, zatímco sociální připravenost znamená úspěšné začlenění a fungování ve skupině vrstevníků což vyžaduje, aby bylo dítě schopné seberegulace, bylo emočně zralé, mělo osvojené sociální dovednosti a bylo schopné spolupracovat s ostatními a podílet se na společných činnostech. Připravenost dítěte na školu zahrnuje také kognitivní schopnosti, jazykové dovednosti, určitou grafomotorickou úroveň, schopnost regulovat a řídit pozornost, paměť a emoce nebo vědět základní poznatky o světě, které jsou pro výuku samozřejmostí.

Školní připravenost v sociální rovině je klíčová pro úspěšné začlenění do první třídy či sociální interakci ve škole. Můžeme do ní mimo jiné zahrnout respektování pravidel školy a porozumění sociálním konvencím. Nedostatečná sociální připravenost může vést k problémům při adaptaci na nové prostředí. Výše uvedené autorky zmiňují tři hlediska sociální připravenosti: dodržování pravidel, prosociální chování a ovládání nežádoucího chování. Zvládnutí těchto aspektů je nezbytné pro úspěšné začlenění dítěte do nového sociálního prostředí školy. Postoj rodiny vůči vzdělávání může ovlivnit dítě v jeho přístupu ke škole, neboť dítě přejímá postoj rodičů a následně podle něj přistupuje ke školní práci. Pokud by v rodině nebylo vzdělání považováno za důležité, škola by pro dítě neměla smysl

a v lepším případě by ji respektovalo pouze formálně. „*Nedostatečná sociální připravenost a rozdílnost v hodnotách rodiny a školy zvyšuje riziko neúspěšnosti, protože dítě se musí najednou naučit příliš mnoho, a navíc k tomu nebývá dostatečně motivováno“* (Vágnerová a Lisá, 2022, s. 274).

2.2.1 Školní úspěšnost

Vstup do základní školy přináší změnu nejen pro samotné dítě, ale i pro jeho rodinu. Se zvyšujícími se nároky na vzdělávání rovněž roste zájem o faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost dítěte při zvládání školních požadavků (Pugnerová a Dušková, 2019).

Nádvorníková (2022, s. 146) uvádí, že pokud učitelé naplní očekávané výstupy z RVP PV (2021) u většiny dětí, pak udělali pro jejich školní úspěšnost maximum. Popisuje některé očekávané výstupy, které by děti měly zvládnout před vstupem do základní školy a které zároveň slouží jako příprava na trivium a počátky školní výuky v širším slova smyslu. Patří sem například tyto schopnosti: *„sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky, sledovat očima směr zleva doprava, poznat některá písmena, číslice a znaky, rozlišovat některé obrazové symboly, rozvíjet zájem o psanou podobu písma, poznat napsané své jméno“.* Zároveň upozorňuje na fakt, že pokud dítě připravujeme na školu tím, že ho učíme dovednostem, které by mělo zvládat až v základní škole, můžeme ho zatěžovat a stresovat.

Pro školní úspěšnost je také důležitá pozornost, jejíž úroveň umožňuje dítěti uplatnit získané znalosti a kognitivní schopnosti a zároveň je dále rozvíjet. Je tedy žádoucí, aby bylo dítě schopné zaměřit se na to, co je důležité, a potlačit nežádoucí aktivity či chování. Pro rodiče je školní úspěšnost důležitá nejen z hlediska přítomnosti, ale také vzdálené budoucnosti (Vágnerová a Lisá 2022). Pocit úspěšnosti dítěte by měla navodit škola, respektive učitelka tak, že bude dítě motivovat, stane se mu oporou, posílí jeho samostatnost a dá mu najevo, že je schopné zvládnout určité věci a dosáhnout dobrých výsledků. Zároveň by měla vytvářet podmínky pro to, aby se dítě cítilo užitečné a jako součást skupiny (Franclová, 2013).

Podle Kreislové (2008) je školní úspěšnost dítěte závislá na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňují zrání a učení, a také na určité schopnosti autoregulace, která je potřebná k úspěšné adaptaci. Autorka dodává, že školní úspěšnost dítěte nejvíce ovlivní jeho schopnost se soustředit, ale zároveň dodává, že nezávisí pouze na zralosti dítěte, ale také na zralosti učitele, který by měl být schopen respektovat odlišné schopnosti dětí a na základě toho plánovat, vybírat vhodné metody a hodnotit.

3 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Odklad školní docházky je v posledních letech stále velmi diskutované téma. Často se setkáváme v mateřských školách s odklady, které vycházejí z návrhu rodičů, kteří na nich trvají. Důvody pro odklad školní docházky ze strany zákonných zástupců mohou být různé (Pugnerová a Dušková, 2019).

Jak uvádí Koťátková (2014, s. 73), v posledních letech byly stanovené požadavky pro předškolní i základní vzdělávání, a to s sebou přineslo obavy rodičů z toho, že jejich dítě nezvládne požadavky základní školy a začalo tím období odkladů školní docházky, které se: *„(…) stalo u rodičů jakousi normou, v pedagogicko-psychologických poradnách náplní práce…“*

Pokud se zákonní zástupci rozhodnou pro odložení školní docházky, musí o této skutečnosti informovat ředitele spádové základní školy písemnou žádostí v době zápisu od 1. 4. – 30. 4. (Pugnerová a Dušková, 2019). K žádosti musí být doloženo písemné doporučující posouzení příslušného poradenského zařízení, odborného lékaře nebo klinického psychologa (Bartošová a kol., 2012). Dítě poté nastupuje k povinnému předškolnímu vzdělávání, které může být realizováno v mateřské škole, přípravné třídě nebo formou individuálního vzdělávání (Pugnerová a Dušková, 2019).

V případě, že bude dítěti udělen odklad školní docházky, nelze se domnívat, že čas všechno vyřeší. Naopak, mělo by jít o období, kdy dítěti poskytneme pomoc a péči, které povedou k odstranění nedostatků ve školní zralosti a připravenosti a usnadní mu vstup do první třídy. K tomu je nutná spolupráce rodiny, školského poradenského zařízení a odborného pracoviště, například pedagogicko-psychologické poradny (Kropáčková, 2008).

Odborníci se domnívají, že pozdější nástup do základní školy by měl být výjimečný a neměl by se týkat více než 2 % dětí ze stávajícího ročníku (Pugnerová a Dušková, 2019). Mertin (in Mertin a Gillernová, 2015) upozorňuje na to, že pokud dítě dostane odklad školní docházky neoprávněně, tak škody, které to způsobí, budou nepoměrně menší než škody u dítěte, které navzdory doporučení k odložení školní docházky do školy nastoupí, neuspěje a je dodatečně vráceno do mateřské školy. Dandová (2018) připomíná, že podle platné legislativy je možný pouze jeden odklad školní docházky, jelikož dítě musí k povinnému vzdělávání nastoupit ve školním roce, ve kterém oslaví své osmé narozeniny, a to bez výjimky.

3.1 Důvody odkladu školní docházky

Odložení školní docházky o jeden školní rok má své opodstatnění, zvláště u dětí, které mají zdravotní komplikace nebo oslabený vývoj v jedné nebo více oblastech týkajících se školní připravenosti. Včasnost zachycení nezralých dětí je velmi důležitá proto, aby bylo možné cíleně pracovat na odstranění různých obtíží. *„K vytipování dětí nezralých slouží v našich podmínkách předškolní zdravotní prohlídky a zápisy do škol, při nichž se ke školní nezralosti vyjadřují pediatři, učitelé mateřské školy…“* Učitelé mateřských škol mají možnost dlouhodobě a cíleně děti pozorovat během všech vzdělávacích aktivit. Pokud si všimnou oslabených oblastí dítěte, konzultují situaci se zákonnými zástupci a mohou doporučit odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, která navrhne odklad školní docházky a zároveň vhodné metody a formy práce pro odstranění zjištěných oslabení (Pugnerová a Dušková 2019, s. 39).

Mezi důvody odkladu školní docházky patří, jak uvádějí Žáčková a Jucovičová (2008), fyzická a sociální nezralost, kdy je dítě velmi hravé, těžko snáší odloučení od rodičů a celkově nejeví o školu sebemenší zájem. Stejně tak může být důvodem psychická nezralost, která souvisí s nižší úrovní v různých kognitivních oblastech, mezi které patří smyslové vnímání, jemná a hrubá motorika, paměť a pozornost nebo myšlení a řeč. Autorky zmiňují poněkud znepokojivé tvrzení, a to sice, že dětem, které mají odklad školní docházky není během školního roku poskytnuta potřebná péče a toto období je chápáno jako čas navíc, v němž se problém dítěte „vyřeší sám“.

Důvody pro odklad školní docházky jsou různorodé, avšak podle odborníků k němu nejčastěji dochází z důvodu nedostatečného tělesného vývoje či zdravotního stavu, sociální nezralosti, opožděného nebo nerovnoměrného vývoje, neurotických projevů či nevhodného rodinného prostředí a jeho vlivu na dítě. V souvislosti se zdravotním stavem a tělesným vývojem je nejčastější problém špatná výslovnost, která má ve škole vliv na čtení a psaní. Dítě, které je sociálně nezralé, bývá plačtivé a nevydrží bez dospělého. Opožděný vývoj dítěte může probíhat v oblasti kognitivní, tělesné, emocionální a sociální. Poškození centrálního nervového systému se objevuje při nerovnoměrném vývoji a je příčinou potíží se soustředěním. Pokud dítě vykazuje emoční labilitu (výbušnost, plačtivost) a neurotické rysy, mluvíme o nedostatcích v neurotickém vývoji. Nedostatečné rodinné zázemí a působení na dítě se může projevovat tím, že se dítě o školu nezajímá a je mu lhostejná.

Můžeme sem zahrnout i tíživé rodinné události, jejichž příčiny mohou být různé (Pugnerová a Dušková 2019). Všechny jmenované důvody mají vliv na adaptaci a školní úspěšnost v základní škole.

Štěpánková (2012) řadí mezi nejčastější důvody odkladu školní docházky problémy v oblasti řeči, pozornosti, soustředění, grafomotoriky, pracovního tempa (pomalost) a orientace ve světě.

Podle Mertina (in Mertin a Gillernová, 2015) by měl být důvodem pro odklad školní docházky podle školských předpisů zdravotní nebo psychická nezralost dítěte. Dále dodává, že v tradičním pojetí školní zralosti z hlediska medicíny i školní připravenosti z pedagogického pohledu jsou podmínky školy chápány jako neměnné, a proto je nutné se jim přizpůsobit. Do školy tak může nastoupit dítě, které splňuje požadavky školského systému, v opačném případě je doporučen odklad školní docházky. Očekává se, že u dítěte, kterému byl udělen odklad školní docházky, dojde k posílení oslabených oblastí, osvojení chybějících dovedností a celkovému dozrání, díky čemuž bude lépe připraveno zvládat nároky první třídy. Mertin (in Greger a kol., 2015) uvádí, že hlavním důvodem, proč rodiče žádají o odklad školní docházky, je obava ze školní neúspěšnosti dítěte.

Odklad školní docházky ze závažných zdravotních nebo psychických důvodů jistě může dítěti pomoci, ale pokud tomu tak není, pak se nabízí otázka, co to dítěti přinese. Podle Koťátkové (2014) odložení školní docházky přináší dítěti nejistotu v mnoha ohledech, mezi které patří strach a pochybnosti z toho, co ho čeká, neboť je to asi moc náročné. Pochybují i rodiče, dítě přichází o své vrstevníky a zůstává v mateřské škole, kde se s tím musí vyrovnat nejen ono, ale i jeho učitelky. Může dojít ke stagnaci dítěte v různých oblastech, protože promeškalo vstup do školy v době, kdy bylo motivované a iniciované.

Kropáčková (2008) upozorňuje na to, že snaha rodičů o odklad školní docházky ve snaze prodloužit svému dítěti bezstarostné dětství může představovat promeškání okamžiku, kdy je dítě na školu připravené.

Mnozí pedagogové a psychologové se shodují na tom, že většina dětí je na vstup do první třídy připravena, ale škola není připravena na děti. Jak uvádí Koťátková (2014, s. 74), dítě potřebuje *„(…) rodinnou oporu…a individualizovanou práci v 1. třídě ZŠ, která obsahuje skutečně diferencované metody a individuální přístupy k dětem“.* Mertin (in Greger a kol., 2015) se domnívá, že ke snížení počtů odkladů školní docházky je zapotřebí, aby se základní školy staly přátelské ke všem dětem a nedělaly mezi nimi rozdíly minimálně v prvních

ročnících základní školy. Zároveň je nutné, aby se školy neorientovaly na výkon, nýbrž na podporu chuti učit se. Autor uvádí příklad dítěte, které má oslabené grafomotorické dovednosti, což není závažný důvod pro nezahájení školní docházky. Pokud však učitelka v první třídě bude lpět na krasopisu, může dítěti ztížit počáteční vzdělávání a omezit jeho úspěšnost. Jediné možné řešení, jak snížit počet odkladů školní docházky a usnadnit dětem přechod do školy vidí autor v tom, že se změní přístup základních škol a děti budou akceptovány takové jaké jsou.

3.2 Dodatečný odklad školní docházky

Dodatečný odklad školní docházky může být udělen, pokud dítě v prvním pololetí vykazuje nedostatečnou tělesnou nebo psychickou vyspělost související se školní docházkou (Kropáčková, 2008). Školský zákon stanoví, že *„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“* (zákon č. 561/2004 Sb. § 37).

Nejčastějším důvodem pro dodatečný odklad bývá situace, kdy je rodičům dítěte doporučen odklad školní docházky před vstupem do základní školy, ale rodiče toto doporučení nerespektují. V případě, že k dodatečnému odkladu dojde, je dítěti doporučeno navštěvovat nadále mateřskou školu, přestoupit do speciální školy, nebo setrvat v dané třídě v režimu integrace. V této situaci je důležité věnovat se odstranění příčin školní nezralosti s ohledem na individualitu dítěte citlivým přístupem (Kropáčková, 2008).

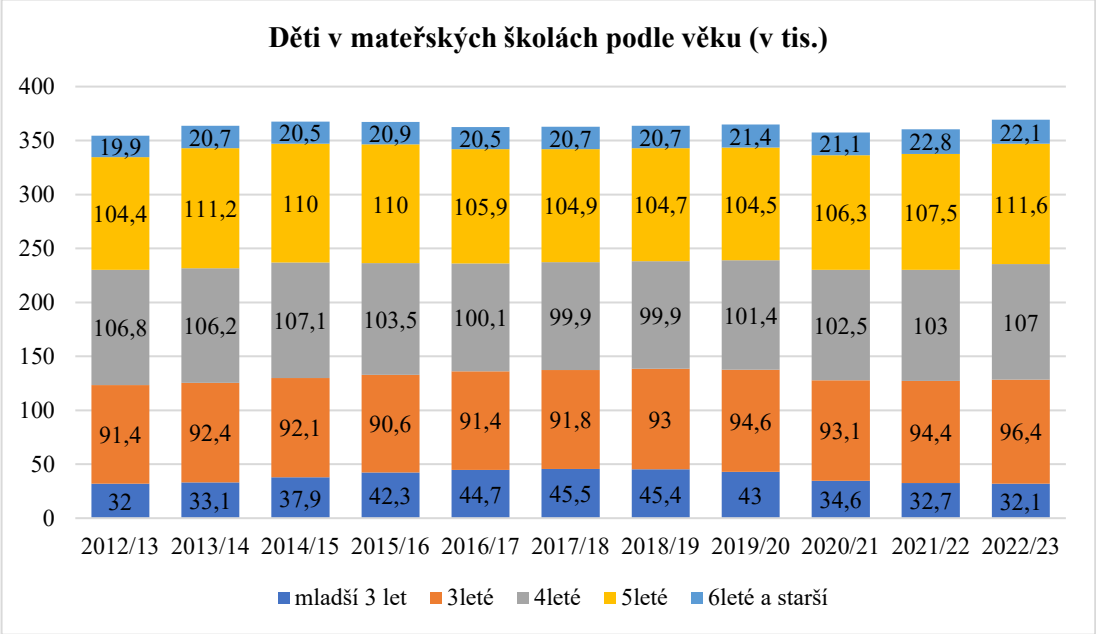
Dandová (2018) uvádí, že pokud není prokazatelné, že by dítě mělo ve škole potíže s výukou, je lepší vyšetření ve školském poradenském zařízení odložit a počkat, jak se bude dítěti dařit ve škole. Pokud by se u dítěte v první třídě projevila nedostatečná tělesná či duševní vyspělost k plnění požadavků školní docházky, je podle zákona možné, aby ředitel základní školy se souhlasem zákonných zástupců udělil dítěti dodatečný odklad školní docházky v první polovině školního roku. Dítě by pak mohlo znovu nastoupit do školy v následujícím školním roce. Podle Beníškové (2007) může být dodatečný odklad udělen pouze v prvním pololetí první třídy, dítě se v tomto okamžiku vrací do mateřské školy nebo přípravné třídy. V případě, že by škola byla nad aktuální možnosti dítěte a druhá polovina školního roku již započala, není možné dodatečný odklad udělit, a dítě tak zůstává v první třídě a v následujícím roce ji opakuje. Kropáčková (2008) připomíná, že mnoho odborníků

před dodatečnými odklady varuje, jelikož návrat dítěte ze školy zpět do mateřské školy může být velmi traumatizující, neboť jak uvádí Benešková (2007), ještě v nedávné době zažívalo dítě slavnostní atmosféru spojenou se vstupem do školy a o několik měsíců později zažívá zklamání či pocit selhání.

3.2.1 Statistické údaje o odkladu školní docházky

Podle dat České školní inspekce (2023) ve školním roce 2022/2023 navštěvovalo mateřskou školu 369 205 dětí, z nichž bylo 22 102 dětí ve věku šesti let a více, přičemž 136 z nich bylo sedmiletých a starších. Častěji dochází k udělení odkladu školní docházky u chlapců (7,4 %) než u dívek (4,4 %), což může podle zprávy Českého statistického úřadu (2023) souviset s diagnostickými metodami a nastavenými hranicemi, které se zdají vhodnější pro dívky než pro chlapce, jelikož dívky rychleji dospívají (viz graf 1)

Graf 1

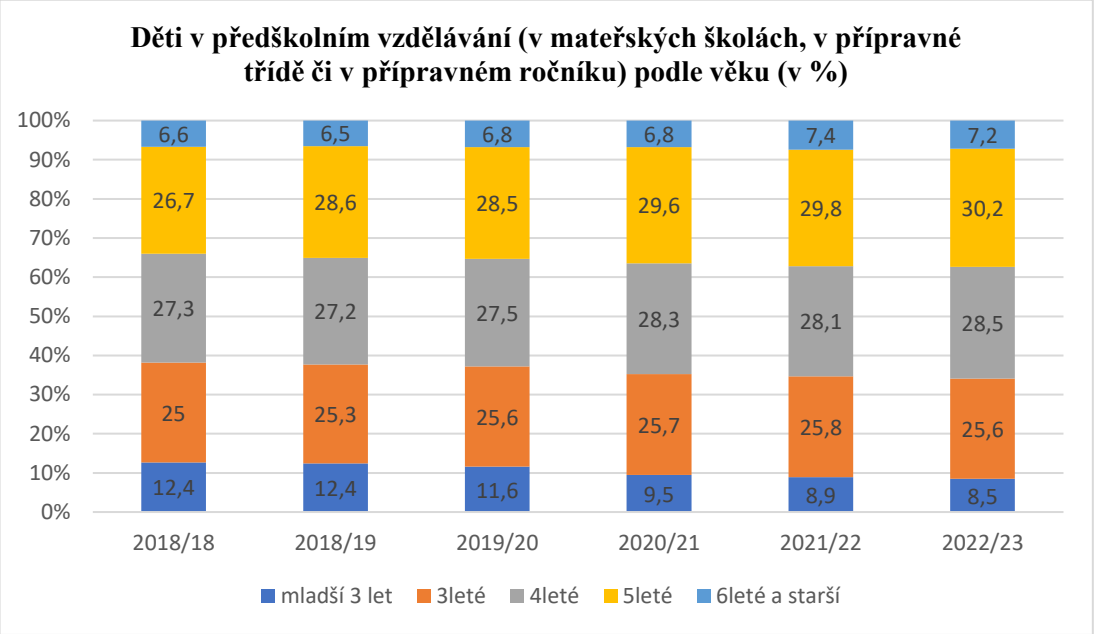


Zdroj: vlastní na základě dat Českého statistického úřadu, 2023

Podíl dětí, které před zahájením školního roku 2022/2023 již dosáhly věku šesti a více let a měly podle zákona zahájit povinnou školní docházku, tedy měly udělen odklad a zůstávaly v mateřských školách nebo navštěvovaly přípravné třídy, vzrostl oproti školním rokům 2018/2019 až 2022/2023 z 6,5 % na 7,2 %. Nejvyšší nárůst byl zaznamenán ve školním roce 2021/2022 (7,4 %), pravděpodobně v důsledku pandemie covidu-19. Namísto přestupu do první třídy základní školy tak rodiče častěji žádali o odklad školní docházky. Dalším možným důvodem tak výrazného nárůstu mohla být vyšší nemocnost a uzavírání škol v době

pandemie, proto se některé děti nepodařilo včas připravit na školu. Tato skutečnost poukazuje na fakt, že počty odkladů školní docházky nemají tendenci klesat (viz graf 2), ale naopak v porovnání s minulými lety tyto počty ještě stouply (ČSÚ, 2023).

Graf 2

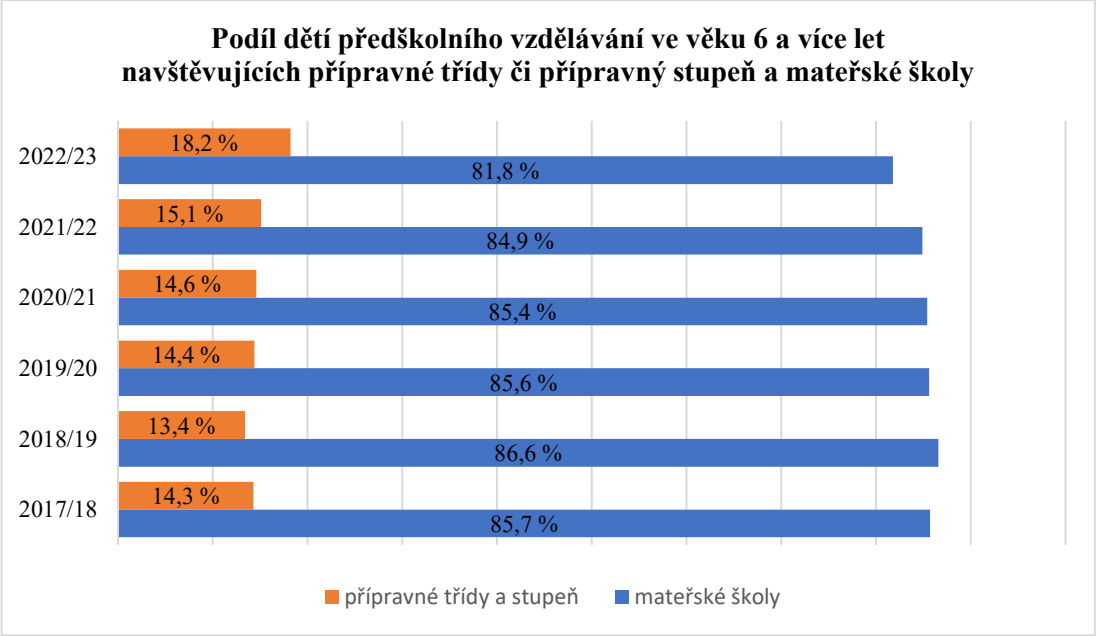


Zdroj: vlastní na základě dat z Českého statistického úřadu, 2023

Ve školním roce 2022/23 bylo v České republice celkem 418 základních škol, v nichž bylo 507 přípravných tříd, které navštěvovalo 6 463 dětí, podíl chlapců v těchto třídách činil 62,4 %. Podíl dětí s odkladem školní docházky, které docházely do přípravných tříd, činil ve školním roce 2021/2022 15,1 %, a ve školním roce 2022/2023 vzrostl na 18,2 %, a to na úkor dětí s odkladem docházejících do mateřských škol. Toto zjištění vypovídá o vzrůstajícím trendu zařazování dětí s odkladem školní docházky do přípravných tříd (ČSÚ, 2023).

Podle České školní inspekce (2023, s. 40) je pozitivní, že se v mateřských školách zvýšil počet pětiletých dětí, které mají povinný poslední ročník předškolního vzdělávání (viz graf 2), ale je *„…znepokojující, že klesl podíl dětí realizujících poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v mateřských školách, a naopak se zvýšil podíl dětí, které se vzdělávají individuálně a v přípravné třídě ZŠ“* (viz graf 3).

Graf 3



Zdroj: vlastní na základě dat z Českého statistického úřadu, 2023

Ze zjištěných dat je patrné, že došlo k nárůstu počtu dětí s odkladem školní docházky v přípravných třídách, nicméně stále převažují děti s odkladem školní docházky, které se dále vzdělávají v mateřské škole. Nabízí se tedy otázka, jak si děti s odkladem školní docházky – jako absolventi mateřských škol a přípravných tříd – vedou v první třídě základní školy. Za zmínku stojí také zjištění, že ve školním roce 2022/2023 nastoupilo do prvních tříd celkem 117 607 žáků, z nichž bylo 24,9 % dětí sedmiletých či starších, tedy po odkladu školní docházky. Jedná se téměř o třetinu dětí, které nastoupily do školy po odkladu školní docházky. Ve školním roce 2022/2023 tvořily dívky ve věku sedmi let a starší 18,5 % z celkového počtu nově přijatých dětí do prvních tříd, u chlapců tento podíl činil 31 % (ČSÚ, 2023).

3.2.2 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Příkazská (2018) uvádí, že posuzování školní zralosti v pedagogicko-psychologických poradnách není jednoduché a závisí na pečlivé práci odborníků, důsledném sběru dat a posouzení nejen aktuálního, ale i předpokládaného vývoje dítěte. Proto je velmi důležitá vzájemná komunikace mezi předškolním zařízením, rodinou, poradnou a případně lékařem. Výsledkem vzájemné spolupráce je zpráva a doporučení poradny, které mimo jiné obsahují vyjádření, zda je dítěti doporučen nástup do základní školy, nebo odklad školní docházky. Pokud dítě nesplňuje některá kritéria školní zralosti, bývá doporučen kompenzační program,

který mu má pomoci v dalším rozvoji. Na základě jeho výsledků pak poradna s konečným doporučením vyčkává, nebo navrhne zařazení do přípravného ročníku. Odklad školní docházky bývá doporučován v případě, že je u dítěte většina sledovaných oblastí oslabena. Dandová (2018) dodává, že existují poradny dvojího typu – pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Podle zákona jsou si obě instituce rovny, tudíž se rodiče mohou svobodně rozhodnout, které zařízení si vyberou.

Spolupráce mezi mateřskou školou či přípravnou třídou a školským poradenským zařízením má nepochybně velký smysl. V rámci této spolupráce dochází k cílenému rozvoji nebo nápravě oslabených oblastí konkrétního dítěte. K tomu, aby taková spolupráce byla přínosná, je nutné, aby bylo dítě odborně a komplexně diagnostikováno, realizovaly se preventivní nebo nápravné programy či aktivity, byla vedena povinná pedagogická dokumentace o dítěti a probíhala komunikace s rodiči. Za velmi cenné lze považovat, pokud učitelka provádí pedagogickou diagnostiku, která slouží jako důležitý podklad pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kam se dítě často dostává právě na základě jejího doporučení. Jak říkají Najmonová, Lietavcová a Vítečková (2023, s. 7–8): *„Učitelé mají totiž možnost dítě pozorovat v pro něj známém prostředí, při různých činnostech a v přirozených situacích, což přináší z hlediska diagnostiky zásadní zjištění.“*

Vyhláška 27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných stanoví, že škola vypracuje plán pedagogické podpory, pokud nepostačuje zohlednění individuálních potřeb dítěte. Plán pedagogické podpory zahrnuje popis obtíží, stanovení cílů a způsob vyhodnocení. Škola musí podpůrná opatření průběžně vyhodnocovat a nejpozději po třech měsících rozhodnout, zda vedou k naplnění stanovených cílů. Pokud se cíle nepodaří naplnit, je doporučena návštěva školského poradenského zařízení.

4 POZICE MATEŘSKÉ ŠKOLY A PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Tato kapitola popisuje rozdíly mezi mateřskou školou a přípravnou třídou, a to převážně z legislativního hlediska. Mateřské školy v České republice fungují již desetiletí a prošly velkými změnami. Přípravné třídy se začaly zřizovat v roce 1997. Průcha, Mareš a Walterová (2003) uvádějí, že přípravné třídy byly zaváděny pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jako experiment, jehož cílem bylo připravit děti na bezproblémový vstup do základních škol a snížit tak jejich neúspěch. Fasnerová (2018) dodává, že na popud rodičů, odborníků ze školství a pedagogů základních škol, a to na základě novely školského zákona účinné od 1. září 2015, se přípravné třídy staly místem, které již není primárně určeno pouze pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Toto ustanovení je zakotveno v §47 školského zákona.

Jak mateřská škola, tak přípravná třída se věnují vzdělávání dětí před nástupem do základní školy čili předškolnímu vzdělávání a je pro ně závazným dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který uvádí: „*Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná“* (RVP PV, 2021, s. 7).

4.1 Mateřská škola

Mateřská škola poskytuje vzdělávání dětem zpravidla od tří do šesti let, nejdříve však od dvou let věku dítěte. Děti mladší tří let nemají právní nárok na přijetí do mateřské školy. Povinné předškolní vzdělávání je pro děti, které v daném školním roce k 31. 8. dosáhnou věku pěti let (Portál veřejné správy [GOV], 2020). Povinné předškolní vzdělávání stanovila novela školského zákona z roku 2017 (Nádvorníková, 2022).

Průcha, Mareš a Walterová (2003) definují mateřskou školu jako zařízení, které navazuje na rodinnou výchovu a ve spolupráci s ní zajišťuje všestranný rozvoj dětí, nejčastěji ve věku od tří do šesti let. Naproti tomu Kolář a kol. (2012) popisují mateřskou školu jako výchovně-vzdělávací instituci, v níž se vzdělávají děti od tří do šesti let, případně déle v případě odkladu školní docházky, a jejímž cílem je připravit dítě na nástup do první třídy.

Nádvorníková (2022) dodává, že volná hra je v mateřské škole základní činností, v jejímž rámci však probíhá i vzdělávání, což udává školský zákon.

Vytvoření Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a vzrůstající počet dětí s odkladem školní docházky vedly k větším nárokům na předškolní vzdělávání. Zásadní změnou bylo zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání v roce 2017, což posílilo roli mateřské školy jako místa nejen pro volnou hru a sociální rozvoj, ale také pro systematickou přípravu dětí na školu. Učitelky mateřských škol musely čelit novým požadavkům – skloubit přirozené potřeby dítěte, jako je hra, se zákonnými požadavky na předškolní vzdělávání. Mateřská škola tak musí nacházet rovnováhu mezi tím, aby dítě mělo prostor pro prožívání svého dětství, a zároveň aby bylo systematicky vedeno k rozvoji schopností a dovedností potřebných pro vstup do základní školy. Tento posun ukazuje, že předškolní vzdělávání již není vnímáno jen jako doplněk rodinné výchovy, ale jako klíčová fáze vzdělávacího systému s dlouhodobým dopadem na další školní úspěšnost dítěte.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním a vyšším odborném a jiném vzdělávání uvádí, že mateřské školy jsou součástí české vzdělávací soustavy a stanovuje základní cíle předškolního vzdělávání. *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Nádvorníková, 2022, zákon č. 561/2004 Sb., § 33).

Každá mateřská škola má svůj školní vzdělávací program, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a obsahuje konkrétní záměry a cíle. V současnosti jsou mateřské školy velmi otevřené rodičům a vzájemná spolupráce je tak nedílnou součástí předškolního vzdělávání (Kropáčková, 2008).

V dnešní době plní mateřská škola funkci nejen výchovnou, ale i vzdělávací, jejímž cílem je podporovat celkový rozvoj všech dětí, poskytovat jim pomoc při posilování oslabených oblastí, rozvíjet jejich nadání a připravit je v co největší míře s ohledem na jejich možnosti pro vstup do první třídy. Důležitým prvkem je školní vzdělávací program, který každá mateřská škola přizpůsobuje svým podmínkám, ale vždy vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Významnou součástí předškolního

vzdělávání je spolupráce s rodinou, která přispívá k lepší adaptaci dítěte na mateřskou školu a později i na základní školu.

4.1.1 Mateřská škola a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky

Součástí vzdělávacího systému v České republice je i mateřská škola, proto můžeme říct, že vzdělávání dětí začíná již zde.

Podle Mertina (in Mertin a Gillernová, 2015, s. 236) je významným úkolem předškolního vzdělávání připravit dítě na vstup do základní školy a na její požadavky. Autor poukazuje na fakt, že o tomto úkolu se nezmiňuje tzv. Bílá kniha MŠMT ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a dodává, že: *„ … kvalitní příprava na základní školu je jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole“.*

Pokud se dítě s odkladem školní docházky nadále vzdělává v mateřské škole, je důležité, aby učitelky věděly, jaké oslabené oblasti mají dále rozvíjet, přičemž nesmíme opomíjet, že mateřská škola klade důraz na osobnostně orientovanou výchovu a respektuje individualitu dítěte. Je tedy vhodné, aby rodiče o závěru vyšetření odborníkem učitelky informovali (Kropáčková, 2008).

Vzdělávání dětí, které mají nastoupit do první třídy, se zaměřuje na komplexnější přípravu, která má dítěti poskytnout vše, co bude potřebovat k uplatnění ve škole. Učitelé tedy vycházejí z RVP PV (2021), kde jsou stanovené klíčové kompetence a konkretizované očekávané výstupy, kterých by dítě mělo před vstupem do první třídy dosáhnout (Koťátková, 2014).

Mertin (in Mertin a Gillernová, 2015) upozorňuje dále na to, že v mateřské škole by neměla být dominantní příprava na školu tak, jak tomu bylo v minulosti, ale měla by být nedílnou součástí předškolního vzdělávání. Mateřská škola by se měla ve vzdělávání dětí před vstupem do základní školy zaměřit na rozvoj specifických dovedností, které jsou potřebné ve škole, neboť základní škola se zajímá pouze o některé dovednosti. Mezi dovednosti, které běžná základní škola příliš nevyužívá, ale jsou důležité pro kvalitu života patří *„ … tvořivost, aktivita, samostatné uvažování, kladení otázek, estetická citlivost…“* (tamtéž, 2015, s. 242).

Individuální potřeby a aktuální stav vývoje u dětí s odkladem školní docházky by měly být zohledněny jak v předškolním vzdělávání, tak v následném základním vzdělávání (Kropáčková, 2008). Mertin (in Mertin a Gillernová, 2015, s. 236) uvádí zajímavý postřeh: *„Jestliže chce mateřská škola zůstat jedním článkem systému vzdělávání, musí reflektovat*

propojení s následujícím stupněm vzdělávání. Zejména je-li dobře známo, že realita je taková, že základní škola stále není ochotna a schopna odpovídajícím způsobem pracovat s výraznějšími rozdíly mezi dětmi.“

Uvedení autoři se shodují, že mateřská škola by měla připravovat dítě na školní docházku nejen podporou jeho specifických schopností a dovedností potřebných pro školu, ale také v širším kontextu celkového rozvoje. Předškolní vzdělávání by tedy nemělo být zaměřeno výhradně na školní přípravu, ale mělo by rozvíjet osobnost dítěte v dostatečné šíři, neboť je to velmi podstatné pro jeho budoucí vzdělávací cestu. Učitelky mateřských škol jsou na tento komplexní rozvoj dítěte svým vzděláním připravovány a jejich role spočívá v zajištění vyváženého přístupu mezi přirozeným učením hrou a cíleným vzděláváním.

4.1.2 Podpora dětí s odkladem školní docházky

Všichni bychom si přáli, aby každé dítě mělo optimální prostředí pro růst a rozvoj svých individuálních schopností a aby mu byl poskytnut individuální přístup. Abychom co nejlépe uspokojili potřeby dítěte, musíme nejprve porozumět jeho potřebám a schopnostem, abychom mohli stanovit vhodný výchozí bod (Bednářová a Šmardová 2015).

Diagnostika dětí ve věku okolo šesti let představuje současnou problematiku, které se věnuje mnoho odborníků z České republiky i zahraničí. Včasná diagnostika dětí před nástupem do základní školy je důležitá pro odhalení oslabených oblastí a jejich následnou nápravu, která se uskutečňuje v rodině, mateřské škole nebo v přípravné třídě (Bartošová a kol., 2012).

Pro děti s odkladem školní docházky jsou pedagogicko-psychologickými poradnami nabízeny speciální kurzy, které jsou přímo zaměřeny na školní připravenost před vstupem do základní školy (Žáčková a Jucovičová, 2008).

Pokud dítě dostalo odklad školní docházky, je doporučena docházka do mateřské školy a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, zařazení dítěte do speciální mateřské školy nebo do přípravné třídy (Valentová, 2010). Kropáčková (2008) uvádí, že pokud dítě navštěvovalo mateřskou školu již před odkladem školní docházky, je vhodné v docházce do mateřské školy pokračovat a vzdělávat dítě podle individuálního vzdělávacího plánu, který vytvoří učitelka na základě vyjádření školského poradenského zařízení s ohledem na individuální potřeby dítěte a požadavky školy tak, aby práce byla efektivní a dítě se během roku v mateřské škole nenudilo. Podle Zelinkové (2011) tento plán umožňuje učitelce pracovat s dítětem s ohledem na jeho úroveň vývoje, získávat průběžné výsledky ve

vzdělávání a následně provádět evaluaci. Díky tomu pak práce učitele není nahodilá a nepromyšlená, nýbrž profesionální, plánovaná a organizovaná. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je individuální vzdělávací plán určený pro vzdělávání konkrétního dítěte, zpracovává ho škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a je poskytován jako podpůrné opatření od druhého stupně podpory. Jedná se o závazný dokument, jehož obsah vychází ze školního vzdělávacího plánu (RVP PV, 2021). Z toho vyplývá, že pokud pedagogicko-psychologická poradna nestanoví individuální vzdělávací plán, škola nemá povinnost takový plán vypracovat.

Další formou intervence jsou různé stimulační programy, které mohou mít jak preventivní, tak intervenční charakter a zaměřují se buď na celkový rozvoj dítěte a školní připravenost, nebo na nápravu oslabených psychických funkcí. Intervenční program si klade za cíl záměrně působit na oslabené vývojové oblasti, zároveň jsou jeho výsledky ovlivněny úrovní zrání dítěte a mírou vývojového deficitu. Tyto programy mohou být zařazeny do výchovně-vzdělávacího procesu mateřské školy a do činnosti pedagogicko-psychologické poradny, kde intervence probíhá formou individuálního nebo skupinového učení. Samozřejmě mohou takovýto druh intervence vykonávat i rodiče, ale pouze pod dohledem učitele nebo psychologa. V dnešní době existuje již celá řada odborných publikací pro rodiče, které se věnují tématu odkladu školní docházky a pomáhají rodičům připravovat dítě do základní školy. Nejefektivnější způsob, jak pomoci dítěti, je spolupráce mezi rodinou, mateřskou i základní školou a psychologem, neboť tyto programy vyžadují tvořivější formy spolupráce (Valentová, 2010).

Kropáčková (2008) uvádí, že některé základní školy nabízejí dětem před nástupem do školy různé programy, projekty či akce, jejichž cílem je usnadnit dětem adaptaci na školní prostředí. Tyto aktivity však bývají zpravidla jednorázové nebo probíhají formou odpoledních kroužků.

Programů a metod pro podporu dětí před vstupem do základní školy existuje celá řada, například *Metoda dobrého startu, Edastim, Maxík, Elkonin* atd. V následujícím textu jsou uvedené programy a metody krátce popsány.

Metoda dobrého startu má příznivý vliv na zrakovou a sluchovou percepci a také na kineticko-motorickou a prostorovou orientaci. Tato metoda rozvíjí tři složky: zrakovou, sluchovou a pohybovou, které jsou důležité pro nácvik čtení a psaní. Obsahuje 25 lekcí, jejichž součástí jsou lidové písně. Lze ji využívat v předškolním vzdělávání jako preventivní

program pro děti od 5 let, zapojit se může celá třída, ale počet dětí nesmí být vyšší než 20. V případě, že mají děti nějaké postižení nebo neznají český jazyk, doporučuje se tato metoda i pro skupinu 6–8 dětí. Lekce trvá 30 minut a probíhá jednou týdně po celý školní rok. (Fasnerová, 2018)

Edastim je program zaměřený na rozvoj předškolního dítěte v posledním roce před nástupem do základní školy a na školní připravenost za spoluúčasti rodičů. Rozvíjí u dětí schopnosti a dovednosti důležité pro zvládnutí trivia. Probíhá formou hry a dalších aktivit. Program obsahuje 10 lekcí a je určen pro skupinu 6–8 dětí. Lekce vedou vždy dvě učitelky nebo lektoři společně, probíhají jednou za 14 dní a trvají 60 minut. Tento program je založen na úzké spolupráci s rodiči, kteří dostávají domů náměty a úkoly určené k procvičování (Bednářová, 2023)

Maxík je stimulační program pro předškolní děti a děti s odkladem školní docházky. Rozvíjí čtenářskou a matematickou pregramotnost a je koncipován tak, aby byla rovnoměrně posilována motorická, grafomotorická a percepční oblast. Program obsahuje 15 lekcí a je určen pro skupinu 6 dětí. Lekce jsou zaměřeny na nácvik nových pohybových stereotypů, rozvoj komunikačních a grafomotorických dovedností, podporu koncentrace pozornosti a rozvoj dílčích funkcí v oblasti zrakového, sluchového a prostorového vnímání, intermodality a seriality. Program vede učitelka, a i v tomto případě je klíčová spolupráce s rodiči, neboť děti doma každý den procvičují zadané úkoly. (MAXÍK – stimulační program pro děti, b.r.)

Elkoninova metoda je založena na postupném přechodu od mluveného slova ke čtenému. Děti se nejprve učí vnímat hláskovou strukturu slov a až poté se seznamují s odpovídajícími písmeny. Klíčovým prvkem je práce s barevnými žetony, které dětem pomáhají vizualizovat hlásky a jejich pořadí ve slovech. Metoda je hravá, využívá příběhový rámec a podporuje porozumění principům tvorby slov namísto mechanického učení. Díky tomu rozvíjí nejen čtenářské dovednosti, ale i myšlení a jazykové schopnosti dětí. Pro práci s touto metodou se využívají metodiky jako *Mistr Délka prodlužuje hlásky ve slovech* nebo *Mistr Slabika dělí slova na slabiky* (Elkonin, b.r.).

4.1.3 Požadavky na práci učitelů v mateřské škole

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, stanovuje v § 6 požadovaný stupeň vzdělání učitelů mateřských škol. Učitelé mateřských škol musí mít středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání se zaměřením na přípravu učitelů mateřských škol. Pokud má učitel vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru se zaměřením na jiný stupeň vzdělávání, je nutné, aby si rozšířil odbornou kvalifikaci o studium zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol.

Učitelka v mateřské škole je s dětmi téměř v každodenním kontaktu a tráví s nimi dostatek času na to, aby byla schopna odhalit konkrétní odchylky v jejich vývoji. Každodenní styk a možnost srovnávat děti v dlouhodobém horizontu jí tak poskytuje určitou výhodu oproti jiným odborníkům. Ke zjištění informací a poznatků o dětech využívá učitelka diagnostické metody, mezi něž patří rozhovor, pozorování, porovnání výsledků průběhu vzdělávání a vývoje dítěte nebo analýza hry (Kropáčková, 2008).

Činnosti v mateřské škole by měly být vyvážené, aby dítě mělo prostor pro volnou hru i vzdělávací činnosti naplánované učitelkou. Tyto činnosti by měly být dětem nabízeny s konkrétním pedagogickým záměrem. Učitelka při plánování vzdělávacích činností musí vždy zohlednit potřeby a zvláštnosti věkového období, stanovit si konkrétní cíle či záměry a vše by mělo mít jasnou posloupnost. Pro efektivní pedagogickou práci je klíčová schopnost učitelky interpretovat očekávané výsledky, ke kterým by mělo dítě dojít na konci předškolního vzdělávání. Učitelka by si měla určit jednotlivé kroky vzdělávání, které jsou vhodné pro práci s dětmi, zohlednit jejich individuální rozdíly a sledovat, jak se postupně jednotlivé děti vyvíjejí. To vše je základem efektivní pedagogické práce, která je velmi náročná zvláště pro začínající učitele (Nádvorníková, 2022). Kropáčková (2008) uvádí, že důležitou součástí pedagogické práce je schopnost učitelky provádět průběžnou diagnostiku dětí, díky níž může odhalit jejich nedostatky a zároveň vyhodnotit výsledky svého působení.

Pokud učitelka chce, aby její pedagogická práce měla smysl, měla by se zaměřit na otázky, které popisuje Nádvorníková (2022, s. 17): *„Co budu s dětmi dělat?“* U této otázky si učitelka definuje obsah vzdělávání *„Proč to budeme dělat?“* V souvislosti s touto otázkou si určuje záměry, cíle nebo očekávané výsledky. *„Jak budu postupovat?“* Zde učitelka volí metody a prostředky, které budou pro děti nejpřínosnější. *„Jak poznáme, že se naše záměry naplnily a dosáhli jsme očekávaných výstupů?“* Odpovědí na tuto otázku učitelka získá hodnocení a evaluaci své pedagogické práce. Očekávané výstupy by měly být vždy co

nejkonkrétnější a kontrolovatelné, aby učitelé mohli zajistit, zda se jim je daří naplňovat. Učitelka si musí umět naplánovat svou práci tak, aby byla schopna určit, co chce děti naučit, jakým způsobem je to naučí, jaké konkrétní poznatky si děti osvojí a k jakým klíčovým kompetencím vzdělávání směřuje. Úkolem učitelů je vybírat etapy osvojování nových poznatků, které odpovídají aktuálnímu stavu vývoje dítěte nebo většiny dětí, a tyto etapy nepřeskakovat. *„Tento myšlenkový postup zajišťuje, že vzdělávání nebude izolované, ale celistvé a propojující všech pět vzdělávacích oblastí RVP PV.“* (tamtéž, s. 36)

Opravilová (2016, s. 80) učitelku mateřské školy vystihuje takto: *„Zatímco výchova v rodině spoléhá především na čas a postupné přirozené zrání, učitelka jako profesionál musí vztah mezi učením a zráním pozorně sledovat a usilovat o jejich rovnováhu.“* Součástí odborných znalostí a dovedností učitelky jsou také kompetence k tomu, aby se mohla vyjadřovat ke školní zralosti a školní připravenosti dítěte, komunikovat s rodiči a dalšími odborníky (Kropáčková, 2008). Učitelky by při vyhodnocování výsledků vzdělávání neměly opomíjet hodnocení školní připravenosti, k němuž jim mohou posloužit očekávané výstupy z RVP PV (2021) ve všech vzdělávacích oblastech, které tak mohou sloužit jako jedno z kritérií hodnocení (Štěpánková, 2012).

Práce učitelky v mateřské škole je velmi rozmanitá. Aby byla úspěšná v rozvoji dětí i ve své profesní a osobní spokojenosti, je zapotřebí, aby využívala činnosti vycházející z její odbornosti, metodických požadavků a také činnosti spojené s diagnostikou, sociálněpsychologickými a speciálněpedagogickými dovednostmi. Oborové a metodické dovednosti využívá učitelka při práci s dětmi, kdy si v podstatě plánuje, co a jak bude s dětmi dělat. Speciálněpsychologické a diagnostické dovednosti jsou důležité z toho důvodu, aby učitelka byla schopná respektovat vývoj a individualitu dítěte a mohla svou práci přizpůsobit konkrétním dětem nebo skupině. Sociální dovednosti představují předpoklady, které každá učitelka v průběhu života získává učením, prostupují do sociální interakce, ve které učitelka figuruje a jsou základem pro uplatňování výše zmíněných dovedností (Gillernová in Mertin a Gillernová 2015).

4.2 Přípravná třída

Kolář a kol. (2012) definují přípravný ročník jako třídu při základní škole, určenou dětem se sociálním a kulturním znevýhodněním, jejímž cílem je připravit je na vstup do školy. V této třídě pracuje učitel podle individuálního vzdělávacího plánu, jehož cílem je odstranit nebo překonat konkrétní nedostatky dětí. Tato definice v souvislosti s legislativními změnami však již není zcela platná, neboť jak uvádí Fasnerová (2018), v přípravné třídě se vzdělávaly pouze děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do září 2015 a od září 2015 byly přijímány i ostatní děti, u nichž byl předpoklad, že docházka do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj.

K další změně došlo v roce 2017, Čižinský a kol. (2018, s. 1) uvádějí, že „*zákon č. 178/2016 Sb. upravil § 47 odst. 1 školského zákona tak, že od účinnosti od 1. září 2017 umožnil přijímat do přípravných tříd základních škol pouze děti s povoleným odkladem povinné školní docházky".* Než k této změně došlo, byly děti s odkladem školní docházky do přípravných tříd přijímány přednostně, zároveň však mohly být přijímány děti bez odkladu školní docházky, pokud měly doporučení školského poradenského zařízení. Poslanci proto navrhovali změnu ve školském zákoně, která by vrátila možnost přijímat do přípravných tříd i děti bez odkladu školní docházky, kterým školské poradenské zařízení doporučí vzdělávání v přípravné třídě. Důvodem této změny byla právní úprava, která neřešila situaci dětí narozených od 1. září do 31. prosince, které měly tzv. „odklad věkem". Tyto děti se mohly nadále vzdělávat v mateřské škole, kde by se podle vyjádření poslanců nudily, nebo mohly nastoupit do základní školy předčasně, což by jim mohlo způsobit potíže se zvládáním učiva, ale nemohly být přijaty do přípravné třídy. Zařazení těchto dětí do přípravných tříd by bylo podle návrhu optimálním řešením. Průzkum mezi pražskými řediteli škol ukázal, že přibližně 80 % ředitelů tuto změnu podporovalo, protože by také umožnila naplnit přípravné třídy minimálním počtem deseti dětí. Glogar (2019) uvádí, že návrh byl přijat dne 15. 2. 2019 a následně vstoupil v platnost zákon č. 46/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Tato změna zůstává ve školském zákoně nadále v platnosti a stanovuje přípravné třídy *„(…) pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky…"* (zákon č. 561/2004 Sb., § 47).

Waicová (2019) upozorňuje na to, že o tom, zda přípravná třída bude či nebude zřízena, nerozhoduje ředitel školy. Pokud chce škola nebo její zřizovatel zřídit novou přípravnou třídu nebo chce pokračovat ve své činnosti od 1. 9. následujícího školního roku, musí zřizovatel, tedy obec, svazek obcí nebo kraj požádat v termínu do 30. dubna předchozího školního roku o souhlas krajský úřad podle § 47 školského zákona. Bez tohoto souhlasu není možné přípravnou třídu zřídit nebo pokračovat v její činnosti. Souhlas ministerstva podle platného znění školského zákona je nezbytný *„(…) v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo jinou právnickou nebo fyzickou osobou…“* (zákon č. 561/2004 Sb., § 47).

Jak již bylo popsáno výše, pro zařazení dítěte do přípravné třídy je nutná zpráva ze školského poradenského zařízení, která doporučí docházku do přípravné třídy, jež má vyrovnat vývoj dítěte. V přípravné třídě by se podle platných změn měly vzdělávat *„děti s odkladem školní docházky, se sníženou koncentrací pozornosti, s grafomotorickými obtížemi, s vadou řeči, se zrakovou a sluchovou poruchou a děti se sociálním znevýhodněním“* (Fasnerová, 2018, s. 182). O zařazení dítěte do přípravné třídy rozhoduje ředitel základní školy, která přípravnou třídu zřizuje, a to na základě písemné žádosti zákonného zástupce dítěte, která musí obsahovat písemné doporučení školského poradenského zařízení (zákon č. 561/2004 Sb., § 47). Waicová (2019) připomíná, že odklad školní docházky není podmínkou pro zařazení dítěte do přípravné třídy, nicméně pokud jej dítě dostalo, má právo na přednostní přijetí, k čemuž je zapotřebí doporučení školského odborného zařízení, které rodič dodá společně s přihláškou řediteli základní školy. Průcha a Koťátková (2013, s. 117) se zmiňují o tom, že pokud rodiče žádají o odklad školní docházky a chtějí, aby jejich dítě nastoupilo do přípravné třídy, pedagogicko-psychologické poradny toto přání podpoří. Podle Waicové (2019) je pro zařazení dítěte do přípravné třídy podstatné to, aby došlo k vyrovnání ve vývoji dítěte.

Počet dětí, které se mohou v přípravné třídě vzdělávat, je stanoven na 10–15, z čehož vyplývá, že ke zřízení přípravné třídy je nutné, aby se v ní vzdělávalo minimálně 10 dětí, neboť to ukládá školský zákon. Jelikož bylo uzákoněno povinné předškolní vzdělávání, nemá ředitel základní školy pravomoc dítě vyloučit ze vzdělávání při neplnění školní docházky (Fasnerová, 2018). Vzdělávání v přípravné třídě a v mateřské škole je pro děti s povinnou předškolní docházkou bezplatné (Průcha a Koťátková 2013).

4.2.1 Přípravná třída a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky

Vzdělávání dětí v přípravných třídách je založeno na individuálním přístupu a individualizované práci. Pro práci v přípravných třídách musí učitelé využívat diagnostické činnosti, které by jim měly pomoci identifikovat a kompenzovat slabé stránky ve vývoji a učení dítěte (Bartošová a kol., 2012).

Na zajímavý fakt upozorňuje Fasnerová (2018, s. 183): děti, které navštěvují přípravnou třídu, nejsou z právního hlediska žáky základní školy. Škola je nezapočítává *„do nejvyššího povoleného počtu žáků školy zapsaného v rejstříku ani do minimálního počtu žáků v průměru na třídu“.*

Jedním z cílů přípravné třídy je připravit děti na bezproblémovou adaptaci v základní škole a pomoci jim osvojit si běžný režim školy. Vzhledem k tomu, že jsou tyto třídy zřizovány v základní škole, není divu, že přejímají režim běžné první třídy, a to zejména časové rozvržení hodin. Děti mohou využívat doplňkové služby školy, jakými jsou školní družina, stravování v jídelně nebo kroužky, za stejných podmínek jako žáci školy (Fasnerová, 2018).

Jelikož jsou v přípravných třídách vzdělávány nejen děti s odkladem školní docházky, bude popsáno vzdělávání v přípravné třídě obecně pro všechny děti, které ji navštěvují.

Vzdělávací obsah v přípravné třídě musí být v souladu s platným kurikulárním dokumentem. Pro předškolní vzdělávání je závazným dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021), z něhož učitelky vycházejí při plánování třídního vzdělávacího plánu, který je implementovaný do školního vzdělávacího plánu. Učitelé přípravných tříd se při tvorbě třídních vzdělávacích plánů mohou inspirovat mateřskou školou. Vzdělávací program mateřské školy a přípravné třídy se v mnohém shodují, ale přesto mezi nimi najdeme rozdíly. Děti v přípravných třídách mají speciální vzdělávací potřeby. Prostory a vybavení třídy jsou jiné než v mateřské škole. Třída svým uspořádáním více připomíná běžnou první třídu, což má napomoci adaptaci dětí na školní prostředí a režim školy. Denní rytmus je téměř totožný s první třídou základní školy. Přímá výuka v přípravné třídě probíhá v rozsahu 18–22 hodin týdně, stejně jako v první třídě, avšak s nižším počtem dětí a odlišnou formou výuky. Ačkoliv se v souvislosti s přípravnou třídou používá termín výuka, jedná se o dopolední činnosti, jejichž cílem je připravit děti na vstup do základní školy a rozvíjet jejich percepční schopnosti, řečové dovednosti, hrubou a jemnou motoriku i grafomotoriku. *„Vzdělávání v přípravné třídě je přísně individualizované, má intervenční, popřípadě korektivní charakter a probíhá jeden školní rok, většinou na základě*

individuálních vzdělávacích plánů“ (Fasnerová, 2018, s. 184–185). Průcha a Koťátková (2013, s. 117) uvádějí, že přípravné třídy jsou přizpůsobené podmínkám základní školy, díky čemuž mají třídy menší prostory pro hru dětí, je zde méně hraček a výchova a vzdělávání jsou zde z velké části řízené.

Přihlédneme-li k faktu, že by vzdělávání dětí v přípravné třídě mělo být individualizované, je tedy nutné, aby každá třída měla svůj vlastní vzdělávací program, který je v souladu s RVP PV (2021) a je pro ni závazný. Vzdělávání dětí by mělo probíhat hravě s cílem odstranit jejich nedostatky, motivovat je k práci, rozvíjet jejich osobnost, připravit je na vstup do první třídy a předejít případným neúspěchům ve škole.

Cíle vzdělávání a vzdělávací obsah by měly být upraveny tak, aby vyhovovaly i speciálním potřebám dětí. Obsah vzdělávání by měl být vymezen rámcově tak, aby měli učitelé prostor pro individuální práci s dětmi. Vzdělávací program má stejná pravidla jako vzdělávací program pro mateřské školy a jeho obsah má podobu integrovaných bloků nebo tematických celků s ohledem na záměry školy a potřeby dětí. RVP PV definuje pět vzdělávací oblastí, ze kterých musí učitelé přípravných tříd a mateřských škol vycházet při plánování vzdělávacího programu (RVP PV, 2021).

Začátek školního roku v přípravné třídě je v souladu se školním rokem základní školy. Fasnerová (2018) uvádí, že přípravná třída z organizačního hlediska funguje stejně jako první třída, a to zejména v časovém harmonogramu dne, kdy výuka začíná v 8:00 hod. a končí v 11:40 hod. Harmonogram v přípravné třídě je však velmi odlišný od práce v první třídě a svou náplní práce je bližší mateřské škole. Přestože výuková jednotka by měla trvat 45 minut, není tento časový interval učiteli dodržován zvláště v první polovině školního roku. Časovému vymezení výuky se děti učí postupně v druhé polovině školního roku. Autorka dále konstatuje, že režim přípravné třídy se zpočátku školního roku velmi podobá režimu mateřské školy a postupem času se více přibližuje režimu základní školy. Vzdělávání probíhá v průběhu celého dne ve všech činnostech a situacích, a to formou řízených i spontánních aktivit. Při vzdělávání dětí bychom neměli zapomínat na jejich životní zkušenosti, měli bychom myslet na to, co je obklopuje, s čím se setkávají a co prožívají. *„Charakter výuky v těchto třídách zajišťuje komplexní rozvoj dítěte po celé dopolední vyučování, což v mateřských školách mnohdy není možné“* (Fasnerová, 2018, s. 188). Podle Kropáčkové (2016) se organizace vzdělávání v přípravné třídě oproti mateřské škole liší zejména v tom, že připomíná více školní výuku v první třídě. Děti mají 20 hodin týdně, které

jsou rozděleny do kratších časových úseků. Jelikož se jedná o předškolní vzdělávání, je pro přípravnou třídu závazným dokumentem obsah vzdělávání z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. To znamená, že obsah vzdělávání v přípravné třídě se neřídí vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, ale je pouze formální součástí školního vzdělávacího programu základní školy.

4.2.2 Požadavky na práci učitelů v přípravné třídě

Učitelka v přípravné třídě musí mít pedagogické vzdělání s aprobací pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání nebo speciální pedagogiku. Lze také využít asistenta pedagoga (Fasnerová, 2018). Toto vzdělání stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních v §6 a §7.

Učitelky v přípravných třídách mají podle školního vzdělávacího plánu povinnost zajistit vzdělávací obsah této třídy, resp. vytvořit vzdělávací program. Učitelka by měla vycházet z potřeb dítěte a optimalizovat jeho další rozvoj v oslabených oblastech (Bartošová a kol., 2012).

Učitelka musí při vytváření vzdělávacího plánu myslet na individuální potřeby dětí. Z toho vyplývá, že není možné, aby použila stejný program v novém školním roce. Velmi důležitá je také schopnost učitelky diagnostikovat děti, které do přípravné třídy nastoupí. Pro diagnostikování dětí v přípravné třídě jsou voleny zejména tyto metody – pozorování, dotazníkové šetření, rozhovory a hra. *„Vstupní hodnocení jednotlivých dětí, navázání na jejich prekoncepty, s nimiž do vzdělávání přicházejí, se pro učitele stávají do určité míry základem, na kterém by měl vytvořit program výuky tak, aby každé dítě ve třídě prospívalo“* (Fasnerová, 2019, s. 192). Následně by měla sledovat a vyhodnocovat pokroky dětí a hledat optimální vzdělávací cestu pro každé dítě. K tomu jsou klíčové její odborné zkušenosti a tvořivý přístup při plánování. Pedagogickou diagnostiku by měla zvládat každá učitelka. Učitelka v přípravné třídě využívá také portfolia dětí k uchovávání záznamových archů, které vytvořila na základě pedagogické diagnostiky, a k založení prací dětí z průběhu celého školního roku. Na konci školního roku zpracovává zprávu o průběhu vzdělávání dítěte a zároveň doporučuje, jak dítě vzdělávat v dalším období (tamtéž).

4.3 Metody práce ve vzdělávání dětí s odkladem školní docházky

Metodám práce v předškolním vzdělávání se věnuje řada odborníků. V této kapitole si představíme metody v obecném pojetí, které jsou využitelné jak v mateřské škole, tak i v přípravné třídě, a zároveň stručně nastíníme některé metody programů vhodných pro vzdělávání dětí s odkladem školní docházky.

Metody práce v předškolním vzdělávání nejsou rozdělené podle toho, zda dítě má či nemá odklad školní docházky. Podle Nádvorníkové (2022) je klíčové, aby bylo vzdělávání efektivní, k čemuž je zapotřebí volit vhodné metody s ohledem na individuální úroveň rozvoje dítěte a vývojová specifika tohoto věku. Není podstatné, aby dítě získalo velké množství znalostí, ale to, aby si vytvořilo pozitivní vztah ke kognitivním činnostem a následně si své poznatky začlenilo do struktury, na kterou bude navazovat v další fázi vzdělávání a vývoje.

4.3.1 Metody práce v přípravné třídě

Formy a metody práce v přípravné třídě souvisejí se vzdělávacím obsahem školy a jsou založeny na zážitcích, dětské zvídavosti a potřebách dítěte objevovat svět. Pokud jsou metody vhodně zvolené, vede to u dítěte k individuální práci, aktivnímu zájmu, naslouchání, objevování a ke schopnosti uvědomění si toho, co již samo zvládlo a dokázalo. Není vhodné předkládat dětem pouze hotové návody; naopak je důležité ponechat jim prostor pro hledání vlastních cest prostřednictvím kreativního myšlení a vlastních nápadů v rámci každodenních činností (Fasnerová, 2018).

Je důležité, aby byl kladen velký důraz na aktivizační i participační metody a činnostní učení. Aktivizační metoda je v předškolním vzdělávání velmi využívaná, protože dětská psychika ještě není zcela vyzrálá, a je tedy zapotřebí, aby se dítě orientovalo v pravidelných životních situacích, na nichž můžeme modelovat reálné situace. Mezi aktivizační metody, které se v přípravné třídě používají, patří situační, stimulační, heuristické a inscenační hry. Hra je pro dítě velmi důležitá – rádo se vžívá do různých rolí, neboť mezi 5. a 7. rokem života je pro něj typické období personifikace a kognitivního prezentismu. Velmi známou a používanou metodou vzdělávání je didaktická hra, pomocí níž můžeme rozvíjet kognitivní, emocionální, sociální a pohybovou složku osobnosti dítěte. Metody, které by neměly být opomenuty ve vzdělávání předškolních dětí, jsou slovní, názorně-demonstrační a praktické. Pro děti v předškolním věku je vzhledem k jejich vývojovým charakteristikám nejvhodnější

metoda didaktické hry, která udržuje pozornost v oblastech, které je potřeba rozvíjet. Autorka také upozorňuje na fakt, že učitelka v přípravné třídě má mnohem větší metodickou volnost než učitelka v mateřské škole. Volba metod vzdělávání v přípravné třídě je v kompetenci učitelky, ta by však měla mít na paměti individuální potřeby dětí a respektovat aktuální situaci ve třídě (Fasnerová, 2019).

4.3.2 Metody práce v mateřské škole

Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*: „Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce“* (RVP PV, 2021, s. 8).

Metod vzdělávání existuje celá řada. Průcha a Koťátková (2013, s. 54) poukazují na to, že vhodné metody pro předškolní vzdělávání by měly mít společné znaky, jako jsou *„…prožitkovost, aktivnost… podpora tvořivosti“*. Mezi metody předškolního vzdělávání autoři řadí:

- Slovní metody zahrnují vyprávění, čtení, vysvětlování, zadávání pravidel nebo postupu a slovní provázení činností. Ke slovním metodám lze zařadit dialog, který se v mateřské škole uskutečňuje především formou rozhovoru, během kterého mohou děti pokládat otázky a sdělovat své prožitky. Nedílnou součástí této metody je práce s textem – ať už informačního, nebo uměleckého charakteru –, která u dětí podporuje představivost, myšlení, paměť a rozvoj slovní zásoby.
- Názorné a demonstrační metody, mezi něž patří přímé pozorování objektů, jevů a situací, práce s ilustracemi, obrazy či fotografiemi a poslech hudby nebo různých zvukových vjemů. Děti mají možnost pozorovat práci učitelky nebo činnost, kterou následně mohou napodobovat.
- Praktické metody směřují k rozvoji specifických dovedností, mezi které patří dovednosti hudební, pohybové, výtvarné, dramatické a praktické. Během těchto činností se u dětí rozvíjí jemná i hrubá motorika, estetické cítění a samostatnost.
- Metody s myšlenkovými operacemi jsou využívány pro rozvoj logického myšlení, které u dětí podporuje získávání nových vědomostí a dovedností a schopnost argumentovat. Mezi tyto metody patří například metody diagnostické, motivační nebo metody podporující opakování a upevňování nových poznatků.

- Situační a inscenační metody podporují u dětí zážitky a prožitky z reálného života nebo situací, které samy zažily. Na jejich základě pak mohou tyto prožitky uplatnit ve hře, kde si zkoušejí nové role a rozvíjejí představivost i fantazii.
- Metoda didaktické hry stimuluje dětskou aktivitu prostřednictvím hry, která je dětem velmi blízká. Tato metoda podporuje v závislosti na zvolené činnosti například myšlení, získávání nových poznatků, osobnostně-sociální rozvoj nebo hudebně-pohybové dovednosti. Vždy však platí, že musí splňovat znaky hry.
- Metoda projektová zahrnuje širší spektrum metod, které jsou ve vzdělávacím celku integrované v závislosti na pojetí projektu. Zde se uplatňují všechny výše zmiňované metody, především prožitkové učení a aktivita dítěte.

Podle Nádvorníkové (2022) by metody měly vycházet z vývojových specifik dětí konkrétního věku tak, aby bylo vzdělávání co nejefektivnější. Není cílem děti naučit velké množství informací a poznatků, ale podporovat u nich pozitivní vztah k poznávacím činnostem. Za vhodné metody vzdělávání považuje autorka – ve shodě s uvedenými autory (Průcha a Koťátková, 2013) – takové, které jsou založené na prožitku, vzoru, hře, pohybu, manipulaci, experimentaci a myšlenkových operacích.

Učitelka by měla metody volit vždy s ohledem na věk dětí, jejich vývojovou úroveň a potřeby tak, aby směřovaly k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Pokud bychom se zaměřili na metody, které jsme uváděli v souvislosti s přípravnou třídou a s mateřskou školou, je patrné, že jejich celkové pojetí je velmi blízké. Neexistují konkrétní metody vhodné přímo pro děti s odkladem školní docházky, které jsou vzdělávány v mateřské škole nebo v přípravné třídě. Pro obě předškolní instituce platí, že metody, které se pro vzdělávání dětí s odkladem školní docházky volí, musí zohledňovat individuální vývoj dítěte, jeho potřeby a podporovat konkrétní oslabené oblasti ve vývoji dítěte tak, aby byly tyto oblasti rozvíjeny a děti lépe zvládly přechod do základní školy.

5 ZAČÁTEK ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Všichni odborníci se shodují v tom, že vstup dítěte do základní školy je velmi důležitý životní okamžik pro něj i celou jeho rodinu. Výběr základní školy bývá pro mnohé rodiny velmi důležitý krok, neboť každý chce pro své dítě to nejlepší. Dnešní doba nabízí mnoho typů základních škol s odlišnými vzdělávacími programy. Pokud rodiče školu vyberou, musí učinit ještě před zahájením školní docházky určité kroky. Než dítě do školy nastoupí, musí absolvovat zápis do základní školy (Kropáčková,2008). Autorka poukazuje na to, že nástup dítěte do základní školy vnímají rodiče jako potvrzení jeho normálního vývoje. Kreislová (2008) dodává, že zápis do první třídy je důležitým momentem, kdy se navazují první vztahy mezi školou, dítětem a jeho rodinou. Proto by měl být pro děti příjemným zážitkem, během kterého budou školu vnímat jako bezpečné a vstřícné prostředí. Zároveň upozorňuje, že by se nemělo jednat o situaci vyvolávající stres nebo připomínající přijímací zkoušky.

Jak již bylo mnohokrát zmiňováno, věk dítěte je nejznámějším kritériem pro vstup do základní školy. Rodiče mají podle školského zákona povinnost dítě přihlásit ke školnímu vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb. § 36). Vágnerová (2000, s. 136) uvádí, že období pro vstup do školy nebylo stanoveno náhodně, neboť v 6–7 letech *„…dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením“.* Podle Mertina (in Mertin, Gillernová, 2015) základní škola očekává, že dítě bude mít dovednosti a znalosti získané v mateřské škole, na kterých bude dále stavět.

Ještě před nástupem do první třídy se dítě postupně seznamuje s novou rolí školáka – zejména v období zápisu do školy, ale i prostřednictvím materiálních symbolů, jako je například školní taška. Na novou životní etapu se připravuje především prostřednictvím hry, která mu je blízká (Vágnerová, 2000).

5.1 Vstup dítěte do základní školy

Vstup do základní školy zahajuje životní etapu, která bude dítě provázet po celý život. Od tohoto okamžiku bude *„(…) jedinec trvale – jako dítě, jako dospívající, jako dospělý – konfrontován s povinnostmi a úkoly, na jejichž plnění závisí kvalita jeho současného i budoucího života“* (Franclová, 2013, s. 16).

Podstatná změna v životě dítěte nastává vstupem do základní školy, který je velkou zátěží. Dítě, které se dosud věnovalo hrám a činnostem podle svého uvážení, je nyní nuceno k pravidelné, disciplinované práci pod dohledem autorit a je hodnoceno blízkými lidmi. Jeho

chápání důvodu učení je zatím nejasné, uvědomuje si však nutnost fungovat bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu, což je náročné zejména pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu nebo přípravnou třídu (Pugnerová a Dušková, 2019). V momentě, kdy dítě vstoupí do první třídy, je vystaveno soustavnému vzdělávání. Děti již mají s učením určitou zkušenost, což znamená že byly vzdělávány před vstupem do školy, ale z pohledu základní školy zde mluvíme o systematickém vzdělávání a řízeném učení, přičemž se dítě učí to, co ho zrovna nezajímá nebo co by se chtělo učit (Franclová, 2013). Autorka také dodává, že dítě v první třídě zjišťuje, že má povinnosti, které musí splnit, a zároveň, že již nemá tolik času na to, co by dělat chtělo.

Nástup do základní školy může přinášet tlak na plnění povinností, zhoršit emoční rovnováhu a vést k negativním emocím, jako jsou strach nebo úzkost. Proto je emoční zralost důležitá pro adaptaci na nové prostředí, kterým se škola stává, a regulaci nepohody či obav (Vágnerová a Lisá 2022). Benišková (2007) se domnívá, že i když se dítě do školy těší, nemusí adaptace na školu proběhnout okamžitě. Proces adaptace může vyžadovat určité období, během něhož se mohou objevit různé tělesné či psychické obtíže, které zpravidla postupně odezní. Pokud se však adaptace nezlepší do konce října či začátku listopadu, je podle autorky vhodné danou situaci dále řešit.

Děti mohou mít v počátcích školní docházky horečky, žaludeční potíže, poruchy spánku nebo problémy s řečí, což souvisí s velkou změnou v jejich životě nebo s přetížením. I přes vstřícný přístup učitelů je v současnosti výuka náročná, mezi dětmi jsou rozdíly ve schopnosti se vědomě učit. Některé děti zvládají začátek školní docházky snadněji, jiné potřebují více času. To však v první polovině školního roku nic nevypovídá o jejich budoucím vývoji – pomalejší žáci mohou své vrstevníky postupně dohnat, zatímco ti zpočátku úspěšnější nemusí udržet své tempo (Kutálková, 2014).

Podle Vágnerové (2000, s. 134) je vstup dítěte do první třídy důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou sociální roli a stává se školákem. Tento akt je ve společnosti považován za významnou událost spojenou s rituály, mezi které patří zápis do první třídy a slavnostní zahájení prvního dne v základní škole. První den ve škole je pro dítě počátkem nové životní etapy. Roli školáka dítě získává v určitém období života, přičemž k jejímu osvojení je třeba dosáhnout určitého věku a vývojové úrovně. Vstup dítěte do školy je obecně chápán jako potvrzení normality dítěte, pokud alespoň přibližně odpovídá očekávané úrovni vývoje.

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 241) doplňují: *„Pro úspěšné zvládnutí role žáka, musí dítě dosáhnout určitou socializační úroveň.“* Do této úrovně autoři zahrnují zejména to, aby se dítě umělo vhodně chovat k učitelům a spolužákům, zvládlo s nimi komunikovat, přijímalo morální hodnoty a normy a začalo postupně utvářet pozitivní vztah k učení a vzdělávání.

Vstup do první třídy představuje pro dítě velkou změnu, která s sebou nese vyšší nároky a větší důraz na jejich plnění. Nová role školáka zásadně ovlivňuje další vývoj osobnosti dítěte a prožívání dětství (Vágnerová, 2000). Dobré výsledky žáka na začátku školní docházky jsou podle Mertina (in Mertin a Gillernová, 2015) ovlivněny jednotlivými charakteristikami dítěte, které jsou předpokladem pro vstup do základní školy, mezi něž patří: věk dítěte, pohlaví dítěte, řečové dovednosti, docilita, adekvátní intelekt, pracovní zralost, psychomotorické tempo, soustředění, dovednost prosadit se, grafický projev a zdravotní stav dítěte.

Kreislová (2008) zmiňuje, že děti v první třídě zažívají mnoho situací poprvé, z nichž jednou je známkování. Hodnocení dětí v prvních měsících probíhá většinou slovně nebo s pomocí obrázků, známky se zavádějí až později. Autorka dodává, že učitelé děti v první třídě hodnotí převážně pozitivně, a to za celoroční práci a snahu, aby hodnocení nevnímaly jako trest či neúspěch. V současné době se diskutuje o zrušení známkování v 1. a 2. třídě základní školy. Ve strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ se uvádí, že ve školách bude posíleno formativní hodnocení žáků, které efektivně přispívá ke vzdělávacím pokrokům a rozvoji kompetencí žáků (Fryč a kol., 2020). „*Podle současného návrhu má být od září 2027 zrušeno hodnocení známkou (klasifikace) v prvních třídách základních škol, od září 2028 pak ve třídách druhých. Toto opatření je předkládáno v jednom balíčku se snížením počtu odkladů školní docházky“* (Černý, 2025). Podle autora je hodnocení pomocí známek v nejnižších ročnících kritizováno z několika důvodů, hlavním je kladení důrazu na vnější motivaci, přestože děti v tomto věku jsou přirozeně motivované vnitřně. Dále může známkování vést k frustraci a ztrátě motivace u žáků, kterým se nedaří dosáhnout dobrých výsledků. Také se poukazuje na to, že známky obecně neposkytují dostatečně přesnou zpětnou vazbu o skutečných schopnostech a pokrocích žáků, což platí nejen pro mladší děti, ale i pro starší žáky.

Pokud chceme, aby bylo dítě ve své školní etapě úspěšné a spokojené, je důležité, aby se na první třídu dobře adaptovalo. Děti, které se lépe adaptují na školní prostředí a jeho požadavky, mají větší šanci na úspěch, zatímco ty, které s přizpůsobením bojují, mohou později čelit obtížím v sociálních vztazích i ve školních výsledcích (Demirtaş-Zorbaz, Ergene, 2019).

5.2 Učitel v 1. třídě základní školy

Učitelé první třídy spadají pod první stupeň základního vzdělávání, a proto musí mít odbornou kvalifikaci odpovídající tomuto stupni vzdělávání, jak stanoví zákon. Podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních podle §7 musí mít učitelé vysokoškolské magisterské vzdělání se zaměřením na přípravu učitelů prvního stupně základního vzdělání. Pakliže má učitel jiné vysokoškolské magisterské vzdělání v pedagogickém oboru, musí si vzdělání doplnit, jak ukládá zákon (zákon č. 563/2004 Sb. § 7, 2023).

K práci učitelů v první třídě zcela jistě patří odborné znalosti v oboru, zároveň je žádoucí, aby měli pedagogicko-psychologické dovednosti, jež jim umožní rozvíjet interpersonální vztahy mezi nimi a dětmi. Nedílnou součástí této profese je orientace v současných moderních pedagogických trendech (Kreislová, 2008).

Učitelé v prvních třídách základní školy pracují s dětmi, které v nedávné době oslavily šesté narozeniny, ale také s dětmi již sedmiletými či staršími v důsledku odkladu školní docházky. Setkávají se tak ve třídě s velkým věkovým rozptylem dětí, což je pro jejich práci náročnější (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Věk by měl být zohledněn, neboť mladší děti, i když jsou zralé a připravené na vstup do první třídy, mohou být méně způsobilé a tím pádem v nevýhodě. Je důležité brát ohled na aktuální stupeň rozvoje dítěte a respektovat jeho potřeby tak, aby nedocházelo ke znevýhodnění podstatně starších dětí (Kropáčková, 2008). Autorka dále uvádí, že učitelka základní školy se setkává s dětmi při zápisu do školy a posuzuje jejich připravenost na vstup do první třídy. Posouzení školní připravenosti ze strany učitelky je důležité zvláště u dětí, které nenavštěvovaly předškolní zařízení.

Na počátku školní docházky má učitel pro dítě velký význam. Dítě přijímá osobnost učitele nekriticky, stává se pro něj autoritou, a proto *„(...) učitel v první třídě může ovlivnit náš vztah ke škole a učení na celý život “* (Kreislová, 2008, s. 21). Franclová (2013) doplňuje, že

jedním z úkolů učitele je pochopit charakteristiky dítěte, být mu oporou v osobnostním rozvoji a školní úspěšnosti a zohledňovat jeho zralost.

Podle Kreislové (2008) učitelé v prvních třídách očekávají, že dítě bude vědět, jak se chovat ve společnosti, bude znát své jméno a adresu, bude schopné rozpoznat a převyprávět známou pohádku, určit první a poslední hlásku ve slově, mít zvládnutou hrubou motoriku a dostatečně rozvinutou jemnou motoriku. Dále by mělo umět určit počet prvků, počítat do deseti (většina dětí to zvládá již při zápisu), rozlišit, co bylo včera a co bude zítra, a být emočně stabilní a odolné vůči stresu. Úkolem učitele je dobře zorganizovat vyučování, volit vhodné metody a formy vzdělávání, které odpovídají věku dětí. Učitel v první třídě neučí děti pouze číst, psát a počítat, ale také rozvíjí klíčové kompetence, jež podporují jejich samostatnost a efektivní učení. Kropáčková (2008) doplňuje, že učitelé v prvních třídách uvádějí různé problémy, se kterými se děti při zahájení školní docházky potýkají. Jedná se zejména o nedostatky, jako jsou špatné držení tužky, nízká koncentrace pozornosti, potíže se samostatností a sebekázní a obtíže v grafomotorice a výslovnosti.

Každý rodič si pro své dítě přeje dobrého učitele. Odpověď na otázku, kdo je dobrý učitel není jednoznačná, neboť každý rodič si představuje kvalitního učitele jinak. Podle Beníškové (2007) z výsledků pedagogického výzkumu vyplývá, že úspěšní učitelé mají oproti těm neúspěšným něco navíc. Jedná se o citovou stabilitu, schopnost vyrovnat se s neúspěchem, zájem o děti a pozitivní postoj k práci, přizpůsobivost i tvořivost a samozřejmě odborné znalosti.

Závěrem lze říct, že učitelé mateřských škol, přípravných tříd i základních škol by měli disponovat odbornými znalostmi a být schopni poskytovat dětem vzdělání s ohledem na jejich osobnost, individuální potřeby a vývojovou úroveň, což vyžaduje odbornou kvalifikaci i ochotu se dále profesně rozvíjet. Učitelé by kromě plnění požadavků na vzdělávání měli u dětí rozvíjet zejména chuť učit se, podporovat jejich silné stránky a zohledňovat jejich individuální potřeby, aby ve vzdělávání mohly dosáhnout svého maximálního výkonu.

6 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část diplomové práce obsahuje kapitoly, jejichž cílem bylo nastínit vývoj dítěte na konci předškolního vzdělávání se zaměřením na děti s odkladem školní docházky.

Na základě teoretických poznatků uvedených v této práci lze shrnout, že období konce předškolního vzdělávání představuje pro dítě významný mezník spojený s intenzivním vývojem ve všech oblastech – motorické, kognitivní, sociální i emocionální. Z hlediska kognitivního vývoje dochází k významným posunům v oblasti pozornosti, myšlení, paměti, vnímání, představivosti a řeči.

Práce dále objasňovala komplexní a vzájemně provázané pojmy školní zralosti a školní připravenosti**.** Z teoretických poznatků vyplývá, že školní zralost a připravenost mohou ovlivňovat úspěšné zvládnutí školních nároků, nelze je od sebe separovat, ale je potřeba je rozlišovat. Školní zralost je chápána jako dosažení určité úrovně biologického, psychického a sociálně-emočního vývoje umožňující adaptaci na školní prostředí. Školní připravenost zahrnuje soubor dovedností, znalostí a postojů, které dítěti usnadňují úspěšné zvládání školních požadavků.

V případě nedostatečné zralosti či připravenosti je využíván odklad školní docházky**,** který má dítěti poskytnout čas pro dozrání a eliminaci případných nedostatků, přičemž klíčová je spolupráce mezi rodinou, školou a odbornými poradenskými zařízeními. Také bylo zjištěno, že se častěji přistupuje k odkladu školní docházky u chlapců než u dívek, což může souviset s rozdíly ve vývoji a diagnostických metodách.

Teoretická část se rovněž zaměřila na roli mateřských škol a přípravných tříd ve vzdělávání dětí před nástupem do základní školy, a to zejména s ohledem na děti s odkladem školní docházky. Mateřská škola i přípravná třída vzdělávají děti podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021)) s cílem připravit děti na vstup do základní školy a podporovat jejich individuální rozvoj. Mateřská škola plní klíčovou funkci v rozvoji dítěte a jeho přípravě na školu, přičemž zachovává rovnováhu mezi hrou a vzděláváním. Přípravné třídy představují specifické prostředí, které zpravidla navštěvují děti s odkladem školní docházky a které se zaměřují na vyrovnání vývoje a adaptaci na školní prostředí. Klíčovým zjištěním bylo, že vzdělávání těchto dětí by mělo být v obou typech předškolních zařízení přizpůsobeno individuálnímu vývoji dítěte, s důrazem na rozvoj jeho sociálních a kognitivních schopností, aby byl přechod na základní školu co nejpříznivější.

Shoda je popisována i v individualizované práci učitele na základě pedagogické diagnostiky a při vytváření vzdělávacích plánů. Podstatné rozdíly mezi mateřskými školami a přípravnými třídami jsou patrné zejména v uspořádání prostor, časovém rámci, struktuře denního režimu a počtu dětí ve skupině.

V neposlední řadě teoretická východiska práce zdůraznila významnou úlohu učitelek v mateřských školách a přípravných třídách, jejichž odbornost a schopnost diagnostikovat a podporovat oslabené oblasti dětí jsou klíčové pro jejich úspěšný rozvoj a připravenost na vstup do základní školy. Rozdíl mezi učitelkami mateřských škol a přípravných tříd byl popsán v teoretické části zejména v oblasti kvalifikace. Zatímco učitelky mateřských škol potřebují vzdělání zaměřené na předškolní pedagogiku, učitelky přípravných tříd mohou mít kvalifikace širší, zahrnující i jiné stupně vzdělávání.

Z odborné literatury vyplynulo, že úspěšný přechod do první třídy závisí nejen na fyzických a psychických předpokladech dítěte, ale také na jeho sociálních a emocionálních schopnostech. Klíčovou roli v tomto procesu sehrává učitelka v první třídě, která by měla podporovat adaptaci dítěte v novém prostředí, respektovat individuální rozdíly mezi dětmi, posilovat jejich sebevědomí, motivovat je k učení a vytvořit přátelské a podporující prostředí pro jejich další rozvoj. Důležitá je také diferenciace výuky, která pomáhá zohlednit různé schopnosti, dovednosti a potřeby jednotlivých dětí.

Celkově teoretická část práce poskytuje ucelený pohled na problematiku vývoje dítěte na konci předškolního období, na význam školní zralosti a připravenosti, opodstatnění odkladu školní docházky, klíčové role předškolního vzdělávání a význam učitelek v tomto procesu**.** Tato teoretická východiska následně slouží jako rámec pro empirickou část práce.

II EMPIRICKÁ ČÁST

7 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V empirické části diplomové práce jsou stanoveny 3 výzkumné cíle, k nimž se váží výzkumné otázky.

1. cíl: Zjistit, jak učitelky mateřských škol, přípravných tříd a základních škol vnímají podstatné rysy školní zralosti a školní připravenosti a jaký přínos má podle nich vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravné třídě.

Výzkumné otázky vztahující se k 1. cíli:

VO1a: Jaká jsou očekávání školní připravenosti a zralosti u učitelek mateřských škol, přípravných tříd a 1. tříd základních škol a jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy?

VO1b: V čem učitelky mateřských škol, přípravných tříd a 1. tříd základních škol spatřují výhody či nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a přípravné třídě?

2. cíl: Zkoumat, jak probíhá pedagogická práce ve vztahu k dětem s odkladem školní docházky v mateřských školách a přípravných třídách.

Výzkumné otázky vztahující se k 2. cíli:

VO2a: Jaké metody a formy práce převládají v mateřských školách a přípravných třídách, které navštěvují děti s odkladem školní docházky?

VO2b: Mají děti s odkladem školní docházky prostor pro řešení individuálních úkolů?

VO2c: V čem a na základě čeho pozorují učitelky mateřských škol a přípravných tříd posuny či pokroky u sledovaných dětí?

VO2d: Vnímají učitelky mateřských škol a přípravných tříd konkrétní nedostatky v připravenosti dětí na vstup do základní školy?

3. cíl: Ověřit, jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu ZŠ a jak prospívají v 1. třídě základní školy v 1. polovině školního roku.

Výzkumné otázky vztahující se k 3. cíli:

VO3a: Vnímají učitelky 1. tříd základních škol u sledovaných dětí z mateřských škol a přípravných tříd stále konkrétní nedostatky v připravenosti na školu?

VO3b: Jak se sledované děti z mateřské školy a přípravné třídy adaptovaly na 1. třídu základní školy v oblasti sociální a kognitivní?

VO3c: Vnímají učitelky 1. tříd základních škol rozdíl v připravenosti na školu mezi dětmi z mateřských škol a přípravných tříd a v čem především?

8 METODY VÝZKUMU

Pro výzkumnou část diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Výzkumník se zabývá menším množstvím případů a získává data, která přinášejí hlubší vhled do konkrétní oblasti výzkumu (Gavora, 2010). Švaříček (2014) uvádí, že v tomto typu výzkumu jsou nejčastěji využívaná data z pozorování, rozhovorů a dokumentů, z čehož vyplývá, že kvalitativní výzkum nepracuje s čísly, ale se slovy. Ve výzkumu byl uplatněn design případové studie, která se soustředí na jeden nebo několik případů (Hendl, 2023), v tomto případě se jedná o různé organizace, konkrétní učitele a 8 dětí, což umožňuje hlubší vhled do zkoumané problematiky prostřednictvím metod, které jsou v souladu s tématem diplomové práce. Autorka pro svůj výzkum zvolila tyto metody: pozorování, polostrukturovaný rozhovor a analýzu dokumentů. Získaná data byla interpretována prostřednictvím kódování, syntézy a komparace dat z pozorování a rozhovorů.

V kvalitativním výzkumu je popsáno několik druhů pozorování. Hendl (2023) popisuje pozorování jako způsob, jak zachytit chování jednotlivců či skupin s cílem porozumět jejich jednání. Pro účel výzkumu bylo zvoleno otevřené nezúčastněné pozorování, neboť účastníci výzkumu byli s pozorováním seznámeni a poskytli autorce souhlas pozorování realizovat. Ve výzkumu autorka zvolila přímé strukturované i nestrukturované pozorování. Přímé strukturované pozorování je takové, u kterého se výzkumník *„… účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu“* a kdy se pozornost autorky zaměřuje na předem vymezené jevy (Švaříček, s. 145, 2014), které jsou formulovány v pozorovacím archu (viz příloha č. 6). Nestrukturované pozorování zahrnovalo popis prostředí a sociálních aspektů, v němž výzkum probíhal.

Patton (1990), citovaný Hendlem (2023), rozlišuje v rámci rozhovoru šest typů otázek: otázky zaměřené na zkušenosti či chování, znalosti, názory, pocity, vnímání a demografické či kontextové otázky. Autorka využila v neformálním rozhovoru při seznamování se s participanty výzkumu a prostředím, kde se rozhovor uskutečnil, typ demografických otázek vztahujících se k věku, délce praxe a dosaženého vzdělání. V samotném polostrukturovaném rozhovoru byly použity otázky zaměřené na názory, znalosti a vnímání. Zandlová (in Novotná a kol., 2019) charakterizuje polostrukturovaný rozhovor jako rámec předem sestavených okruhů otázek, které vycházely z výzkumného problému. Švaříček (2014) upozorňuje na to, že rozhovor by měl ve výzkumu proběhnout až po pozorování.

Gavora (2010) uvádí jako jednu ze tří skupin analýzy produktů člověka písemné materiály. Tyto materiály jsou vytvořeny zkoumanými jedinci nebo těmi, kteří k nim mají nějaký vztah. Analýza dokumentů byla zvolena za účelem seznámení se se školním vzdělávacím programem, třídním vzdělávacím programem, pedagogickou diagnostikou, zprávami z poradenského zařízení, portfolii sledovaných dětí a dokumentací vztahující se k podpoře sledovaných dětí.

Kódování je jedním z nástrojů, jak interpretovat získaná data, Hendl (2023, s. 236) popisuje kódování jako *„(...) symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje“*. Autor také uvádí, že kódy by měly být ve vztahu k výzkumným otázkám. Autorka využila při analýze dat z rozhovorů otevřené kódování, při němž přiřazovala kódy k určitým tématům v souvislosti s výzkumnými otázkami.

8.1 Kritéria kvality výzkumu

Pro zajištění kvality výzkumu byla naplněna kritéria validity, reliability a zároveň byly dodrženy etické zásady výzkumného šetření (Švaříček, 2014).

Platnost kvalitativní části výzkumu byla zajištěna provedením doslovných přepisů rozhovorů, přesným zaznamenáním pozorování a důkladnou analýzou dostupné dokumentace. Tento postup umožnil co nejpřesněji zachytit získaná data a jejich následnou interpretaci, jejíž součástí jsou citace participantů výzkumu.

Kritérium spolehlivosti bylo zajištěno tím, že autorka pracovala pouze se získanými daty výzkumného šetření, zdrojem interpretace dat tedy nebyly domněnky (Švaříček, 2014).

Etické zásady byly dodrženy prostřednictvím principu důvěrnosti a získáním poučeného souhlasu od participantů výzkumu (Švaříček, 2014). Ve výzkumné části práce nebyly použity názvy škol, v nichž byl výzkum realizován, a jména učitelek i dětí byla zašifrována kódy. Rodiče podepsali souhlas, který autorce umožnil seznámit se s dokumentací jejich dítěte, provést jeho pozorování a uskutečnit následný rozhovor s učitelkou první třídy základní školy, do které dítě nastoupilo.

9 ZPŮSOB SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT, VÝZKUMNÝ VZOREK

Autorka zvolila kvalitativní výzkum, ve kterém využívá metody pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentace. Tato kombinace metod umožňuje triangulaci dat získaných z rozhovorů s učitelkami mateřských škol, přípravných tříd a základních škol, pozorování v mateřské škole a přípravných třídách a analýzy dokumentace. Získaná data z rozhovorů byla zpracována pomocí kódování a některá zjištění z rozhovorů byla komparována s výsledky z pozorování a analýzy dokumentace, čímž byla zajištěna komplexnost a věrohodnost výzkumných závěrů. Je třeba dodat, že u některých výzkumných otázek, které byly zkoumány výhradně prostřednictvím rozhovorů, nelze uplatnit metodologickou triangulaci. Získané výpovědi však zůstávají cenným zdrojem informací, protože poskytují hlubší vhled do názorů učitelek na konkrétní aspekty zkoumané problematiky.

Otázky v polostrukturovaném rozhovoru byly sestaveny na základě výzkumných otázek (viz příloha č. 4.). Pro ověření, zda jsou otázky srozumitelné, realizovala autorka rozhovory v době studia s kolegyněmi z pedagogické fakulty. Díky tomu bylo zjištěno, že některé otázky se opakovaly a některé bylo třeba upravit. Otázky k rozhovoru byly shodné pro učitelky mateřských škol a přípravných tříd. Pro učitelky základních škol byly některé otázky odlišné (viz příloha č. 5), jelikož se vztahovaly k jiným výzkumným otázkám. Jejich cílem bylo zjistit, zda učitelky základních škol vnímají rozdíly v připravenosti mezi dětmi s odkladem školní docházky z mateřských škol a přípravných tříd a jak se sledované děti adaptovaly na první třídu základní školy.

Pro účely pozorování v mateřské škole a přípravné třídě byl sestaven pozorovací arch (viz příloha č. 6.), který obsahuje dvě hlavní kategorie: metody a formy práce a prostor pro řešení individuálních úkolů. Každá z kategorií obsahuje konkrétní jevy, které byly pozorovány a zaznamenávány. Pozorovací arch byl sestaven ve vztahu k výzkumným otázkám a podle odborné literatury citované v teoretické části diplomové práce tak, aby bylo možné zaznamenávané jevy porovnat s odpověďmi učitelek. Na základě tohoto přístupu bylo možné porovnat, zda se odpovědi učitelek z rozhovorů shodují s tím, co bylo pozorováno. Při pozorování si autorka zaznamenávala vlastní poznámky k jednotlivým jevům.

Výzkum probíhal od listopadu 2022 do listopadu 2023. V listopadu 2022 autorka navštívila mateřskou školu a přípravné třídy za účelem seznámení se s učitelkami a prostředím. V této části výzkumu autorka seznámila učitelky s tématem diplomové práce a získala informované souhlasy od učitelek a zákonných zástupců sledovaných dětí (viz přílohy č. 1 a 2) za účelem

pozorování a seznámení se s dokumentací dětí a školy. Pozorování v mateřské škole a v přípravných třídách probíhalo v prosinci 2022. S ohledem na režim dne trvalo pozorování v jednotlivých třídách v rozmezí 4–5 hodin u každé učitelky.

Rozhovory s učitelkami mateřské školy a přípravných tříd probíhaly s delším časovým odstupem v červnu 2023, aby bylo možné posoudit, zda učitelky vidí posuny či nedostatky v oslabených oblastech u sledovaných dětí, pro které jim byl udělen odklad školní docházky, a následně ověřit, jak se sledované děti adaptovaly na první třídu základní školy a jak to vnímají učitelky základních škol. Původním záměrem bylo na konci školního roku provést se sledovanými dětmi pedagogickou diagnostiku využívanou učitelkami a porovnat její výsledky s výsledky zjištěnými autorkou a s odpověďmi získanými z rozhovorů. Tato část výzkumu se nemohla uskutečnit, neboť učitelky mateřských škol a přípravných tříd neměly pedagogické diagnostiky sledovaných dětí zaznamenané.

Rozhovory s učitelkami prvních tříd základních škol probíhaly v listopadu 2023. Individuální rozhovory s učitelkami mateřských škol, přípravných tříd a základních škol byly zaznamenány jako audionahrávky v prostorách škol a trvaly v rozmezí 20–60 minut, a to v závislosti na výpovědích učitelek. Všechny rozhovory byly uskutečněny se souhlasem učitelek a zákonných zástupců sledovaných dětí, potvrzeným podpisem informovaného souhlasu a prohlášením autorky diplomové práce. Všem účastníkům výzkumu byla zaručena anonymita.

Data z rozhovorů byla analyzována a následně zpracována pomocí kódování. Autorka opakovaně četla doslovně přepsané rozhovory a pomocí selekce dat vytvořila kategorie, ke kterým následně přiřazovala jednotlivé kódy. Interpretovala je nejprve jednotlivě a následně je seřadila do seznamu nazvaného *Kódy a jejich interpretace*, v němž byla zaznamenána jejich četnost. Pozorovací arch byl vytvořen tak, aby již obsahoval jednotlivé kategorie. Autorka komparovala odpovědi z rozhovorů, srovnávala odpovědi s pozorováním a analýzou dokumentů a zjišťovala, zda tyto výpovědi odpovídají pozorovaným jevům či dalším zjištěním, a tím potvrzují svou věrohodnost. V závěrečné fázi se autorka zaměřila na shrnutí výsledků výzkumu, zodpovězení stanovených výzkumných otázek, propojení zjištění s teoretickými východisky a formulování klíčových poznatků nebo nových závěrů.

9.1 Kódy a jejich interpretace

I přesto, že jsou doslovně přepsané rozhovory uvedené v příloze (viz příloha č. 12), jsou v textu záměrně citované některé odpovědi z rozhovorů, aby bylo možné porovnat odpovědi respondentek s pozorovanými jevy nebo analýzou dokumentace, což umožňuje získat komplexní pohled na danou problematiku a zároveň konfrontovat výpovědi respondentek se zjištěnými poznatky, které autorka výzkumu svým zkoumáním zjistila.

Pomocí kódování autorka získala důležité odpovědi respondentek z rozhovorů a byla schopna rozlišit podstatné informace, které vedly k odpovědím vztahujícím se k výzkumným otázkám. Na základě opakované analýzy rozhovorů autorka vytvořila 23 kódů.

V následném textu jsou uvedené názvy kódů vzešlých z rozhovorů a jejich interpretace. V rámci kategorií školní zralost, školní připravenost a dovednosti a schopnosti byly vytvořeny kódy 1–11. Tyto kódy jsou přiřazené také k odpovědím vztahujícím se k posunům, nedostatkům a adaptaci sledovaných dětí na první třídu. Ostatní kódy vycházejí z otázek rozhovoru. Kódy v sobě zahrnují myšlenky z odpovědí, které se vztahují ke skutečnostem sledovaným ve výzkumných otázkách. Autorka zaznamenávala znaky, aspekty nebo myšlenky z odpovědí vztahujících se k jednotlivým kódům, aby mohla sledovat jejich četnost v odpovědích respondentek.

Kód 1: Jazyk a řeč

Tento kód zahrnuje odpovědi, jako jsou naslouchání, porozumění, vyjadřování, výslovnost a sluchové vnímání.

Kód 2: Poznávací schopnosti a dovednosti

Tento kód je přiřazován k odpovědím vztahujícím se k paměti, pozornosti, soustředění, zrakovému vnímání, poznávání barev a tvarů, zvídavosti, zájmu o nové poznatky a chuti objevovat nebo se učit nové věci.

Kód 3: Sebeobsluha

Pod tímto kódem jsou zahrnuty prvky jako samostatnost, hygienické návyky a sebeobsluha.

Kód 4: Myšlenkové operace

Tento kód zahrnuje prvky, které se vztahují k předmatematické gramotnosti a práci podle instrukcí nebo pokynů.

Kód 5: Emoce

Tento kód zahrnuje odpovědi týkající se odloučení od rodičů nebo zvládání emocí při neúspěchu.

Kód 6: Vůle

Tento kód je přiřazen k odpovědím, které se týkají dokončení úkolu a přijímání nových povinností.

Kód 7: Pravidla

Tento kód zahrnuje dodržování a respektování pravidel.

Kód 8: Vztahy

Pod tímto kódem jsou zahrnuty odpovědi vztahující se k navazování vztahů a spolupráce.

Kód 9: Společenské chování

Tento kód zahrnuje aspekty jako poslouchání učitelky a jejích pokynů, přijímání a respektování autority a základní znalosti slušného chování.

Kód 10: Motorické dovednosti

Tento kód se vztahuje k odpovědím, které se týkají hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky. Zahrnuje zejména správné držení tužky, uvolnění ruky ale také určitou fyzickou zdatnost.

Kód 11: Komunikace

Tento kód se zaměřuje na odpovědi, jakou jsou schopnost vést rozhovor s vrstevníky i dospělými, vyjadřovat své myšlenky a pocity a vhodně odpovídat.

Kód 12: Četnost

Tento kód se zaměřuje na frekvenci realizace pedagogické diagnostiky a evaluaci plánu pedagogické podpory.

Kód 13: Způsob

Tento kód odpovídá na otázku, jakým způsobem učitelky tvoří plán pedagogické podpory. Pod tímto kódem se objevují znaky jako průběžná, dynamická či statická diagnostika a důraz na pravidelnost. .

Kód 14: Část dne

Tento kód se zaměřuje na odpovědi týkající se realizace pedagogických diagnostik, plánů pedagogické podpory, individuální práce s dětmi a také samostatných úkolů pro děti. Zahrnuje odpovědi týkající se ranních a odpoledních činností nebo činností realizovaných během celého dne.

Kód 15: Podklady

Tento kód je přiřazen k otázce pedagogické diagnostiky a obsahuje prvky jako zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, poznámky, záznamové archy, metodická podpora, závěrečná zpráva nebo vlastní úsudek.

Kód 16: Podpora

Tento kód zahrnuje odpovědi na otázky vztahující se k plánům pedagogické podpory, realizaci individuální práce s dětmi, samostatným úkolům, výhodám a nevýhodám vzdělávání dětí v mateřské škole a přípravných třídách. Zahrnuje aspekty jako diferenciace úkolů, přizpůsobení činností, pomoc dítěti, příprava na školu, využití asistenta pedagoga, posílení a rozvoj v různých oblastech a širší nabídku činností, více času na práci, náměty, domácí úkoly.

Kód 17: Časový prostor

Tento kód se zaměřuje na časový rámec pro realizaci individuálních úkolů a individuální práce s dětmi. Zároveň se vztahuje k odpovědím týkajícím se výhod a nevýhod vzdělávání dětí v mateřské škole a v přípravné třídě. Zahrnuje prvky jako čas na hru nebo odpočinek, nedostatek času, pravidelnost a občasnost.

Kód 18: Děti

Tento kód je přiřazen k otázce o výhodách a nevýhodách vzdělávání dětí v mateřské škole a přípravné třídě a také k otázce, zda učitelky nachází prostor pro individuální úkoly pro děti. Zahrnuje znaky jako věk dětí, počet dětí, kolektiv dětí.

Kód 19: Pomůcky

Tento kód se zaměřuje na pomůcky využívané učitelkami při vzdělávání. Je přiřazen k odpovědím na otázky ohledně realizace individuální práce a samostatných úkolů pro děti. Zahrnuje prvky jako pracovní listy, pomůcky, obrázky, práce s materiálem a se slovy.

Kód 20: Adaptace

Tento kód se vztahuje k odpovědím na otázky týkající se výhod a nevýhod vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravných třídách. Týká se rovněž otázek týkajících se vnímání rozdílů ve školní připravenosti mezi dětmi z mateřské školy a přípravné třídy a odpovědí vztahujících se k vlivu školní připravenosti na školní úspěšnost. Obsahuje znaky jako nové prostředí, známé prostředí.

Kód 21: Metody a formy

Tento kód se týká odpovědí týkajících se využívání metod a forem práce ve vzdělávání dětí s odkladem školní docházky. Je přiřazen také odpovědím, které se vztahují k otázkám pedagogické diagnostiky, spolupráce s rodiči a spolupráce učitelek a škol. Zahrnuje následující prvky: frontální, skupinovou a individuální práci, pozorování, rozhovor, formy spolupráce, jako jsou konzultace, tripartity, a také písemná sdělení či využití digitálních médií. Dále zahrnuje konkrétní pedagogické metody.

Kód 22: Spolupráce

Tento kód se týká spolupráce učitelek s rodinami, spolupráce mezi učitelkami mateřských škol, přípravných tříd a prvních tříd základních škol, ale také vzájemné spolupráce mezi dětmi. Zahrnuje znaky jako společné akce, společný zápis, vzájemné návštěvy.

Kód 23: Vnímání přínosů

Tento kód se zaměřuje na vnímání výhod a nevýhod vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravných třídách. Rovněž se vztahuje k odpovědím ohledně vlivu školní připravenosti na prospívání dětí. Zahrnuje tyto odpovědi: nevidím výhody, nevidím nevýhody, stagnace, je to pro ně snadnější, nové poznatky.

9.2 Výzkumný vzorek

Pro účely výzkumu byla vybrána mateřská škola nacházející se ve Středočeském kraji, v okrese Praha-západ, a přípravné třídy zřízené základní školou v Praze. Mateřská škola a přípravné třídy jsou od sebe v dojezdové vzdálenosti 13 minut autem nebo cca 30 minut veřejnou hromadnou dopravou. Mateřská škola i přípravné třídy byly vybrány na základě kladné emailové odezvy. Autorka obeslala 8 mateřských škol a 4 základní školy, které zřizují přípravné třídy v blízkém okolí místa bydliště autorky. Z 8 mateřských škol pouze jedna souhlasila se zapojením do výzkumu, 2 mateřské školy neměly zájem o realizaci výzkumu

ve svých školách a zbytek neposlal žádnou odpověď. Do výzkumného vzorku byly později zařazeny také základní školy, do kterých nastupovaly sledované děti z mateřských škol a přípravných tříd. Ze základních škol v požadovaném termínu výzkumu umožnila výzkum jedna základní škola, která zřizovala dvě přípravné třídy, další základní škola reagovala na žádost autorky v době, kdy již výzkum probíhal, zbylé dvě základní školy nereagovaly. Autorka opakovaně zasílala žádosti o realizaci výzkumu do škol, od nichž neobdržela žádnou odpověď.

Autorka realizovala celkem osm rozhovorů, z nichž dva rozhovory byly s učitelkami mateřských škol, dva byly s učitelkami přípravných tříd a čtyři rozhovory proběhly s učitelkami prvních tříd základních škol. Jelikož čtyři děti z celkového počtu dětí v mateřské škole měly odklad školní docházky a byly zařazeny do jedné třídy, byly pro účely výzkumu vybrány všechny tyto děti se souhlasem jejich zákonných zástupců. V přípravných třídách byly vybrány taktéž čtyři děti, jejichž zákonní zástupci souhlasili s výzkumem. Výběr těchto dětí opět nebyl náhodný, neboť v době realizace výzkumu mělo odklad školní docházky pět dětí z celkového počtu dětí v přípravných třídách, avšak jeden zákonný zástupce neudělil souhlas s účastí ve výzkumu.

V následujících tabulkách jsou uvedeni respondenti označení níže uvedenými zkratkami. Dále je uvedena délka praxe a dosažené vzdělání učitelek, počet dětí ve třídě a sledované děti s uvedeným pohlavím, věkem v době pozorování a důvodem odkladu školní docházky.

Pro účely výzkumného šetření budou v následujícím textu používány tyto zkratky:

UMŠ1, UMŠ2: učitelka mateřské školy,
UPT1, UPT2: učitelka přípravné třídy,
UZŠ1–UZŠ4: učitelka základní školy v 1. tř.,
DMŠ1–DMŠ4: dítě mateřské školy.,
DPT1–DPT4: dítě přípravné třídy.

Tabulka 1 – Přehled respondentů

Označení participanta	Délka praxe	Dosažené vzdělání	Počet dětí ve třídě
UMŠ1	40 let	střední odborné	20
UMŠ2	7 let	Mgr. speciální pedagogika	20
UPT1	4 roky	střední odborné (dokončuje studium Bc. speciální pedagogika)	14
UPT2	11 let	Mgr. učitelství pro 1. stupeň	13
UZŠ1	35 let	Mgr. učitelství pro 1. stupeň	22
UZŠ2	28 let	Mgr. učitelství pro 1. stupeň	25
UZŠ3	20 let	Mgr. předškolní pedagogika	23
UZŠ4	8 let	Mgr. speciální pedagogika	25

(zdroj vlastní, 2024)

Tabulka 2 – Přehled dětí

Označení dítěte	Pohlaví	věk	Důvod odkladu školní docházky
DMŠ1	chlapec	6,4	Méně vyzrálý v oblasti řeči a sluchové percepce, chybí motivace k zahájení školní docházky
DMŠ2	chlapec	6,9	Mírná nezralost v prostorové orientaci, matematických představách, sluchové analýze, syntéze a diferenciace, obtíže v koncentraci pozornosti, logopedické obtíže, zkřížená lateralita, motorický neklid, vyšší unavitelnost
DMŠ3	chlapec	6,4	Nezralost v oblasti řeči, grafomotoriky a pracovní oblasti
DMŠ4	chlapec	6,4	Nedostatečná pracovní a emoční vyspělost, oslabení ve vizuomotorice, zrakové a sluchové percepci a v oblasti řeči
DPT1	dívka	6,6	Neukončený vývoj řeči (výrazná patlavost), obtíže ve sluchovém vnímání a zrakovém rozlišování
DPT2	chlapec	6,6	Neznalost českého jazyka, pracovní nezralost
DPT3	chlapec	6,8	Nezralost v oblasti řeči a auditivního rozlišování, oslabení v oblastech grafomotoriky, sociálních dovednostech a pravo-levé prostorové orientace
DPT4	chlapec	6,4	Expresivní porucha řeči, méně vyzrálá grafomotorika, zrakové a sluchové rozlišování

(zdroj vlastní, 2024)

Data uvedená v tabulce č. 1 byla získaná na základě neformálního rozhovoru s participanty výzkumného šetření. Data v tabulce č. 2 byla získána ze zpráv pedagogicko-psychologických poraden u sledovaných dětí. Uvedený věk odpovídá době, kdy autorka realizovala pozorování a analyzovala dokumentaci těchto dětí. Pozorování a analýza dokumentů proběhly v listopadu a prosinci školního roku 2022/2023.

10 Vlastní výzkumné šetření

10.1 Charakteristika škol

V následujícím textu jsou popsány charakteristiky škol, v nichž se výzkum uskutečnil. Jednotlivé školy jsou popsané z hlediska lokality, velikosti, denního režimu školy a analýzy školních vzdělávacích programů, které se týkají vzdělávání dětí v posledním roce před nástupem do základní školy, a to zejména u mateřské školy a přípravných tříd.

Mateřská škola

Mateřská škola se nachází v klidné části menší obce v Praze – západ s celkovou kapacitou 137 dětí. Škola má šest homogenních tříd, z nichž jsou tři třídy pro děti ve věku 5–6/7 let, ve kterých je kapacita 20–22 dětí. Disponuje vlastní zahradou se vzrostlou zelení, která poskytuje dětem dostatečný prostor pro hru i učení. Třídy jsou vybaveny nábytkem, pomůckami a hračkami vždy s ohledem na věkovou skupinu dětí. Ve třídách učí vždy dvě učitelky, které se překrývají na pobyt venku. Provoz mateřské školy je od 6.30 hod. do 17.00 hod. Povinné předškolní vzdělávání v mateřské škole probíhá od 8.15 hod. do 12.15 hod. Vzdělávací obsah je chronologicky seřazen podle ročního období do pěti integrovaných bloků, které jsou následně členěny na jednotlivé tematické celky, které si učitelky dále zpracovávají v třídním vzdělávacím programu s ohledem na vlastní třídu. Integrované bloky i tematické celky jsou časově ohraničené. Ve školním vzdělávacím programu je uvedeno, že předškolní příprava dětí v posledním roce před nástupem do základní školy probíhá v rámci dopolední vzdělávací činnosti, po obědě po relaxaci na lehátku a v odpoledních hodinách. Také je tam uvedeno, že práce probíhá ve skupinách nebo individuálně. Z této mateřské školy byli vybráni čtyři chlapci s odkladem školní docházky.

Přípravná třída

Dvě přípravné třídy jsou zřízeny při základní škole s programem Začít spolu, která se nachází na okraji jihozápadní části Prahy v sídlištní zástavbě. Celková kapacita jednotlivých tříd je maximálně 15 dětí, přičemž v době výzkumu bylo v jedné třídě 13 dětí a ve druhé třídě 14 dětí. Třídy jsou prostorově menší než třídy v mateřské škole a jejich součástí není sociální zázemí. Svým prostorem a uspořádáním jsou blíže k prvním třídám základní školy. Jsou vybaveny nábytkem, zejména školními lavicemi a skříňkami určenými k uložení dokumentace dětí a didaktických materiálů učitelek. Oproti mateřské škole je zde méně hraček a koutků pro hru. V každé třídě působí jedna učitelka. Asistentka pedagoga, která

byla přidělena jedné z tříd, však vypomáhá podle potřeby v obou třídách. Škola, která zřizuje přípravné třídy nedisponuje školní zahradou. Ve školním vzdělávacím programu je v kapitole „Organizace vzdělávání“ uvedeno, že výuka začíná v 8:00 hod. a končí ve 12:00 hod., avšak v kapitole „Provoz přípravné třídy“ je uvedeno, že provoz přípravných tříd je od 7:45 hod. do 11:45 hod., přičemž vyučování v přípravné třídě začíná v 8.00 hod. a končí v 11.40 hod. Děti však mohou v rámci školy navštěvovat školní družinu, a proto mohou být ve škole od 6:30 do 17:00 hodin. Rozvrh hodin (viz příloha č. 12) je promítnut do center aktivit, výuka tedy neprobíhá klasickým způsobem podle pevného časového uspořádání. Třídní vzdělávací program je součástí školního vzdělávacího programu. Vzdělávací obsah je seřazen chronologicky podle ročního období do 5 tematických bloků, které nejsou časově ohraničené a jsou zároveň třídním vzdělávacím programem. Každý tematický blok obsahuje konkrétní vzdělávací obsah. Pobyt venku probíhá formou tematických vycházek nebo sportovních činností na školním hřišti, ale není přesně vymezeno, zda probíhá denně. Z každé přípravné třídy byly vybrány dvě děti.

Následující srovnání denního režimu v mateřské škole a v přípravné třídě vychází z analýzy dokumentů škol (viz tabulky č. 3 a 4).

Tabulka 3 – Denní režim mateřské školy podle školního vzdělávacího programu

6.30–7.15	scházení dětí v určených třídách, začátek her a činností
7.15–8.15	spontánní hra
8.15–8.45	začátek povinného předškolního vzdělávání, ranní kruh, pohybové aktivity
8.45–9.15	hygiena, svačina
9.15–9.45	činnosti podle plánu jednotlivých tříd
9.45–11.45	hygiena, pobyt venku s dostatkem pohybových činností na školní zahradě a sportovních hřištích, vycházky do okolí
11.45–12.45	hygiena, oběd, konec povinného předškolního vzdělávání, odchod dětí po obědě, příprava na odpočinek
12.45–14.30	odpolední odpočinek, četba a poslech pohádek, klidové činnosti podle individuálních potřeb dětí
14.30–15.00	hygiena, protažení po odpočinku, svačina
15.00–17.00	volné hry a zájmové činnosti, individuální práce s dětmi, podle počasí pobyt venku, postupný odchod dětí domů

Tabulka 4 – Denní režim přípravné třídy podle školního vzdělávacího programu

7.45–8.00	scházení dětí ve třídě, příprava na výuku, hra
8.00–8.30	ranní kruh
8.30–9.30	centra aktivit, skupinová nebo individuální práce s dětmi
9.30–10.00	hygiena, svačina
10.00–11.45	skupinová nebo individuální práce s dětmi, pracovní, výtvarné a pohybové činnosti, pobyt venku
11.45–12.00	odchod do družiny nebo domů

Základní škola 1

Základní škola s celkovou kapacitou 300 žáků se nachází v menší obci západně od Prahy. Děti se zde vzdělávají od 1. do 9. třídy. Škola má dvě budovy, jednu pro 1. stupeň a druhou pro 2. stupeň, a obě jsou propojeny koridorem vedoucím přes školní zahradu. Součástí školy je školní družina. Pro výuku tělesné výchovy škola využívá místní sokolovnu. Ve škole jsou dvě první třídy a v každé z nich se vzdělává průměrně 20 dětí. Školní vzdělávací program je orientován na osobnost žáka a vychází z principu rovné příležitosti pro všechny a z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Celkem mají žáci 21 hodin týdně.

Základní škola 2

Základní škola s 1. a 2. stupněm se nachází uprostřed sídlištní zástavby v západní části Prahy a její celková kapacita činí 1100 žáků. Součástí školy je školní družina, kuchyně, jídelna a 4 tělocvičny. Ve škole jsou tři první třídy a v každé z nich se vzdělává průměrně 24 dětí. Školní vzdělávací program je založený na vytváření příjemného prostředí, ve kterém se všichni žáci mohou učit, rozvíjet a vyzrávat, přičemž jsou vedeni k sebeúctě, odpovědnosti a respektu k sobě i ostatním. Celkem mají žáci 21 hodin týdně.

Základní škola 3

Základní škola se nachází v jihozápadní části Prahy, nedaleko Prokopského údolí, a má kapacitu 540 žáků na 1. a 2. stupni. Součástí školy je školní družina a dvě přípravné třídy. Disponuje vlastní kuchyní, jídelnou a dvěma tělocvičnami. Ve škole jsou dvě první třídy a v každé z nich se vzdělává průměrně 25 dětí. Školní vzdělávací program vychází

z programu Začít spolu, je orientován na žáka a jeho cílem je poskytnout všestranné vzdělání, které umožní žákům zodpovědně si zvolit další směr svého rozvoje. Podle školního vzdělávacího programu mají žáci prvních tříd celkem 20 vyučovacích hodin týdně. Rozvrh však uvádí 21 hodin, protože obsahuje jednu hodinu anglického jazyka navíc, což potvrzuje i výroční zpráva školy. Škola organizuje v rámci mimoškolních aktivit program Z předškoláka školákem, ve kterém si děti společně s rodiči seznamují s učitelkami a budoucími spolužáky a vyzkouší si různé aktivity zaměřené na různé oblasti vzdělávání. Program probíhá od října do března vždy jeden den v měsíci.

Základní škola 4

Základní škola se nachází na pomezí Prahy a okresu Praha-západ, mezi sídlištěm a sportovními hřišti, a je obklopena městskou zelení. Celková kapacita školy je 632 žáků pro 1. a 2. stupeň. Součástí školy je mateřská škola se dvěma detašovanými pracovišti a školní družina. Škola disponuje vlastní kuchyní, jídelnou a školní zahradou. Celkem má pět prvních tříd, z nichž dvě se nacházejí na detašovaném pracovišti vedle hlavní budovy. Každá z těchto tříd má v průměru 23 žáků. Školní vzdělávací program je založený na podporujícím prostředí a klíčových kompetencích zejména v sociální oblasti. Ve vzdělávaní škola využívá prvky programu Začít spolu a Hejného metody. Celkem mají žáci 20 hodin týdně.

Souhrn pro základní školy

Ve školních vzdělávacích programech uvedených ZŠ nejsou uvedeny informace týkající se adaptace dětí na první třídu, průběhu zápisu nebo výhradně vzdělávání dětí v prvních třídách. Na webových stránkách škol můžeme nalézt informace o dni otevřených dveří a formálních náležitostech zápisu. Přípravné třídy jsou součástí základní školy 3, která je má uvedené ve svém školním vzdělávacím programu.

Vzdělávací obsah škol vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a je rozdělen v rámci učebního plánu do 9 vzdělávacích oblastí, přičemž 6 z nich se týká žáků prvních tříd. Součástí vzdělávání jsou průřezová témata. Výuka začíná v 8.00 hod., děti ze základní školy 4 končí výuku v 11.45 a jeden den v týdnu ve 12.40, děti ze základní školy 4 končí výuku v 11.45 každý den. Vyučovací hodina trvá 45 minut.

10.2 Zpracování a analýza dat

U= učitelka (interpretace odpovědi), **A**= autorka (komentář autorky). Číslo v závorce u kódů zaznamenává kolikrát se daný kód v odpovědi objevil, pokud tam číslo uvedené není, kód byl v odpovědi pouze jednou.

Analýza rozhovoru – UMŠ1

1) Co očekáváte od školní připravenosti dětí?

U: Školní připravenost vnímá nejen jako soubor znalostí, ale i jako vnitřní motivaci dítěte učit se a objevovat nové věci. Zmiňuje, že je důležité zvládnout odloučení od rodičů, soustředit se a dokončit úkoly, poslouchat učitelku a pracovat podle pokynů, ale také spolupracovat a komunikovat.

A: Což naznačuje, že školní připravenost je vnímána komplexně – zahrnuje nejen znalosti, ale i motivaci, samostatnost a sociální dovednosti, jako například komunikovat a spolupracovat, které jsou důležité pro vstup do školy.

Kód 2: Poznávací schopnosti a dovednosti (2), **Kód 4:** Myšlenkové operace, **Kód 5:** Emoce, **Kód 6:** Vůle, **Kód 8:** Vztahy, **Kód 9:** Společenské chování, **Kód 11:** Komunikace

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: Učitelka vnímá školní zralost jako celkové dozrání dítěte, které mu umožní úspěšně zvládat školní prostředí. Kromě sebeobsluhy a hygienických návyků považuje za důležité i sociální dovednosti, schopnost zvládat neúspěch a vhodné chování k dětem i dospělým.

A: Školní zralost je zde chápána především jako samostatnost a sociálně-emocionální vyzrálost, která dítěti pomáhá adaptovat se na školní prostředí a jeho požadavky.

Kód 3: Sebeobsluha, **Kód 5:** Emoce, **Kód 9:** Společenské chování

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Zdůrazňuje, že některé dovednosti jsou před nástupem do školy výhodou, ale lze se je postupně naučit. Za klíčové považuje správný úchop tužky, stříhání, znalost barev, čísel do 10, některých písmen a dovednost podepsat se. Důležitá je také schopnost soustředění, porozumění textu a odpovídání na jednoduché otázky a samostatnost.

A: Lze si povšimnout, že na rozdíl od předchozích odpovědí klade učitelka větší důraz na konkrétní dovednosti a znalosti, zejména v oblasti kognitivních funkcí, myšlení, řeči a jemné

motoriky. Oproti předchozím odpovědím je zde ze sociální oblasti zmíněna pouze samostatnost. To může naznačovat, že pro učitelku je důležité, aby dítě bylo připraveno na vstup do školy komplexně.

Kód 1: Jazyk a řeč (2), **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti (2), **Kód 3:** Sebeobsluha, **Kód 4:** Myšlenkové operace (2), **Kód 10:** Motorické dovednosti (2)

4) Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?

U: Realizuje diagnostiky průběžně zejména v ranních činnostech, kdy děti postupně diagnostikuje. Diagnostiku provádí 3x ročně.

A: Z odpovědi vyplývá, že se učitelka každému dítěti individuálně věnuje a zaznamenává si jeho výsledky, což naznačuje, že diagnostika probíhá průběžně a údaje jsou zapisovány do záznamových archů na základě průběžných poznámek.

Kód 14: Část dne, **Kód 13:** Způsob, **Kód 12:** Četnost, **Kód 15:** Podklady

5) Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?

U: Plán pedagogické podpory tvoří společně s kolegyní na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Zmiňuje, že ho vyhodnocuje „asi dvakrát ročně“, přičemž výsledky konzultuje i s rodiči, a pokud je to potřeba, dává dětem domů pracovní listy navíc. Zároveň ale říká: *„Není to teda s každou rodinou, ale prostě pokud mají zájem.“*

A: Můžeme zde pociťovat pochybnosti o kvalitě vyhodnocení plánu pedagogické podpory, to by mělo probíhat jednou za tři měsíce, rodiče by měli být seznámeni s pokroky dítěte a na základě výsledků by se měl plán pedagogické podpory upravovat.

Kód 15: Podklady, **Kód 12:** Četnost, **Kód 22:** Spolupráce, **Kód 16:** Podpora

6) Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s odkladem školní docházky do vzdělávání?

U: Říká, že plán zařazuje mimo „hlavní činnosti“, zejména v ranních nebo odpoledních činnostech, kdy dává dětem úkoly, *„(…) na které mají ty problémy“.*

A: Odpověď učitelky naznačuje, že děti dostávají úkoly zaměřené na oslabené oblasti, avšak tato podpora probíhá mimo řízené činnosti, není tedy jasné, zda jsou i samotné řízené činnosti diferencované tak, aby zohledňovaly individuální potřeby dětí s odkladem.

Kód 14: Část dne, **Kód 16:** Podpora

7) Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?

U: Individuální práci realizuje během ranních a odpoledních činností, kdy využívá pracovní listy, pomůcky a obrázky. Dále zmiňuje, že zapojuje i vrstevnické učení, kdy starší děti pomáhají mladším, čímž si zároveň samy upevňují své dovednosti.

A: Ačkoliv učitelka popisuje individuální práci s dětmi během ranních a odpoledních činností, neznamená to, že dochází k diferenciaci vzdělávání v hlavních vzdělávacích aktivitách, na což poukazuje komentář k otázce 6. Podpora oslabených oblastí se zdá být oddělena od hlavních činností.

Kód 14: Část dne, **Kód 16:** Podpora, **Kód 22:** Spolupráce

8) Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?

U: Uvádí, že u některých dětí zlepšení vnímá, zatímco u jiných nikoliv. Zdůrazňuje, že ne všechny děti odklad školní docházky skutečně potřebovaly. U **DMŠ2** říká, že *„ …fakt to bylo na popud maminky… myslím si, že mu to nepomohlo, ten rok, myslím, že pro něj byla ztráta“*. Naopak u jiných dětí zaznamenala pozitivní změny. **DMŠ4** se zlepšil v soustředění, **DMŠ1** v řeči a **DMŠ3** začal rychleji pracovat.

A: Učitelka reflektuje individuální dopad odkladu školní docházky, zatímco u některých dětí vedl ke zlepšení a posílení oslabených oblastí, u jiných mohl být zbytečný. Tato skutečnost zdůrazňuje nutnost individuálního posouzení školní zralosti a připravenosti každého dítěte při rozhodování o odkladu školní docházky.

Kód 17: Časový prostor, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti, **Kód 1:** Jazyk a řeč

9) Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?

U: Vnímá sledované děti jako připravené na školu, ačkoliv některé nedostatky přetrvávají. Konkrétně zmiňuje přetrvávající problémy v oblasti řeči u **DMŠ1** a **DMŠ3**, grafomotorické nedostatky spatřuje u **DMŠ4**. **DMŠ2** žádné nedostatky podle jejího názoru nemá. Domnívá se, že konkrétní nedostatky u dětí nejsou znakem nepřipravenosti na školu a myslí si, že budou přetrvávat dále.

A: Učitelka reflektuje individuální vývoj dětí a zdůrazňuje, že přestože některé nedostatky přetrvávají, školní připravenost tím není ohrožena. Poukazuje na to, že některé obtíže budou

přítomné i ve školním prostředí a je důležité s nimi dále pracovat (viz DMŠ1, DMŠ3, DMŠ4).

Kód 1: Jazyk a řeč, **Kód 10:** Motorické dovednosti

10) Dáváte dětem s odkladem školní docházky samostatné úkoly? Jaké?

U: Dětem zadává úkoly, jedná se zejména o pracovní listy a práci s materiálem podporující jemnou motoriku, jako například modelování a stříhání.

A: Není zřejmé, zda sledované děti plní stejné úkoly nebo je mají individualizované podle svých potřeb. Lze si všimnout, že učitelka využívá hodně pracovní listy. Nezmínila zatím činnosti nebo úkoly, které by posilovaly rozvoj řeči u dětí, které mají tuto oblast oslabenou.

Kód 19: Pomůcky

11) Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s odkladem školní docházky nebo se to nedaří?

U: Přiznává, že se to vždy nedaří, Konkrétně k tomu říká*: „Pokud ty děti chodí ráno brzy, tak při těch ranních hrách jo, ale pokud přijdou s ostatními dětmi, tak se to prostě někdy nepodaří.“*

A: To ukazuje na to, že pro učitelku je důležitý časový prostor zejména při ranních hrách a individuální úkoly nezapojuje v rámci vzdělávání během dne. Také to může ukazovat, že učitelka nemá tolik času a prostoru při vzdělávání během dne nebo, že nezvládá individuální úkoly do vzdělávání během dne cíleně zapojit.

Kód 14: Část dne, **Kód 17:** Časový prostor

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Nevidí žádné výhody vzdělávání těchto dětí v mateřské škole. Říká: *„Myslím si, že ty děti, nevím, spíš klesnou.“* Nevýhodu spatřuje v kolektivu mladších dětí, které se novým znalostem, schopnostem a dovednostem teprve učí, zatímco *„odkladači“* už to znají.

A: To může naznačovat, že v běžné třídě MŠ nejsou děti s odkladem školní docházky dostatečně podporovány, protože se přizpůsobují mladším. Paradoxně to vnímá jako nevýhodu, přestože zmiňuje, že se tyto děti učí i pomocí mladším.

Kód 18: Děti, **Kód 23:** Vnímání přínosů

13) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Připouští, že nemá zkušenost s přípravnou třídou, ale vnímá ji jako lepší alternativu oproti mateřské škole a podle jejího názoru má výhody v tom, že děti by byly na stejné věkové úrovni, více by se připravovaly na školní režim a plnily by úkoly, které směřují k matematice a českému jazyku. Nevýhody pro děti nevidí.

A: Přípravná třída je zde vnímána jako efektivnější způsob přípravy na školu, protože děti mají cílenější úkoly a jsou ve skupině stejně starých vrstevníků. Učitelka ale nemůže hodnotit její konkrétní přínosy, protože s ní nemá osobní zkušenost.

Kód 16: Podpora (2), **Kód 18:** Děti, **Kód 23:** Vnímání přínosů

14) Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Uvádí, že využívá zejména individuální práci. Konstatuje: *„Já teď úplně nevím, jaké metody jsou, ale já třeba hodně dětem vysvětluji nové věci a k tomu mám vždycky připravené nějaké obrázky nebo knížky.“*

A: Učitelka zřejmě využívá metody slovní a názorně-demonstrační.

Kód 21: Metody a formy

15) Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Uvítala by větší podporu z pedagogicko-psychologické poradny v podobě konkrétních námětů a činností.

A: Je vidět, že učitelka postrádá metodickou podporu ke vzdělávání dětí s odkladem školní docházky z odborného pracoviště, to by mohlo vést k nižší míře podpory těchto dětí v rozvoji jejich oslabených oblastí.

Kód 15: Podklady

16) Jak spolupracujete s rodinou?

U: Říká, že s rodinou spolupracuje zejména formou rozhovorů o dětech.

A: Učitelka neuvádí, jak často vede rozhovory s rodiči, není proto jasné, zda jsou pravidelné nebo nahodilé, přitom spolupráce s rodinou je nedílnou součástí vzdělávání a pravidelné

rozhovory o pokrocích dětí mohou pomoci přispívat k větší podpoře dítěte v rodinném prostředí.

Kód 21: Metody a formy

17) Navazujete spolupráci s učitelkami z 1. tříd základních škol? Jak?

U: Uvádí, že spolupráce probíhá vzájemnou návštěvou, kdy se děti seznámí s prostředím školy a učitelky si vzájemně mohou popovídat, přičemž se nezaměřují na děti s odkladem školní docházky.

A: Je zřejmé, že se nejedná o dlouhodobou spolupráci, ale spíše o seznámení dětí s prostředím školy.

Kód 21: Metody a formy, **Kód 22:** Spolupráce

Komparace pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentace – UMŠ1

Pozorování (viz Příloha č. 7)

Učitelka ve své práci využívá při vzdělávání dětí převážně frontální práci. Individuální práci zařazuje v době ranních her, kdy dá dětem na výběr z pracovních listů, děti jsou k plnění úkolu motivovány odměnou ve formě samolepky. Pracovní listy pro děti nejsou individualizované, jsou zaměřené na zrakové vnímání a grafomotoriku. Děti pracují samostatně a mají pracovní list rychle hotový, pouze se ujišťují u učitelky, zda ho správně vyřešily. To svědčí o tom, že pracovní listy jsou pro děti jednoduché. DMŠ4, které má oslabenou oblast grafomotoriky nedostává samostatný úkol zaměřený na posílení této oblasti a nevybírá si ani žádný pracovní list. Děti mohly dobrovolně zdobit perníčky, tato činnost zaujala všechny děti s odkladem školní docházky, kromě DMŠ4. Děti měly na práci čas, ale byly rušeny dětmi, které si ve třídě hrály, i přesto se děti soustředily. Učitelka poskytuje dětem zpětnou vazbu formou pochvaly, ale nevyužívá formativní hodnocení. Do řízené činnosti (zdobení vánočního stromečku) se sledované děti nezapojily, běhaly po třídě a nebyla jim nabídnuta jiná činnost. Skupinová forma práce nebyla promyšlená a využitá. Individuální práce s dětmi nebyla v době pozorování realizována. Při pobytu venku si děti volně hrály. V rámci pozorování v den, kdy měla učitelka odpolední směnu odpočívaly všechny sledované děti, poslechly si čtenou pohádku a dále jim nebyla nabídnuta klidová činnost i přesto, že bylo vidět, že děti se již nudí. Odpoledne si děti hrály podle svých potřeb.

Rozhovor

Učitelka uvádí, že ve své práci při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky využívá zejména individuální práci, ale při pozorování převažovala frontální práce, individuální práce probíhala prostřednictvím plnění samostatného úkolu. Úkoly nebo činnosti pro sledované děti nebyly zvoleny s ohledem na jejich oslabené oblasti, nebylo tak potvrzeno sdělení učitelky, že v rámci implementace plánu pedagogické podpory dává dětem úkoly, na které mají „problémy“, což by mohlo souviset s tím, že učitelce chybí metodická podpora. Potvrdila se výpověď učitelky, že individuální práci a samostatné úkoly zařazuje zejména při ranních hrách, ale nepotvrdilo se tvrzení, že pro individuální práci využívá odpolední činnosti, neboť bylo pozorováno, že jim nebyla nabídnuta žádná individuální práce nebo činnost, která by rozvíjela jejich oslabené oblasti. V otázce o školní připravenosti uvedla, že je důležitá spolupráce dětí, ale při pozorování nebyla zařazena skupinová práce, která by spolupráci dětí podporovala, zároveň ji však ani neuvedla v odpovědi na otázku týkající se metod a forem práce. Potvrdilo se využívání slovní metody a názorně-demonstrační, učitelka využívá také praktické metody, které však sama výslovně nezmínila.

Analýza dokumentů

Učitelka uvádí, že pedagogické diagnostiky realizují 3x ročně, ale v době rozhovoru (červen) bylo zjištěno, že byla realizována 2x. Dále uvedla, že plány pedagogické podpory vyhodnocuje asi 2x ročně, při analýze dokumentace bylo zjištěno, že vyhodnocení plánů pedagogické podpory u všech sledovaných dětí nebylo vyhodnoceno ani jednou. Při hodnocení dětí ohledně jejich posunů nebo nedostatků tak můžeme usuzovat, že vychází z vlastního pozorování, poznámek nebo portfolií dětí. Přípravy si učitelka nedělá, nelze tak hodnotit, zda by do nich zahrnula i nabídku činností nebo úkolů pro sledované děti. Školní vzdělávací program mateřské školy uvádí, že předškolní příprava probíhá během dopoledních činností a odpoledne ve skupině nebo individuálně, to se shoduje s odpovědí učitelky i s pozorováním jen částečně, protože učitelka využívá čas zejména ráno v rámci ranních činností formou individuálních úkolů, při odpoledním programu předškolní příprava nebo individuální práce neprobíhala.

Zhodnocení

Výsledky z rozhovoru, pozorování a analýzy dokumentace ukazují určité nesrovnalosti mezi tím, jak učitelka popisuje svou pedagogickou práci, a tím, co bylo skutečně pozorováno v praxi a analyzováno v dokumentaci. Zvýšená individualizace úkolů během celého dne by mohla více podpořit rozvoj oslabených oblastí u sledovaných dětí.

Analýza rozhovoru – UMŠ2

1) Co očekáváte od školní připravenosti dětí?

U: Školní připravenost vnímá jako soubor dovedností, které umožní dítěti co *„nejhladší“* vstup do školy. Vyzdvihuje připravenost v oblasti grafomotoriky a sluchového vnímání, ale také dodržování pravidel. Jak sama říká: *„Vlastně všechno, co je učíme.“*

A: Lze se domnívat, že školní připravenost vnímá jako komplexní přípravu zejména v oblasti jemné motoriky a oblasti jazyka a řeči, opomíjí však připravenost v sociální oblasti.

Kód 10: Motorické dovednosti, **Kód 7:** Pravidla, **Kód 1:** Jazyk a řeč

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: *„Aby zvládlo unést aktovku, vydrželo chvíli sedět v klidu.“* Školní zralost chápe jako biologický proces zrání, přičemž je důležité, aby bylo dítě fyzicky zdatné a zvládlo odloučení od rodičů. V kognitivní oblasti zmiňuje schopnost vnímat a soustředit se.

A: Ukazuje se, že oproti školní připravenosti je pro učitelku důležitá biologická oblast zrání nejen v oblasti tělesné, ale také kognitivní.

Kód 2: Poznávací schopnosti a dovednosti (2), **Kód 5:** Emoce, **Kód 10:** Motorické dovednosti (2)

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Klade důraz na rozvoj specifických dovedností, které považuje za klíčové pro vstup do školy zejména v oblasti předmatematické a předčtenářské, například *„(…) porovnávání množství bez čísel (…), aby rozlišoval hlásky, uměl slabikovat, měl uvolněnou ruku, rozlišoval pravolevou orientaci“*. Zároveň zdůrazňuje význam sociálních dovedností a emoční seberegulace jako respektování pravidel a autority, schopnost spolupracovat, zvládat sebeobsluhu a ovládat emoce.

A: Učitelka zmiňuje ve větší míře sociální schopnosti a dovednosti, zároveň je pro ni důležité, aby měly děti znalosti a dovednosti, které budou navazovat na školní výuku, což je jistě pro školní připravenost důležité.

Kód 4: Myšlenkové operace (3). **Kód 1:** Jazyk a řeč (2), **Kód 8:** Vztahy (2), **Kód 10:** Motorické dovednosti, **Kód 3:** Sebeobsluha, **Kód 7:** Pravidla, **Kód 9:** Společenské chování, **Kód 5:** Emoce

4) Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?

U: Snaží se dělat průběžné poznámky, které jí dále slouží jako podklady pro vyhodnocení pedagogické diagnostiky, do které si zapisuje také další doporučení pro práci s dítětem. Jak sama uvádí*: „(…) a tam zpravidla zjistím, ježiš, jsem se zapomněla soustředit na (…)“* Ve své práci využívá záznamové archy a celkovou diagnostiku dětí realizuje 3x ročně.

A: Z její výpovědi je patrné, že se snaží nejen identifikovat obtíže dětí, ale také hledat příčiny a způsoby, jak děti dále rozvíjet. Také je patrné, že diagnostiku vnímá jako dynamický proces a způsob evaluace své práce.

Kód 13: Způsob, **Kód 15:** Podklady, **Kód 12:** Četnost

5) Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?

U: Plán pedagogické podpory vnímá spíše jako formální dokument, který tvoří na základě vyjádření pedagogicko-psychologické poradny. Zdůrazňuje však, že doporučení z poradny považuje za příliš obecné a málo praktické. Při práci s dětmi s odkladem školní docházky využívá zejména své vlastní poznámky a zkušenosti. Plán pedagogické podpory tvoří společně s kolegyní a vyhodnocují ho jednou za 3–4 měsíce. Dodává, že samotné písemné zpracování a vyhodnocení realizuje sama.

A: To naznačuje, že se učitelka více spoléhá na vlastní úsudek než na vnější doporučení, které není dostatečně konkrétní.

Kód 15: Podklady, **Kód 12:** Četnost, **Kód 22:** Spolupráce

6) Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?

U: Říká, že ho zařazuje do vzdělávání přirozeně v každodenních činnostech zejména *„po řízence“*, před obědem nebo při odpočinku, přičemž využívá své vlastní poznámky a pro kontrolu, zda na něco nezapomněla využívá plán pedagogické podpory a pedagogickou

diagnostiku. Snaží se dětem s odkladem školní docházky dávat více prostoru a času a také bere ohled na jejich potřeby.

A: Je patrné, že se učitelka snaží přizpůsobovat činnosti individuálním potřebám dětí a snaží se podporovat jejich oslabené oblasti. Pro kontrolu, zda dítě dělá pokroky, využívá pedagogickou diagnostiku a vlastní poznámky, což pociťuje jako důležité pro další práci s dítětem.

Kód 15: Podklady, **Kód 14:** Část dne, **Kód 16:** Podpora, **Kód 21:** Metody a formy

7) Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?

U: Zmiňuje, že s dětmi individuálně pracuje ve chvíli, kdy jí *to „zbytek kolektivu dovolí, nebo ta situace nebo ta činnost“.* Opět se jedná zejména o chvíle před odchodem ven, při odpočinku nebo při pobytu venku. Říká, že se během dne snaží ten čas najít, *ale „pokaždé je to jinak a každé dítě potřebuje trochu něco jiného“.*

A: To ukazuje, že se učitelka snaží hledat čas i vhodný způsob, jak s dětmi individuálně pracovat a zároveň podporovat jejich rozvoj s ohledem na jejich potřeby; nevychází přitom pouze z denního vzdělávacího režimu mateřské školy.

Kód 14: Část dne, **Kód 21:** Metody a formy

8) Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?

U: Uvádí, že vidí u sledovaných dětí posuny. U DMŠ2 posun nevnímá, protože podle jejího názoru dítě odklad školní docházky nepotřebovalo. U DMŠ1 došlo ke zlepšení řeči a pozornosti, přičemž hlavní zásluhu připisuje pravidelné docházce na logopedii a podpoře rodičů. DMŠ3 udělalo pokrok zejména v pracovní oblasti, dokončování úkolů, grafomotorice a řeči. DMŠ4 odklad pomohl, došlo ke zlepšení pozornosti i řeči, ale v oblasti grafomotoriky stále vnímá prostor pro zlepšení.

A: Učitelka vnímá individuální pokrok každého dítěte, hodnotí posuny u dětí diferencovaně, přičemž reflektuje nejen školní prostředí, ale také vliv logopedické péče a rodinné podpory.

Kód 1: Jazyk a řeč (3), **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti (2), **Kód 6:** Vůle, **Kód 10:** Motorické dovednosti, **Kód 22:** Spolupráce

9) **Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?**

U: Myslí si, že všechny děti jsou připravené na školu, nedostatky u dětí vnímá, ale podle ní nejsou znakem nepřipravenosti na školu. U DMŠ4 vnímá stále nedostatky v oblasti grafomotoriky a domnívá se, že dítě bude mít ve škole obtíže s psaním. DMŠ2 z jejího pohledu nedostatky v připravenosti na školu nemá, ale zmiňuje, že *„zlobil“,* protože se v mateřské škole již nudil. U DMŠ1 a DMŠ3 vnímá nedostatky ve sluchové analýze konkrétně v rozpoznávání některých hlásek.

A: Učitelka vnímá celkovou připravenost dětí na školu pozitivně a přiznává, že některé obtíže přetrvávají, ale nepovažuje je za zásadní překážky pro vstup do první třídy. Opakovaně zdůrazňuje, že mírné řečové nedostatky by měla umět zohlednit učitelka v první třídě základní školy. U DMŠ2 kritizuje zbytečný odklad, což naznačuje její skeptický postoj k některým rozhodnutím poradny a rodičů.

Kód 1: Jazyk a řeč (2), **Kód 10:** Motorické dovednosti, **Kód 9:** Společenské chování

10) **Dáváte dětem s odkladem školní docházky samostatné úkoly? Jaké?**

U: Nezadává nadstandardní samostatné úkoly, samostatné úkoly vnímá jako součást individuální práce s dětmi, která probíhá spíše formou manipulace s předměty a pomůckami než prostřednictvím pracovních listů, které příliš neuznává – výjimkou jsou pracovní listy zaměřené na grafomotoriku. Dodává, že nedává dětem úkoly domů, ale spíše poskytuje rodičům náměty na aktivity, které mohou pomoci rozvíjet oslabené oblasti dětí.

A: Z toho vyplývá, že pro učitelku je důležité, aby samostatné úkoly byly začleněny do běžných činností formou hry a koordinace v jemné motorice s ohledem na situace během dne a potřeby dětí. Spolupráci s rodiči považuje za důležitou, proto jim doporučuje aktivity, které mohou s dětmi doma realizovat, čímž posiluje jejich školní připravenost v rodinném prostředí.

Kód 21: Metody a formy, **Kód 19:** Pomůcky (2), **Kód 16:** Podpora

11) **Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s odkladem školní docházky, nebo se to nedaří?**

U: Přiznává, že se jí prostor pro individuální úkoly daří najít velmi těžko, zejména proto, že je ve třídě velký počet dětí a nemá klidné místo pro individuální práci s dětmi. Prostor

nachází zejména tehdy, pokud je ve třídě méně dětí nebo při odpočinku. Říká, že by jí pomohla přítomnost druhé kolegyně, která by se věnovala ostatním dětem ve chvíli, kdy probíhá individuální práce s těmito dětmi.

A: Vysoký počet dětí ve třídě je stále dlouhodobý problém, který může ovlivňovat míru individuální podpory dětí. Řešením by mohlo být překrývání učitelek v rámci dopoledního vzdělávání, ale také schopnost učitelky více diferencovat činnosti a úkoly v rámci vzdělávání.

Kód 17: Časový prostor, **Kód 14:** Část dne, **Kód 18**: Děti (2), **Kód 22:** Spolupráce

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Výhodu spatřuje zejména v tom, že dítě zůstává ve známém prostředí s učitelkami, které dobře zná. Za nevýhody pokládá velký počet dětí ve třídě a menší časový prostor pro individualizaci ve vzdělávání. Zmiňuje také absenci klidného zázemí pro individuální práci s dětmi.

A: Stabilní prostředí může pozitivně ovlivnit emoční pohodu dítěte, avšak po několika letech strávených v mateřské škole může být pro dítě méně podnětné. Efektivitu pedagogické podpory mohou dále snižovat i větší počet dětí ve třídě a omezené možnosti individuální práce či individualizace ve vzdělávání.

Kód 20: Adaptace, **Kód 18:** Děti (2), **Kód 17:** Časový prostor

13) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Za výhody považuje menší počet dětí ve skupině a možnost snazší adaptace na první třídu. Za výhodu považuje také odbornou kvalifikaci učitelek, jak sama říká: „*Doufám, nebo předpokládám, že v těch přípravkách učí konkrétně vzdělaní lidé, že mají vzdělaní ve speciální pedagogice…“* Nevýhodu spatřuje zejména v tom, že děti mohou zažít pocit neúspěchu nebo zklamání z umístění do přípravné třídy. Dodává, že si myslí, že spíše převažují výhody než nevýhody. Je pro ni také důležitý důvod odkladu školní docházky, domnívá se, že většina odkladů je zbytečných nebo na přání rodičů.

A: Lze se domnívat, že menší kolektiv dětí a kvalifikovaný pedagogický personál může přispět k efektivnější podpoře dětí s odkladem školní docházky. Na druhou stranu adaptační

náročnost a možné negativní vnímání umístění do přípravné třídy poukazují na potřebu citlivé práce s jejich sebedůvěrou a motivací. Upozorňuje na neopodstatněné odklady školní docházky

Kód 18: Děti, **Kód 20:** Adaptace (3)

14) Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Ve své práci využívá metody, které jí jsou blízké a podporují verbální projev dítěte a sociální dovednosti. Jedná se o metody slovní, praktické, situační a metodu didaktické hry. Přiznává, že praktické metody využívá málo, neboť pro ně nemá cit. Ve své práci kombinuje frontální a skupinovou práci s ohledem na počet dětí a složení skupiny dětí. Individuální práci zařazuje do vzdělávání zejména v době odpočinku, po ranním kruhu, před odchodem ven nebo po návratu z venkovních aktivit.

A: Učitelka metody konkrétně nepojmenovala, ale popsala způsob, jakým s dětmi pracuje. To může naznačovat neznalost názvů metod, ale i tak je patrné, že ve své práci využívá metody podporující aktivní zapojení dětí do vzdělávání.

Kód 21: Metody a formy, **Kód 14:** Část dne, **Kód 18:** Děti

15) Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Uvítala by menší počet dětí ve třídě a více hodin s kolegyní ve třídě. Domnívá se, že by to vedlo k lepší individualizaci ve vzdělávání. „*Ta individualizace je důležitá, takhle jí ty děti nemůžou tolik dostat, protože prostě jsem na ty děti značnou část dnes sama.“*

A: Učitelka zdůrazňuje, že individuální podpora dítěte je v běžných podmínkách limitována velkým počtem dětí a absencí další učitelky ve třídě během dopoledního vzdělávání. Zajištění menšího kolektivu dětí nebo přítomnost kolegyně by mohly přispět k efektivnější individualizaci a kvalitnější podpoře dětí s odkladem školní docházky

Kód 18: Děti (2), **Kód 22:** Spolupráce. **Kód 16:** Podpora

16) Jak spolupracujete s rodinou?

U: S rodinou spolupracuje především formou průběžných rozhovorů, během kterých poskytuje rodičům zpětnou vazbu na základě pedagogické diagnostiky a vlastních poznámek. Rodičům poskytuje náměty na činnosti a aktivity, které mohou s dětmi realizovat a které přispívají k jejich rozvoji.

A: Tento přístup může přispět k větší ochotě rodičů spolupracovat a zároveň pomáhá dítěti rozvíjet potřebné dovednosti i mimo školní prostředí.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 16:** Podpora (3), **Kód 15:** Podklady, **Kód 21:** Metody a formy

17) Navazujete spolupráci s učitelkami v 1. třídě? Jak?

U: Popisuje vzájemnou návštěvu 1x za rok, což za spolupráci nepovažuje. Pociťuje ze strany učitelek prvních tříd nezájem o navázání kvalitní spolupráce mezi mateřskou a základní školou. Připouští, že by mohla být v tomto ohledu více aktivní, ale dodává: *„(…) na druhou stranu, já to dítě znám, ona ho potřebuje poznat“.*

A: Je zřejmé, že v tomto případě se o spolupráci nejedná, což je velká škoda zejména s ohledem na budoucí adaptaci dítěte na vstup do první třídy.

Kód 22: Spolupráce

Komparace pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentace – UMŠ2

Pozorování (viz Příloha č. 8)

Učitelka při vzdělávání dětí využívá frontální, skupinovou i individuální formu práce, tyto formy střídá v závislosti na činnostech. Při pozorovaných činnostech byly využity tyto metody: slovní, názorně demonstrační, s myšlenkovými operacemi, praktická a didaktické hra. Frontální práce byla zařazena v ranním kruhu pro seznámení dětí s programem dne a zároveň jako motivace pro další práci. Učitelka využila pomůcky k motivaci (plyšáky), aby probudila v dětech zvídavost. Během ranních her probíhala individuální práce se sledovanými dětmi, která u nich rozvíjela časové vnímání a komunikační schopnosti. Všechny sledované dětí si úkol splnily, byly slovně motivovány. Individualizace při vzdělávání byla patrná při ranním kruhu, kdy měly sledované děti více prostoru k rozpoznání první a poslední hlásky ve slově a učitelka se jich cíleně více doptávala. Skupinová práce byla využita při řízené činnosti zaměřené na rozvoj logického myšlení, paměti, pozornosti, komunikace a spolupráce. Sledované děti se do činnosti zapojily a bylo vidět, že je činnost zaujala. Učitelka aktivně procházela jednotlivé skupiny dětí a sledovaným dětem kladla více otázek týkajících se jejich postupu ve skupině. Volila přitom otázky, které podporovaly myšlení dětí, například: *„Šlo by to vymyslet ještě jinak?“* nebo *„Co by se stalo, kdyby…?“* Venku si děti hrály na školní zahradě. Během odpočinku pracovaly sledované děti s pracovními listy zaměřenými na rozvoj grafomotorických dovedností. Každé dítě mělo

jiný list (například horní oblouk, dolní oblouk, šikmá čára, vlna). U dětí DMŠ1 až DMŠ3 bylo cílem procvičení grafomotoriky, u dítěte DMŠ4 šlo především o uvolnění ruky. Odpoledne si děti hrály podle vlastní volby. Samostatné úkoly, které probíhaly v rámci individuální práce, si však děti nemohly vybírat samy – byly stanoveny s ohledem na oslabené oblasti sledovaných dětí. Úkoly podporovaly zejména rozvoj komunikace, jazyka a řeči, logického myšlení, soustředění a grafomotorických dovedností. Individualizace v rámci činností se zaměřovala především na rozvoj řeči.

Rozhovor

Učitelka uvedla, že využívá frontální formu vzdělávání zejména při seznamování dětí s činností nebo k motivaci, skupinovou formu pak podle typu činnosti a individuální práci před ranním kruhem, před odchodem ven, po příchodu z venku nebo při odpočinku, což se potvrdilo i během pozorování. Ačkoli učitelka konkrétní metody práce výslovně nepojmenovala, v rozhovoru popsala takové, které byly zaznamenány také při pozorování. Uvedla, že individuální práci se snaží zapojovat do vzdělávání ve chvílích, kdy je na to čas a při odpočinku, dále uvedla, že samostatné úkoly dětem dává v rámci individuální práce, při které využívá různé pomůcky, hry nebo slova, což se pozorováním také potvrdilo. V rámci těchto otázek neuvedla, že činnosti či úkoly individualizuje podle oslabených oblastí, avšak z pozorování vyplynulo, že sledované děti podporuje v rozvoji jejich oslabených oblastí, zejména v oblasti řeči a komunikace. Uvedla, že plán pedagogické podpory do vzdělávání zařazuje spíše pro svou kontrolu, zda na něco nezapomněla, v kombinaci s pedagogickou diagnostikou a vlastními poznámkami a že vychází více z aktuálního pozorování dětí, na jehož základě u nich rozvíjí to, co potřebují. V otázkách týkajících se školní zralosti a připravenosti se domnívá, že je důležité, aby děti byly připravené zejména v oblasti jazyka a řeči, grafomotoriky a předmatematické gramotnosti. Během pozorování byly do vzdělávání zařazeny činnosti a úkoly, které tyto oblasti podporují.

Analýza dokumentů

Učitelka uvádí, že záznamy do pedagogické diagnostiky realizují 3x ročně, ale v době rozhovoru (červen) bylo zjištěno, že byly realizovány 2x, a to na začátku školního roku a v polovině školního roku. Dále uvedla, že evaluaci plánů pedagogické podpory provádí každé 3 až 4 měsíce. To se však při analýze dokumentace nepotvrdilo, neboť tyto plány nebyly vyhodnoceny ani jednou. Při hodnocení dětí ohledně jejich posunů nebo nedostatků

můžeme usuzovat stejně jako u UMŠ1, že vychází z vlastního pozorování, průběžných poznámek nebo portfolií dětí. Písemné přípravy si učitelka nedělá, proto nelze hodnotit, zda by do nich zahrnula i nabídku činností nebo úkolů pro sledované děti. Školní vzdělávací program mateřské školy uvádí, že předškolní příprava probíhá během dopoledních činností a odpoledne ve skupině nebo individuálně – to se shoduje s odpovědí učitelky i s pozorováním, protože učitelka využívá čas k individuální práci v ranních činnostech i při odpočinku.

Zhodnocení

Komparace rozhovoru a pozorování ukazuje, že odpovědi učitelky odpovídají její pedagogické činnosti, která byla pozorována. Nesoulad se však objevuje v odpovědích z rozhovoru a analýzy dokumentace v oblasti pedagogické dokumentace. Učitelka uvedla častější záznamy do pedagogické diagnostiky a pravidelnou evaluaci plánů pedagogické podpory, což se analýzou dokumentů nepotvrdilo. Její přístup tak více vychází z aktuálního pozorování dětí než z formálně vedené dokumentace.

Analýza rozhovoru – UPT1

1) Co očekáváte od školní připravenosti dětí?

U: Očekává, že děti budou připravené v základních dovednostech potřebných pro vstup do školy, zejména v oblasti sluchového vnímání, grafomotoriky a základních pohybových dovednostech. Zdůrazňuje však, že dítě nemusí dokonale ovládat všechny prvky z pedagogické diagnostiky, ale mělo by mít vyvážené dovednosti, a především pozitivní přístup ke škole.

A: Odpověď ukazuje pohled učitelky na školní připravenost, nejen jako soubor dovedností, ale také jako přístup ke škole. To odpovídá moderním pedagogickým přístupům, které nekladou důraz pouze na výkon dítěte.

Kód 1: Jazyk a řeč (2), **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti (2), **Kód 10:** Motorické dovednosti (3)

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: Vnímá školní zralost především jako emoční a sociální připravenost, považuje za důležité, aby dítě bylo samostatné a zvládalo přijímat neúspěch. Je pro ni klíčové, aby se dítě do školy těšilo a bylo v psychické pohodě.

A: Učitelka zdůrazňuje sociálně-emoční zralost dítěte, která má nepochybně vliv na úspěšnou adaptaci v první třídě a zvládání nových požadavků školy.

Kód 3: Sebeobsluha (3), **Kód 5:** Emoce (2)

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Považuje za klíčové, aby děti měly dovednosti v rámci sebeobsluhy, byly slušné a zvládaly přijímat neúspěch. Nemyslí si, že by mělo dítě mít *„speciální znalosti"*, protože vše potřebné se naučí ve škole. Za základní považuje, aby mělo dítě rozvinuté sluchové vnímání, umělo držet tužku a komunikovat.

A: Z odpovědi je patrné, že klade důraz nejen na kognitivní dovednosti, ale i na samostatnost, sociální kompetence a psychickou odolnost, ale především z hlediska samostatnosti, sociálních kompetencí a psychické odolnosti.

Kód 3: Sebeobsluha (3), **Kód 1:** Jazyk a řeč, **Kód 10:** Motorické dovednosti, **Kód 5:** Emoce, **Kód 11:** Komunikace, **Kód 9:** Společenské chování

4) Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?

U: Realizuje pedagogickou diagnostiku 3x ročně pomocí metod jako: rozhovor, úkoly pro děti nebo testy.

A: Z odpovědi lze usuzovat, že diagnostika probíhá staticky, nikoli průběžně.

Kód 12: Četnost, **Kód 21:** Metody a formy

5) Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?

U: Tvoří tento plán, pokud má pocit, že je to nutné. Tyto plány tvoří sama, v případě potřeby konzultuje s kolegyní nebo asistentkou pedagoga, taktéž vyhodnocení realizuje sama.

A: Plán pedagogické podpory sice není povinný, ale u dětí s odkladem školní docházky je vhodné jej vytvořit. Může totiž výrazně pomoci učitelce při zaměření se na rozvoj oslabených oblastí dítěte a při sledování jeho pokroků.

Kód 15: Podklady, **Kód 12:** Četnost, **Kód 22:** Spolupráce

6) Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?

U: Uvádí, že plán pedagogické podpory zařazuje do vzdělávání přirozeně tím, že si utřídí myšlenky a stanoví si, na co se bude při práci s dítětem zaměřovat.

A: Z toho plyne, že pokud dítě plán pedagogické podpory má, učitelka ho zařazuje do vzdělávání během všech činností, které individualizuje vzhledem k potřebám dítěte.

Kód 13: Způsob

7) Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?

U: Popisuje, že individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky realizuje především díky spolupráci s asistentkou pedagoga, což jí umožňuje zaměřit se na děti, které potřebují individuální podporu.

A: Tato spolupráce je efektivní, neboť umožňuje učitelce využívat čas během dne k individuální práci s dětmi a pružně reagovat na jejich potřeby během vzdělávání.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 16:** Podpora

8) Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?

U: Vnímá posun u všech sledovaných dětí v percepčním vnímání a sociálních dovednostech. U DPT2 je posun zejména v oblasti slušného chování, neboť jak říká: *„…aspoň nehází věci, když po něm něco chceme“*, posunul se také v pasivní rovině v oblasti jazyka a řeči. DPT1 se posunula v sociální oblasti, především v samostatnosti, sebeobsluze a emoční stabilitě. Taktéž je posun v grafomotorice v tom smyslu, že došlo k vyhranění laterality. Zdůrazňuje, že pokroky dětí by mohly být větší, pokud by nepocházely z *„náročného domácího prostředí“.*

A: Je patrné, že učitelka vnímá pokroky dětí – navzdory počátečním výzvám, jako je složité domácí prostředí nebo nižší míra školní připravenosti – došlo u dětí k pozitivnímu rozvoji.

Kód 1: Jazyk a řeč, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti, **Kód 9:** Společenské chování, **Kód 5:** Emoce, **Kód 10:** Motorické dovednosti

9) Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?

U: Je přesvědčená o tom, že děti jsou na školu připravené, ale připouští, že v některých oblastech u nich nedostatky přetrvávají. Zdůrazňuje, že vliv na připravenost dětí na školu má nejen škola, ale hlavně rodina. U DPT2 vnímá nedostatky v chování, především v tom, že nerespektuje autoritu ani pokyny učitelky. Také k práci musí být velmi motivován nebo, jak říká *„donucen“,* přičemž úkoly často nedokončí. Domnívá se, že dítě má poruchu chování a odeslala ho na vyšetření do střediska výchovné péče. U DPT1 vnímá nedostatky

v grafomotorických dovednostech, ale také v hudební nebo výtvarné výchově, a jak sama uvádí: *„… není úplně nejšikovnější.“* Také se domnívá, že v základní škole to nebude mít jednoduché, neboť si myslí, že má „hraniční inteligenci“.

A: Učitelka v této odpovědi podtrhuje, že připravenost dětí na školu není pouze otázkou jejich individuálního vývoje, ale také vlivu okolí. Tato odpověď zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu, pedagogické diagnostiky a podpory při práci s dětmi s odkladem školní docházky.

Kód 9: Společenské chování (2), **Kód 6:** Vůle, **Kód 10:** Motorické dovednosti

10) Dáváte dětem s odkladem školní docházky samostatné úkoly? Jaké?

U: Úkoly dětem dává především formou pracovních listů, kdy děti dostávají minimálně jeden pracovní list každý den. Pracovní listy jsou zaměřeny na grafomotoriku, zrakové a sluchové vnímání a děti je plní v rámci samostatné práce, individuální práce nebo ve spolupráci s ostatními dětmi. Zmiňuje také, že se pracovní listy snaží propojovat s aktivitou dětí, například, tak, že podle pracovního listu něco hledají ve třídě apod. Domácí úkoly dětem dává, pokud dítě nepostupuje tak, jak by si představovala, nebo pokud zaostávají za ostatními dětmi.

A: Zaměření na grafomotorické dovednosti a percepční vnímání ukazuje na snahu učitelky podporovat základní schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro další učení v první třídě. Ačkoli jsou úkoly pro děti s odkladem školní docházky navrhovány cíleně a přizpůsobeny jejich potřebám, skutečnost, že domácí úkoly dostávají pouze děti, které zaostávají, může mít negativní dopad na jejich psychiku. Takový přístup může v dětech vyvolat pocit, že jsou „neúspěšné“ nebo „méně schopné“ než jejich vrstevníci. Možným řešením by bylo přehodnotit přístup učitelky k domácím úkolům tak, aby se týkaly všech žáků, nikoli jen některých.

Kód 19: Pomůcky, **Kód 12:** Četnost, **Kód 16:** Podpora, **Kód 21:** Metody a formy

11) Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s odkladem školní docházky, nebo se to nedaří?

U: Prostor nachází jen díky tomu, že je ve třídě s asistentkou pedagoga. Jak sama říká: *„Kdybych jí tam neměla, tak nemám šanci vůbec, nebo musela bych dětem zadat nějakou práci a doufat, že se tam nepozabíjejí.“*

A: Zde se ukazuje, jak je důležité, aby se učitelky při vzdělávání překrývaly a že počet děti ve třídě není tak zásadní jako přítomnost druhé učitelky.

Kód 22: Spolupráce

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Konstatuje, že výhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole nespatřuje v ničem a říká: *„ …odkladové děti do běžné mateřské školy nepatří.“* Za nevýhody považuje nedostatek času a prostoru k tomu, aby došlo vyrovnání oslabených oblastí.

A: Učitelka má jednoznačný názor, že děti s odkladem školní docházky do mateřské školy nepatří. Jako hlavní nevýhodu vnímá nedostatek času a prostoru pro intenzivní práci na oslabených oblastech dítěte, což může naznačovat, že běžná mateřská škola neposkytuje dostatečné podmínky pro cílenou podporu těchto dětí. Tento postoj může odrážet i obecnější dilema v systému předškolního vzdělávání – zda je lepší ponechat dítě v prostředí, které dobře zná, nebo ho raději zařadit do přípravné třídy.

Kód 17: Časový prostor, **Kód 16:** Podpora, **Kód 23:** Vnímání přínosů

13) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Nevýhody nespatřuje žádné, protože je přesvědčená, že přípravná třída má pro děti s odkladem školní docházky pouze výhody. Ty spatřuje v menším počtu dětí ve třídě, větším časovém prostoru pro rozvoj oslabených oblastí dítěte. Za výhodu považuje také budoucí adaptaci na školu, neboť děti znají prostředí školy a budoucí paní učitelky. Další výhodu spatřuje ve větší přípravě na vstup do první třídy.

A: Odpověď reflektuje jednoznačně kladné hodnocení přípravných tříd a jejich přínosu pro děti s odkladem školní docházky. Absence vnímaných nevýhod naznačuje, že učitelka považuje přípravnou třídu za efektivnější než ponechání dítěte v mateřské škole.

Kód 23: Vnímání přínosů, **Kód 20:** Adaptace, **Kód 18:** Děti, **Kód 16:** Podpora, **Kód 17:** Časový prostor

14) Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Ve své práci využívá skupinovou a individuální formu práce. Zmiňuje, že využívá program Elkonin. Uvádí, že často realizuje projekty a ukázkové učení, které považuje za přínosnější než práci s pracovními listy. Dodává také, že dětem činnosti podrobně vysvětluje.

A: Zajímavá je zmínka o programu Elkonin, který je v kontextu přípravy na školu přínosný, avšak ne vždy běžně využívaný. Celkový přístup naznačuje snahu připravit děti na školní docházku pomocí moderních a efektivních pedagogických metod.

Kód 21: Metody a formy

15) Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Uvítala by lepší materiální vybavení třídy a hodila by se jí *„…nějaká větší napsaná systematika pro přípravnou třídu…“*. Domnívá se, že přípravná třída je na pomezí mezi mateřskou školou a základní školou a nikdo neví, *„co a jak se tam má dělat“*.

A: Je zřejmé, že jí chybí metodická podpora pro vzdělávání dětí v přípravné třídě, přitom závazný dokument pro vzdělávání dětí v přípravné třídě je RVP PV. To vyvolává dojem, že učitelka vnímá přípravnou třídu spíše jako součást základního vzdělávání.

Kód 15: Podklady

16) Jak spolupracujete s rodinou?

U: Spolupracuje s rodinou formou tripartitních schůzek a konzultací, při kterých probírají pokroky dětí a domlouvají se na dalším postupu.

A: Tripartitní schůzka není v předškolním vzdělávání častou formou spolupráce, ale mohla by být přínosem pro „zdolávání“ domluvených cílů společně s dítětem, což u něj může podpořit snahu o zlepšení v oslabených oblastech.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 21:** Metody a formy

17) Navazujete spolupráci s učitelkami v 1. třídě? Jak?

U: Uvádí, že navazují velmi úzkou spolupráci především s učitelkami prvních tříd základní školy, pod kterou jsou přípravné třídy zřízeny. Spolupráce spočívá v organizaci společných akcí, zápisů do základní školy a vzájemnými konzultacemi o dětech. Dodává, že pro učitelky ostatních základních škol připravují závěrečnou zprávu týkající se samotného dítěte.

A: Spolupráce zde probíhá velmi intenzivně, sdílení informací o dětech a jejich vzdělávacích potřebách může umožňovat učitelkám prvních tříd lépe reagovat na individuální potřeby žáků a s tím související adaptaci dětí na nové požadavky školy.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 15:** Podklady, **Kód 21:** Metody a formy

Komparace pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentace – UPT1

Pozorování (viz Příloha č. 9)

Učitelka během pozorování využívala frontální a individuální formu práce. Skupinová práce neprobíhala. Frontální forma práce probíhala v ranním kruhu, který mají společně s druhou přípravnou třídou. Děti v rámci ranního kruhu opakovaly roční období, měsíce, dny, procvičovaly počítání do deseti a určovaly hlásky ve slovech. V první polovině vzdělávacího bloku pracovaly samostatně se svým sešitem (Hravé poznávání), kde plnily úkol – přiřazovaly, co patří k obrázkům. Frontální forma byla využita při nácviku písní. V druhé polovině vzdělávacího bloku děti plní samostatné úkoly na stanovištích. Úkoly tvoří zalaminované pracovní listy rozvíjející zrakové a sluchové vnímání, předmatematické a předčtenářské dovednosti a grafomotoriku. Děti se střídají v činnostech na pokyn učitelky. Učitelka mezi dětmi prochází, vysvětluje jim úkoly a pomáhá jim, pokud to potřebují. Během této činnosti s dětmi individuálně pracuje formou obrázkového čtení. Po splnění úkolů měly děti čas na volnou hru a poté tvořily výrobky pro Vánoční jarmark. Učitelka využívala slovní metodu, metodu s myšlenkovými operacemi, názorně demonstrační a praktickou metodu. Děti si úkoly nemohly vybrat z nabídky. Úkoly byly pro všechny děti stejné. Sledované děti se zapojovaly do všech činností, DPT2 nechtěl vždy plnit všechny úkoly, ale učitelka ho motivovala. DPT3 v době pozorování nebyl přítomen.

Rozhovor

V rozhovoru učitelka konstatovala, že používá individuální a skupinovou formu práce, během pozorování se potvrdila frontální forma práce a individuální forma práce, která probíhala v rámci samostatných úkolů i v rámci práce učitelky s dítětem. Skupinová forma práce nebyla realizována v žádné činnosti. Učitelka sdělila, že ve své práci využívá projektovou metodu nebo ukázkové učení namísto pracovních listů. To se však nepotvrdilo, neboť během vzdělávacích činností byla výuka založena na práci s pracovními listy. Učitelka si v tomto ohledu protiřečí – na otázku, zda dětem zadává samostatné úkoly, uvedla, že používá především pracovní listy. V rozhovoru nepřímo zmínila i slovní metodu, jejíž

využití se během pozorování potvrdilo. Pozorování rovněž potvrdilo její tvrzení, že dětem úkoly nejprve vysvětlí a poté děti pracují samostatně.

Analýza dokumentů

Učitelka sdělila, že pedagogické diagnostiky provádí 3x ročně, což se nepotvrdilo, neboť pedagogická diagnostika byla vyhodnocena jednou v první polovině školního roku. Plány pedagogické podpory sledované děti neměly. Lze usuzovat, že učitelka při hodnocení pokroků dětí nebo vyhotovení závěrečné zprávy o dětech vychází pouze z vlastního pozorování dětí. Učitelka si dělá přípravy, z nich však nelze rozpoznat, zda jsou činnosti volené s ohledem na oslabené oblasti sledovaných dětí. Je patrné, že příprava učitelky zahrnuje oblasti rozvíjející sluchové a zrakové vnímání, jazyk a řeč, předmatematické dovednosti a grafomotoriku. V přípravě byla u konkrétního dne uvedena práce s programem Elkonin, tyto činnosti však během pozorování neproběhly, což může naznačovat, že přípravy jsou pouze formální náležitostí, ze které nemusí učitelka vycházet při své práci.

Zhodnocení

Lze si povšimnout určitých nesrovnalostí mezi tím, co tvrdí učitelka, a tím, co bylo pozorováno a analyzováno v dokumentaci. Některé metody a formy práce, které učitelka uvedla ve svých odpovědích, nebyly během pozorování zaznamenány, přestože byly uvedeny v přípravě učitelky. To může naznačovat, že přípravy jsou pouze formální náležitostí a že učitelka má o své práci vlastní představu, která ve skutečnosti nemusí být realizována, například z časových důvodů. Bylo zjištěno, že sledované děti nemají plán pedagogické podpory, z čehož vyplývá, že podpora těchto dětí není systematicky dokumentována.

Analýza rozhovoru – UPT2

1) Co očekáváte od školní připravenosti dětí?

U: Očekává připravenost především v sociální oblasti, kdy by dítě mělo respektovat autoritu, slušně se chovat a postarat se o sebe. Zmiňuje, že je důležité, aby dítě dělalo i to, co ho nebaví, a bylo soustředěné na učení. Dále říká, že pro školní připravenost je důležitá sluchová a zraková percepce.

A: To ukazuje, že učitelka vnímá důležitost školní připravenosti v sociální a praktické oblasti, neopomíjí však ani kognitivní oblast.

Kód 9: Společenské chování (2), **Kód 3:** Sebeobsluha, **Kód 6:** Vůle, **Kód 1:** Jazyk a řeč, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti (2)

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: Očekává, že dítě bude schopné vnímat a soustředit se na učení.

A: Je zřejmé, že učitelka považuje za klíčový aspekt školní zralosti především kognitivní schopnosti dítěte, zejména schopnost soustředit se a učit se nové věci.

Kód 2: Kognitivní schopnosti a dovednosti

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Považuje za důležité, aby dítě mělo základní znalosti a dovednosti, jako je rozdělení slova na slabiky, určení první hlásky ve slově, počítání do deseti, chápání pravolevé orientace a správné držení tužky. Za podstatnou považuje také schopnost dítěte komunikovat s ostatními.

A: Učitelka vyzdvihuje především dovednosti související s počátečním čtením, psaním a počítáním, nezmiňuje však dovednosti související se sociální nebo emoční oblastí, které mohou mít významný vliv na úspěšný přechod dítěte do první třídy. Přitom právě tyto oblasti označila za důležité v odpovědi na otázku týkající se školní připravenosti.

Kód 1: Jazyk a řeč (2), **Kód 4:** Myšlenkové operace (2), **Kód 10:** Motorické dovednosti, **Kód 11:** Komunikace

4) Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?

U: Pedagogickou diagnostiku provádí u dětí individuálně za pomocí záznamového archu 3x ročně.

A: Lze se domnívat, že realizace probíhá staticky, formou individuální práce s dítětem a současným zaznamenáním hodnocení do záznamového archu. To ukazuje, že diagnostikování dětí neprobíhá průběžně.

Kód 12: Četnost, **Kód 15:** Podklady, **Kód 21:** Metody a formy

5) Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?

U: Tyto plány tvoří sama, pokud má pocit, že je to nutné na základě vlastního pozorování a pedagogické diagnostiky. Plány vyhodnocuje jednou za 3 měsíce, při jejich tvorbě nebo vyhodnocení využívá možnost konzultace s kolegyní.

A: Vlastní pozorování je nedílnou součástí pedagogické diagnostiky a také stanovení si dalších postupů ve vzdělávání dětí, ale nabízí se otázka, proč učitelka pro vyhotovení plánů pedagogické podpory nevyužívá zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, které mají všechny děti s odkladem školní docházky.

Kód 12: Četnost, **Kód 22:** Spolupráce, **Kód 15:** Podklady, **Kód 21:** Metody a formy

6) Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?

U: Říká, že ho zařazuje do vzdělávání formou individuální práce, přičemž využívá asistentku pedagoga, která se zaměřuje na nějakou konkrétní oblast a učitelka na jinou konkrétní oblast, podle toho, co má v plánu napsaného.

A: Z odpovědi lze usuzovat, že učitelka využívá plán pedagogické podpory aktivně a přizpůsobuje činnosti individuálním potřebám dětí. Významnou roli zde hraje spolupráce s asistentkou pedagoga, což ukazuje na důležitost týmové práce ve vzdělávání dětí.

Kód 16: Podpora (2), **Kód 21:** Metody a formy

7) Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?

U: Říká, že individuální práci zařazuje do vzdělávání v druhé polovině vzdělávacího bloku za pomoci asistentky pedagoga, kdy si děti rozdělí do menších skupin, přičemž některé děti pracují individuálně s učitelkou, jiné s asistentkou a část dětí si volně hraje.

A: To ukazuje, že podpora, kterou děti potřebují v rozvoji oslabených oblastí probíhá v určitém časovém prostoru za pomoci asistentky pedagoga, přičemž využití střídání aktivit poskytuje dětem prostor pro cílenou podporu i samostatné aktivity.

Kód 14: Část dne, **Kód 16**: Podpora

8) Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?

U: Vidí posuny u sledovaných dětí i přesto, že byly často nemocné a nemohla s dětmi pracovat více. U DPT3 vnímá posun ve sluchové oblasti, kde již dokáže rozpoznat hlásky ve slově a dále, posun vnímá také v oblasti sociální, především v osamostatnění. Říká, že je velmi chytrý. DPT 4 udělalo posun ve sluchové percepci, grafomotorice a také se více osamostatnil.

A: To ukazuje na význam docházky do předškolního zařízení, který může mít vliv na celkový rozvoj dítěte. Bylo by zajímavé zjistit, jakým způsobem se učitelka snaží kompenzovat absenci ve vzdělávání u dětí s častou nemocností.

Kód 1: Jazyk a řeč (2), **Kód 3:** Sebeobsluha (2), **Kód 10:** Motorické dovednosti

9) Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?

U: Myslí si, že děti jsou připravené na školu s ohledem na jejich možnosti. U DPT3 spatřuje nedostatky v sociální oblasti v komunikaci a spolupráci, nejradši pracuje sám a moc s dětmi nekomunikuje. U DPT4 nedostatky nespatřuje žádné.

A: Zde se ukazuje, jak je důležitý sociální kontakt s vrstevníky, spolupráce a komunikace je důležitým faktorem pro vytváření a navazování nových vztahů a budoucí adaptaci v první třídě.

Kód 11: komunikace, **Kód 22:** Spolupráce

10) Dáváte dětem s odkladem školní docházky samostatné úkoly? Jaké?

U: Dává dětem samostatné úkoly v podobě pracovních listů a domácích úkolů s důrazem na samostatné plnění.

A: To může naznačovat, že učitelka vidí samostatnou práci jako důležitou součást přípravy dětí na školu.

Kód 19: Pomůcky, **Kód 16:** Podpora, **Kód 21:** Metody a formy

11) Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s odkladem školní docházky, nebo se to nedaří?

U: Připouští, že ne každý den, ale celkem pravidelně.

A: Což může souviset s pomocí asistentky pedagoga nebo nižším počtem dětí ve třídě.

Kód 17: Časový prostor

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Výhody spatřuje pro děti, které měly odklad školní docházky pro celkovou nezralost a jsou hravé nebo potřebují více odpočinku. Domnívá se, že mateřská škola poskytuje dětem více prostoru pro hru a odpočinek. Nevýhody spatřuje ve velkém počtu dětí ve třídě

s ohledem na jejich potřeby zejména v heterogenní skupině a nedostatku času pro podporu jejich oslabených oblastí.

A: Podle odpovědi se lze domnívat, že učitelka vnímá mateřskou školu jako prostor, kde si dítě může hrát, ale neposune se ve svém rozvoji, protože na to učitelky mateřských škol nemají čas.

Kód 17: Časový prostor (2), **Kód 18:** Děti, **Kód 16:** Podpora

13) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Výhody spatřuje v tom, že mají více času na předškolní přípravu a také proto, že mají menší počet dětí ve třídě, což jim umožňuje individualizaci ve vzdělávání. Říká, že se děti lépe adaptují na školu, protože jsou v podobném režimu. Přípravnou třídu považuje za přínosnější pro děti s vážnějšími logopedickými vadami a nezralou sluchovou percepcí. Nevýhody nespatřuje žádné.

A: Výpověď učitelky ukazuje, že přípravnou třídu vnímá příznivě s ohledem na plynulý přechod a snazší adaptaci na školu a to, že nevnímá žádné nedostatky přípravné třídy může souviset s její osobní zkušeností nebo pozitivním názorem na přípravné třídy.

Kód 17: Časový prostor, **Kód 16:** Podpora, **Kód 18:** Děti, **Kód 21:** Metody a formy, **Kód 20:** Adaptace

14) Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Upřednostňuje individuální a skupinovou práci, čímž se snaží maximálně podporovat aktivní zapojení dětí. Frontální výuku zařazuje postupně, zejména v druhém pololetí, aby děti připravila na školní režim. Ve své práci využívá názorné metody (obrázky) a slovní metody. Kromě toho využívá metodu didaktické hry a zážitkové aktivity, například návštěvy různých míst spojených s následným rozhovorem.

A: To ukazuje snahu o vyváženou kombinaci metod. Postupné zařazování frontální výuky reflektuje vědomou přípravu dětí na školu.

Kód 21: Metody a formy

15) Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

U: Pomohlo by jí, kdyby věděla, co přesně se očekává od vzdělávání dětí v přípravné třídě. Jak sama říká: „*Mně připadá ta přípravná třída pořád takové trošku vzduchoprázdno, že pořád jako vlastně nevíme úplně přesně, čeho se držet. Že vlastně my se nemůžeme držet toho předškolního vzdělávání, protože nemůžeme jít, nebo nepředpokládá se, že půjdeme na 2 hodiny ven.*“

A: Stejně jako u UPT1 jí chybí konkrétní metodická podpora, je ovšem potřeba si uvědomit, že přípravná třída je součástí předškolní vzdělávání a z toho se musí vycházet.

Kód 15: Podklady

16) Jak spolupracujete s rodinou?

U: Říká, že velmi úzce a aktivně pravidelnými tripartitami a písemnou komunikací, přičemž intenzivnější komunikace probíhá s rodiči dětí, které mají větší problémy.

A: Přístup učitelky ukazuje na snahu o individuální komunikaci s rodinami podle aktuálních potřeb dítěte. Tripartitní schůzky jako hlavní forma spolupráce mohou podporovat partnerský vztah mezi učitelem, rodiči a dítětem a umožňují dětem aktivně se podílet na procesu učení.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 21:** Metody a formy

17) Navazujete spolupráci s učitelkami v 1. třídě? Jak?

U: Spolupracují velmi úzce, realizují společně zápis do první třídy, rozdělují děti do tříd a na začátku školního roku organizují společnou schůzku, kde vedou rozhovor o dětech, které nastoupily do první třídy. Tato spolupráce s učitelkami probíhá v rámci školy, pod níž je přípravná třída zřízena.

A: Tato spolupráce může přispívat k plynulejšímu přechodu do první třídy a lepší adaptaci dětí.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 21:** Metody a formy

Komparace pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentace – UPT2

Pozorování (viz příloha č. 10)

Učitelka během pozorování své práci využívala frontální, skupinovou i individuální práci. Frontální práce probíhala v rámci ranního kruhu společně s druhou přípravnou třídou, děti opakovaly dny, měsíce a roční období, dále rytmizovaly slova na slabiky a prováděly oromotorická cvičení. Tato forma byla využita také při zpěvu písní a tvoření papírových postav. Skupinovou formu práce ve dvojici zařadila učitelka při práci s pracovním listem, děti pracovaly se dvěma slovy a ve spolupráci hledaly na chodbě písmena a snažily se z nich poskládat daná slova. Individuální práce s dětmi probíhala v čase, kdy děti tvořily, učitelka pracovala se dvěma dětmi individuálně formou hry, kdy vymýšlely slova na písmeno T. Během pozorování byly použity tyto metody: slovní, názorná, praktická, metoda didaktické hry a metoda s myšlenkovými operacemi. Děti plnily samostatné úkoly, ale nemohly si je vybrat samy. Úkoly byly pro všechny děti stejné, učitelka dávala dětem zpětnou vazbu a pomáhala jim, pokud potřebovaly.

Rozhovor

V rozhovoru učitelka uvedla, že při práci využívá individuální práci, ve větší míře skupinovou práci a frontální práci minimálně s tím, že ji zařazuje více v 2. pol. školního roku. Pozorováním se potvrdilo, že učitelka využívá všechny zmíněné formy práce, avšak převažovala frontální práce. Metody učitelka nejmenovala, řekla, že využívá k práci obrázky, pracovní listy, což se při pozorování potvrdilo. Metody, které byly při pozorování zaznamenané, nejspíš neuvedla pro neznalost odborných názvů metod. Uvedla, že individuální práci realizuje v 2. polovině vzdělávacího bloku, což se také potvrdilo. V rozhovoru uvedla, že dětem dává samostatné úkoly v podobě pracovních listů, při pozorování děti dostaly samostatný úkol v pracovním sešitě (Hravé poznávání), což odpovídá tvrzení učitelky.

Analýza dokumentů

Učitelka uvedla, že pedagogické diagnostiky realizuje 3x ročně, to se nepotvrdilo, neboť pedagogické diagnostiky byly vyhodnoceny 2x, a to na začátku školního roku a v polovině školního roku. Plány pedagogické podpory sledované děti neměly. Lze usuzovat, že stejně jako UPT1 učitelka při hodnocení pokroků dětí nebo vyhotovení závěrečné zprávy o dětech vychází pouze z vlastního pozorování dětí. Učitelka vytváří přípravy, bylo však zjištěno, že

příprava učitelky je shodná s přípravou UPT1. Učitelka v neformálním rozhovoru uvedla, že přípravy dělají společně s UPT1 a jsou pro obě přípravné třídy. Nelze posoudit, zda byly v přípravě zahrnuty činnosti podporující rozvoj oslabených oblastí, což může opět naznačovat, že přípravy jsou pouze formální náležitostí. Z přípravy je zřejmé, že činnosti podporují rozvoj jazykových dovedností, zrakového vnímání a kognitivních schopností.

Zhodnocení

Bylo zjištěno, že odpovědi učitelky se shodovaly s pozorovanými jevy v otázkách týkajících se forem a metod práce, zařazování samostatných úkolů a realizace individuální práce s dětmi. Nepotvrdily se odpovědi, které souvisely s realizací pedagogických diagnostik a plánů pedagogické podpory, neboť analýza dokumentace ukázala, že četnost vyhodnocení nebyla tak častá, jak učitelka tvrdila. Odpovědi týkající se plánů pedagogické podpory nebylo možné posoudit vzhledem ke skutečnosti, že je sledované děti neměly.

Analýza rozhovoru – UZŠ1

1) Co očekáváte od školní připravenosti?

U: Očekává, že se děti budou slušně chovat, zvládnou hygienické návyky a budou umět držet tužku. Je pro ni důležité, aby děti dávaly pozor. Jak sama říká*: „… je fajn, když jsou ty děti lidově řečeno krocené v tom smyslu, že už vědí, že když paní učitelka ukáže nebo řekne, že jí vnímají a poslouchají a dál si nehrají nebo povídají.“*

A: Tento náhled ukazuje, že školní připravenost není pro učitelku jen o kognitivních schopnostech a dovednostech, ale také o schopnosti orientovat se ve školním prostředí, respektovat autoritu učitele a udržet pozornost.

Kód 3: Sebeobsluha, **Kód 10:** Motorické dovednosti, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti, **Kód 9:** Společenské chování

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: Zdůrazňuje, že důležitým aspektem školní zralosti je řeč, protože její nedostatky se později těžko dohánějí. Kromě toho považuje za zásadní i sociální vazby a chování mezi dětmi. Zmiňuje také emoční stránku, neboť je důležité, aby dítě zvládlo případný neúspěch, ale připouští, že to se v průběhu prvního pololetí hodně změní. Říká, že je nezbytné, aby dítě mělo uvolněnou ruku a umělo držet tužku. Sama k tomu uvádí: „*Řekla bych, že pro děti je*

složité uvolňování ruky na psaní, takže důležitá je grafomotorika, hodně." Připouští, že mnoho aspektů školní zralosti se během prvního pololetí výrazně vyvíjí.

A: Tento pohled poukazuje na to, že školní zralost je komplexní soubor schopností zahrnující nejen jazykové dovednosti, ale i sociální a emoční. Učitelka si je vědoma vývoje, kterým děti během prvního pololetí procházejí, a poukazuje na to, že některé oblasti, jako je grafomotorika, jsou pro děti zvlášť náročné. Téma emoční zralosti je rovněž důležité, protože citlivější děti mohou vnímat neúspěch intenzivněji, což může ovlivňovat jejich adaptaci.

Kód 1: Jazyk a řeč, **Kód 8:** Vztahy, **Kód 9:** Společenské chování (2), **Kód 5:** Emoce, **Kód 10:** Motorické dovednosti

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Považuje za důležité znalosti a dovednosti z běžného života, dodává, že jejich rozsah je závislý na rodinném prostředí. Zdůrazňuje, že je důležité, aby byly děti samostatné, uměly se starat o své věci a chovaly se slušně. Zmiňuje: „*O ty znalosti úplně nejde, to není to nejdůležitější. To, že umí číst, neznamená, že tomu slovu rozumí a že to má propojené."*

A: Tento názor odráží důležitost praktických a sociálních dovedností před vstupem do školy. Učitelka dává přednost samostatnosti a slušnému chování před vědomostními znalostmi.

Kód 3: Sebeobsluha, **Kód 9:** Společenské chování

4) Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?

U: „*Ne nemají, ony měly jo? Já ani nevím, že měly odklad školní docházky".* Říká, že pokud nějaké doporučení dítě má, tak z něho vychází, ale žádné další plány si nepíše. Uvádí: *„... ale to mě netrápí, že něco měly, jsou to děti."* Dále popisuje sledované děti takto: *„DMŠ1 je chytrý kluk… ten DMŠ4 je slabší… DMŠ3 je takový zvláštní, on má svou povahu, nedává moc pozor… u DMŠ1 ta řeč byla problematická hodně…"* Také zmiňuje, že v rámci výuky počká, až všechny děti úkol dokončí, aby měla přehled, co děti již umí a zvládají. Konstatuje: *„Ty děti se musí snažit samy."*

A: Tento přístup může být vhodný pro děti, které se rychle adaptují a dokáží pracovat samostatně. Na druhou stranu může být problematický pro děti, které potřebují větší podporu a systematické vedení.

Kód 15: Podklady, **Kód 16:** Podpora

5) Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?

U: Individuální práci se sledovanými dětmi nerealizuje, ale občas jim zadává dobrovolnou práci domů. Domnívá se, že první třída slouží primárně k tomu, aby si děti zvykly na školní prostředí a aby postupně odhalily své silné a slabé stránky. Nepovažuje za nutné cíleně řešit individuální podporu, pokud nejde o závažné problémy. Uvádí: *„Je jasný, že ne každý bude počítat na jedničku, tak prostě někdo bude mít dvojku. Mám pocit, že dnešní společnost je živená na výsledcích. Hlavně ať je to v klidu, ať se snaží něco naučit pro sebe, a ne kvůli tomu, že za to něco dostanou.“*

A: Tento přístup může pomoci dětem získat přirozenou samostatnost a učit se díky vlastní motivaci. Na druhou stranu může být problematický pro děti, které potřebují intenzivnější podporu přímo ve výuce.

Kód 16: Podpora

6) Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?

U: Domnívá se, že *„tak nějak“* byly připravené všechny děti. DMŠ1 byl připravený dobře, ale měl problémy s řečí. DMŠ2 *„… nebyl připravený na povinnosti a že musí dodržovat nějaká pravidla, měl horší tu grafomotoriku, a to počítání je tam slabší… dlouho psal tužkou, tam opravdu ta grafomotorika byla slabá“.* DMŠ3 byl připraven dobře v oblasti znalostí, ale měl podle učitelky tyto nedostatky: „*…určitě horší připravenost v grafomotorice a pozornost byla horší, on je celkově takový neohrabaný. Motorika je u něj problém…“*

A: Potíže v grafomotorice a motorice se objevují u více dětí, což může naznačovat nižší míru podpory těchto oblastí v předškolním vzdělávání, ale také rodinné zázemí a způsob výchovy, což ukazuje na význam spolupráce mezi školou a rodiči.

Kód 1: Jazyk a řeč, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti, **Kód 6:** Vůle, **Kód 7:** Pravidla, **Kód 10:** Motorické dovednosti (3), **Kód 4:** Myšlenkové operace

7) Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?

U: Učitelka individualizuje práci pouze v omezené míře. U DMŠ3 se zaměřuje na udržování pořádku, protože *„…ona prostě má opravdu nepořádek“*. DMŠ4 věnuje zvýšenou pozornost písmu a matematice, protože v těchto oblastech má dítě slabší výsledky. DMŠ2 a DMŠ1 podle ní *„v pohodě“* a nevyžadují zvláštní pozornost.

A: Individualizace se zaměřuje spíše na praktické aspekty výuky než na hlubší pedagogickou podporu, což by mohlo souviset s jejím pohledem na roli školy, kdy klade důraz spíše na přirozený vývoj dětí a jejich samostatnost než na diferencovanou výuku.

Kód 3: Sebeobsluha, **Kód 10:** Motorické dovednosti, **Kód 4:** Myšlenkové operace

8) Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?

U: Uvedla, že se všechny děti (UMŠ1 – UMŠ4) adaptovaly dobře a že *„… drží více spolu“*, protože přišly ze stejné třídy mateřské školy.

A: Přestože se děti adaptovaly dobře, učitelka vnímala určité problémy, které se u nich na začátku školního roku objevily, a podle toho je hodnotila na hodnoticí škále. Konkrétní vyjádření učitelky k adaptaci dětí bude uvedeno v kapitole 11 – Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.

Kód 20: Adaptace

9) Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí s odkladem školní docházky na školu mezi dětmi z MŠ a PT? Pokud ano, v čem především?

U: Nepozoruje rozdíly v připravenosti dětí z mateřských škol a přípravných tříd. „*Z přípravné třídy? Já musím říct, že jsem se s tím nesetkala, vždyť jsou ve školce předškolní třídy, ne? Já o tom vlastně nemohu nic říct, protože nevím, že přípravné třídy nebo nulté ročníky jsou.“*

A: Odpověď učitelky naznačuje, že povědomí o přípravných třídách nemusí být mezi učiteli dostatečné. To může ovlivnit jejich vnímání rozdílů mezi dětmi, které prošly různými formami předškolního vzdělávání, proto by mohlo být přínosné zvýšit informovanost učitelů o různých možnostech předškolního vzdělávání.

Kód: Nepřiřazen

10) Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v 1. třídě ZŠ?

U: Školní připravenost vnímá jako klíčový faktor pro úspěšné prospívání dětí ve škole. Zdůrazňuje roli učitelek mateřských škol, které mohou ovlivnit, jak dobře budou děti připravené na vstup do první třídy. Připravené děti jsou podle ní samostatnější a samotná výuka pro ně není tak náročná.

A: To ukazuje na význam předškolního vzdělávání.

Kód 23: Vnímání přínosů, **Kód 3:** Sebeobsluha

11) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Výhody vzdělávání dětí s odkladem v mateřské škole spatřuje v tom, že učitelka děti dobře zná a může s nimi cíleně pracovat. Za přínos pro dítě považuje to, že má stále dostatek času na hru. Nevýhody spatřuje ve věkovém rozdílu mezi dětmi, což může vést k tomu, že se starší dítě začne v mateřské škole nudit a už se nenaučí nic nového.

A: Odpověď naznačuje, že pokračování dítěte v docházce do mateřské školy po odkladu školní docházky může být výhodné z hlediska individuální podpory, kterou mu učitelka poskytuje na základě znalosti jeho potřeb, avšak rizikem může být méně podnětné prostředí.

Kód 20: Adaptace, **Kód 17:** Časový prostor, **Kód 18:** Děti, **Kód 23:** Vnímání přínosů

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Výhodu spatřuje v odlišné náplni vzdělávání, která by se více zaměřovala na přípravu na školu, zejména prostřednictvím cíleného procvičování oblastí, kvůli kterým děti měly odklad školní docházky. Dále zmiňuje, že děti v přípravné třídě jsou si věkově blíž, což vnímá jako pozitivní. Nevýhody nezmiňuje, protože se domnívá, že pokud dítě odklad školní docházky skutečně potřebovalo, považuje přípravnou třídu za vhodné řešení.

A: Přestože učitelka v předchozích odpovědích uvedla, že o přípravné třídě neslyšela, považuje ji za vhodné řešení pro děti s odkladem školní docházky. Tento pohled naznačuje pozitivní postoj ke vzdělávání v přípravných třídách, zejména u dětí s výrazně oslabenými schopnostmi v určitých oblastech.

Kód 16: Podpora (2), **Kód 18:** Děti, **Kód 23:** Vnímání přínosů

13) Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly odklad školní docházky?

U: Spolupracuje s rodinou běžnou komunikací nebo prostřednictvím konzultací. Jak sama uvádí: *„(…) jak říkám já ty ‚odkladové' děti od ostatních nerozlišuji.“*

A: Tento přístup ukazuje na snahu o rovné zacházení se všemi dětmi bez ohledu na to, zda měly odklad školní docházky. Zároveň to může naznačovat, že učitelka nepřikládá odkladu školní docházky zásadní význam.

Kód 21: Metody a formy

14) Navazujete spolupráci s učitelkami z MŠ a PT?

U: Uvádí, že cíleně s učitelkami nespolupracuje a že kontakt s nimi probíhá pouze v rámci vzájemných návštěv dětí z mateřské školy a dětí z 5. třídy základní školy.

A: Přestože se děti seznamují se školním prostředím v rámci návštěvy školy, hlubší spolupráce mezi učitelkami by mohla přispět k lepší přípravě dětí na školu a k plynulejší adaptaci v první třídě.

Kód 22: Spolupráce

Zhodnocení rozhovoru

Z rozhovoru plyne, že učitelka klade důraz na praktické a sociální dovednosti dětí před vstupem do první třídy. Za důležité považuje samostatnost, dobré vztahy v kolektivu, slušné chování a respektování autority. Z hlediska školní zralosti považuje za nezbytné jistou míru emoční zralosti, a to především schopnost dítěte vyrovnat se s neúspěchem, a také to, aby děti neměly potíže v oblasti řeči. V oblasti schopností, dovedností a znalostí je nezbytné, aby dítě umělo správně držet tužku, mělo uvolněnou ruku a mělo znalosti v praktických věcech z běžného života. Učitelka nevnímá rozdíly mezi dětmi s odkladem školní docházky a ostatními dětmi a často si není vědoma, že děti odklad školní docházky měly. Z toho vyplývá, že individuální podporu ve zvýšené míře dětem neposkytuje, což může přispívat k větší samostatnosti dětí, ale přiznává, že některé děti potřebují více pozornosti. Podle učitelky se adaptovaly všechny děti, avšak určité problémy se objevily v sociální oblasti, zejména v respektování pravidel a autority, a v oblasti kognitivní, konkrétně v udržení pozornosti a soustředění. Učitelka zdůraznila vliv předškolního vzdělávání a rodiny na školní připravenost a adaptaci dětí v první třídě.

Analýza rozhovoru – UZŠ2

1) Co očekáváte od školní připravenosti?

U: Očekává, že děti budou samostatné, budou se správně chovat k ostatním dětem, respektovat a poslouchat učitelku. Za nejdůležitější považuje správné držení tužky, neboť jak uvádí: *„(…) a já jsem na to dost tvrdá a vyžaduji, aby moje děti držely správně tužku.“*

A: Učitelka klade důraz na sociální a grafomotorický rozvoj, což se promítá do jejího přístupu k výuce.

Kód 9: Společenské chování (3), **Kód 3:** Sebeobsluha, **Kód 8:** Vztahy, **Kód 10:** Motorické dovednosti

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: Uvádí, že by děti měly být schopné porozumět výuce, pracovat podle instrukcí a udržet pozornost. Očekává, že znalosti získané v mateřské škole budou tvořit základ pro další učení, zejména v oblasti čtení a počítání.

A: To ukazuje na význam plynulé návaznosti mezi mateřskou a základní školou. Vnímá školní zralost jako připravenost dítěte aktivně se učit a rozvíjet získané dovednosti z mateřské školy, čímž zdůrazňuje důležitost předškolního vzdělávání.

Kód 4: Myšlenkové operace, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Považuje za nejdůležitější, aby děti zvládaly sebeobsluhu, konkrétně: *„(…) zavázat si tkaničku, (…) umět se převléknout na tělocvik, (…) udržet si pořádek na svém místě (…)“* Dále se domnívá, že by děti měly vydržet sedět v klidu a dávat pozor.

A: To naznačuje, že učitelka považuje za nejdůležitější sociální zralost a sebeobslužné dovednosti, a to před ostatními oblastmi připravenosti.

Kód 3: Sebeobsluha (3), **Kód 2**: Poznávací schopnosti a dovednosti

4) Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?

U: Uvádí, že nemá. Pokud by ho mělo, poskytla by mu více času na práci, nabídla pomoc nebo by mu zadávala méně úkolů – vše s vysvětlením ostatním dětem. Zmiňuje, že je

důležité, aby na problémy dítěte nebylo poukazováno ze strany učitelky ani ze strany rodiny, neboť *„(…) to dítě to bere jako něco negativního a může se cítit degradované“*.

A: To naznačuje inkluzivní přístup, který zohledňuje individuální potřeby dětí. Zdůrazňuje důležitost psychické pohody dítěte a prevenci negativních pocitů spojených s odlišným přístupem.

Kód 16: Podpora (3)

5) Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?

U: Individuální práci s dítětem realizuje v rámci vyučování. K tomu uvádí: *„Během hodiny si k ní sednu, dívám se jak pracuje, protože hodně chybuje, dávám jí třeba lehčí slova, abych ji mohla pochválit“*.

A: To ukazuje snahu o diferenciaci úkolů, tak aby dítě mohlo zažít pocit úspěchu, což může pozitivně ovlivnit jeho sebedůvěru a přístup k učení. Tento přístup reflektuje snahu o vytváření bezpečného a podpůrného prostředí.

Kód 16: Podpora

6) Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?

U: Uvádí, že nemá pocit, že by DPT1 byla celkově nepřipravená, ale připouští, že *„…by mohla zůstat ještě rok doma“*. Domnívá se, že přípravná třída byla pro DPT1 přínosem v adaptaci na školní prostředí, zároveň dodává, že připravenost v oblasti grafomotoriky byla *„katastrofa“*.

A: To naznačuje, že přípravná třída může dětem pomoci lépe se adaptovat na školní prostředí.

Kód 20: Adaptace, **Kód 10:** Motorické dovednosti

7) Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?

U: Musí ji v rámci výuky více hlídat pro její časté chybování, přičemž sleduje její práci a znovu jí vysvětluje učivo.

A: To ukazuje na snahu učitelky přizpůsobit výuku individuálním potřebám dítěte, neboť okamžitá zpětná vazba by mohla dítěti pomoci lépe porozumět učivu a postupně se zlepšovat.

Kód 16: Podpora

8) Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?

U: Popisuje, že DPT1 se adaptovala bez větších potíží, ale zpočátku byla rozpačitá. Lépe se adaptovala v sociální oblasti, v kognitivní to bylo s potížemi.

A: Bližší pohled učitelky na adaptaci dítěte bude součástí kapitoly vyhodnocení výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.

Kód 20: Adaptace

9) Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí s odkladem školní docházky na školu mezi dětmi z MŠ a PT? Pokud ano, v čem především?

U: Rozdíly nespatřuje. Domnívá se, že děti z mateřské školy i z přípravné třídy jsou připravené do školy stejně, a dodává, že rodičům sděluje své požadavky ohledně připravenosti před nástupem do první třídy.

A: To naznačuje, že učitelka vnímá děti spíše individuálně než podle toho, zda prošly mateřskou školou nebo přípravnou třídou a také že důležitou roli v připravenosti dětí na školu mají rodiče.

Kód 22: Spolupráce

10) Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v 1. třídě ZŠ?

U: Uvádí, že školní připravenost má velký vliv na prospívání dětí v první třídě. Podle jejího názoru jsou děti více soustředěné, vnímavější a učivo pro ně není tak náročné jako pro děti, které jsou nepřipravené.

A: To ukazuje, že školní připravenost je významným faktorem, který by mohl ovlivňovat školní úspěšnost dětí v začátcích školní docházky, také to poukazuje na důležitost předškolního vzdělávání a cíleného rozvoje před nástupem do základní školy.

Kód: 23: Vnímání přínosů, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti

11) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Výhodu spatřuje v tom, že učitelky podporují oslabené oblasti dětí v rámci předškolního vzdělávání. Nevnímá žádné nevýhody, dodává však, že pokud by byl odklad školní docházky u dítěte zbytečný, nemělo by nadále setrvávat v mateřské škole.

A: Odpověď naznačuje důvěru v práci učitelek mateřských škol a v jejich schopnost připravit děti na školu.

Kód 23: Vnímání přínosů, **Kód 16:** Podpora (2)

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Uvádí, že přípravná třída přináší dětem pouze výhody. Domnívá se, že učitelka má více prostoru věnovat se cílené přípravě na první třídu a že prostředí přípravné třídy usnadňuje dětem adaptaci na základní školu. Nevýhody nevnímá žádné.

A: To naznačuje pozitivní postoj vůči přípravným třídám z pohledu postupné adaptace na školní prostředí.

Kód: 20: Adaptace, **Kód 16:** Podpora (2)

13) Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly odklad školní docházky?

U: Uvádí, že s rodinami spolupracuje stejným způsobem bez ohledu na to, zda dítě mělo, či nemělo odklad školní docházky. Pro komunikaci využívá digitální aplikaci a informační systém školy. Zmínila také distanční výuku pro nemocné děti.

A: Je zřejmé, že učitelka nevnímá potřebu odlišného přístupu k rodinám s dětmi, které měly odklad školní docházky.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 21:** Metody a formy

14) Navazujete spolupráci s učitelkami z MŠ a PT?

U: Uvádí, že spolupráci nenavazuje s přípravnou třídou. S nejbližší mateřskou školou probíhá spolupráce v rámci návštěvy dětí z mateřské školy v základní škole. Dále říká, že pravidelná a cílená spolupráce mezi nimi neprobíhá, sdílení informací o dětech a rozhovory probíhají náhodně, Zmiňuje, že je navštěvují děti i z dalších mateřských škol, ale spolupráce není možná z organizačního hlediska kvůli velkému počtu škol v okolí.

A: Je vidět, že spolupráce je spíše příležitostná a neformální. Pravidelná spolupráce by mohla přispět k plynulejší adaptaci dětí.

Kód 22: Spolupráce

Zhodnocení rozhovoru

Rozhovor ukazuje, že učitelka klade důraz na sociální dovednosti, samostatnost a praktické dovednosti, především na sebeobsluhu a správné držení tužky, což považuje za důležité aspekty školní připravenosti. Očekává také, že děti budou schopné pracovat podle instrukcí a zvládnou udržet pozornost. Její přístup k individualizaci výuky pro DPT1 spočívá spíše v průběžném dohledu, opakování a vysvětlování učiva. Ukázalo se, že učitelka nevnímá rozdíly v připravenosti dětí z mateřských škol a přípravných tříd, což může být způsobeno nedostatkem informací o přípravných třídách, jak vyplývá z rozhovoru s jinou učitelkou (UZŠ1). Celkově lze říci, že učitelka má praktický přístup ke vzdělávání v první třídě a věří, že školní připravenost má vliv na školní úspěšnost. Její odpovědi naznačují, že se spoléhá na své vlastní pozorování a přizpůsobování výuky aktuálním potřebám dětí než na formální plány pedagogické podpory, o kterých zřejmě neměla informace v souvislosti se sledovanými dětmi. Její postoj ke vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole je pozitivní, přičemž oceňuje podporu oslabených oblastí.

Analýza rozhovoru – UZŠ3

1) Co očekáváte od školní připravenosti?

U: Očekává, že děti budou schopné vést rozhovor, vyprávět zážitky a vyjádřit své myšlenky. Dále pro ni důležité, aby byly děti schopné odloučit se od rodičů a zvládaly vyučování bez *„(…) nějakých závažnějších komplikací, stýskání a podobně“*.

A: Z toho vyplývá, že učitelka očekává připravenost v sociální oblasti, zejména po emoční stránce, komunikačních schopnostech a dovednostech, což naznačuje, že pro ni není z hlediska školní připravenosti klíčová pouze oblast kognitivní.

Kód 11: Komunikace (2), **Kód 1:** Jazyk a řeč, **Kód 5:** Emoce (2)

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: Je přesvědčená o důležitosti fyzické zralosti, protože podle ní nestačí, aby dítě bylo připravené pouze v oblasti mentální a sociální, ale mělo by také zvládnout fyzickou zátěž spojenou se školou. Jako příklady této fyzické zátěže uvádí únavu, nošení těžké školní tašky a nároky na tělo při aktivitách, jako je tělesná výchova, nebo stres spojený se školou.

A: Přestože je v dnešní době kladen velký důraz na kognitivní a sociální dovednosti, fyzická zralost tvoří jeden z pilířů celkové školní zralosti. Dítě, které není fyzicky zralé, může být

snadněji unavitelné a mít potíže se soustředěním, což může ovlivnit jeho výkon při vzdělávání nebo adaptaci na školní prostředí.

Kód 10: Motorické dovednosti

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Za důležité považuje základní poznatky, jako jsou barvy a tvary, ale především rozvoj porozumění textu a slovní zásoby. Kromě kognitivních schopností a dovedností je pro ni důležité, aby dítě zvládalo odloučení od rodičů, umělo komunikovat a vyjadřovat své potřeby. Upozorňuje také na význam fyzické oblasti dítěte pro zvládnutí školních nároků.

A: To ukazuje na komplexní připravenost dítěte zahrnující nejen kognitivní, ale i sociální a fyzickou oblast.

Kód 1: Jazyk a řeč (2), **Kód 11:** Komunikace (2), **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti, **Kód 5:** Emoce, **Kód 10:** Motorické dovednosti

4) Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?

U: Říká, že DPT2 formálně zpracovaný plán pedagogické podpory nemá, ale že si jako učitelka vede poznámky, které zahrnují, co je potřeba u DPT2 rozvíjet. Jedná se zejména o rozvoj řeči, gramatiky a porozumění, protože je to dítě s odlišným mateřským jazykem. Sama si stanovuje cíle, kterých by u dítěte chtěla dosáhnout, a jednou za 3 měsíce vyhodnocuje pokroky. Poznatky ze svých poznámek uplatňuje tak, že diferencuje úkoly v rámci výuky zejména v českém jazyce, poskytuje mu více času, podněcuje ho k odpovědím a více se ho doptává.

A: Je vidět, že učitelka přistupuje k dítěti individuálně i bez formálně sepsaného plánu pedagogické podpory, což ukazuje na její snahu reagovat na konkrétní potřeby dítěte. Její přístup zahrnuje cílenou diferenciaci výuky a aktivní podporu rozvoje jazykových dovedností, nicméně absence formálního plánu pedagogické podpory by mohla být z hlediska platné legislativy považována za nedostatek, ačkoli učitelka projevuje iniciativu a používá vhodné metody k podpoře žáka.

Kód 15: Podklady, **Kód 16:** Podpora, **Kód 12:** Četnost

5) Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?

U: Uvádí, že individuální práci s DPT2 nerealizuje, ale po konzultaci s ní ji realizuje asistentka pedagoga v domluveném čase. Společně pak hodnotí pokroky dítěte. Zmiňuje, že využívají metodickou podporu pro děti s odlišným mateřským jazykem.

A: Přestože sama individuální práci s dítětem nerealizuje, lze se domnívat, že aktivně koordinuje práci asistentky pedagoga a dbá na její efektivitu.

Kód 22: Spolupráce (2), **Kód 15:** Podklady (2), **Kód 13:** Způsob, **Kód 21:** Metody a formy

6) Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?

U: Domnívá se, že DPT2 byl připravený dostatečně s ohledem na jeho individuální možnosti, přesto spatřuje nedostatky v připravenosti v oblasti řeči. Konkrétně uvádí: „*Ten řečový projev byl opožděný.“* Dále nemá osvojený správný úchop pera, je motoricky neklidný a nesoustředěný. Nedostatky spatřuje také v sociální oblasti, konkrétně v nerespektování autority a přijímání povinností. Domnívá se, že to lze přisuzovat nedostatečné znalosti a porozumění českému jazyku.

A: Tyto postřehy ukazují na propojenost jazykového, motorického, kognitivního a sociálně-emocionálního vývoje a jejich vliv na adaptaci dítěte na školu.

Kód 1: Jazyk a řeč (2), **Kód 10:** Motorické dovednosti (2), **Kód 9:** Společenské chování (2), **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti

7) Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?

U: Uvádí, že výuku musí individualizovat zejména v českém jazyce. Tam, kde má dítě vizuální oporu, například v matematice, problém nenastává, protože *„…ta čísla vidí a počítá“*, pokud ovšem nejde o slovní úlohu. Musí tedy dbát na to, aby dítě zadání porozumělo, často mu ho opakuje, poskytuje více času na splnění úkolu nebo zadání upravuje či zjednodušuje. Uvádí, že kontrolu porozumění provádí osobně, případně ji realizuje asistentka pedagoga. V rámci výuky využívají vizuální podporu, ale té se během vyučování věnuje asistentka pedagoga.

A: Ukazuje se, že významnou roli v této podpoře má asistentka pedagoga, z čehož vyplývá, že spolupráce s ní může být klíčová při poskytování individuální podpory, kterou dítě potřebuje.

Kód 16: Podpora (4), **Kód 22:** Spolupráce

8) Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?

U: Adaptaci DPT2 hodnotí jako mírně problematickou jak v sociální, tak kognitivní oblasti. Důvodem horší adaptace dítěte je nedostatečná znalost českého jazyka.

A: Konkrétní hodnocení adaptace dítěte bude součástí kapitoly shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.

Kód 20: Adaptace

9) Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí s odkladem školní docházky na školu mezi dětmi z MŠ a PT? Pokud ano, v čem především?

U: Uvádí, že rozdíly spatřuje. Ve své odpovědi více popisovala přístupy a metody učitelek, nicméně z jejího popisu vyplývají i rozdíly v připravenosti dětí. Podle ní se děti z přípravné třídy lépe soustředí a jsou zvyklé na častější opakování konkrétních činností, které jsou více propojené s matematikou a českým jazykem, zatímco děti z mateřské školy mají sice širší znalosti, ale ty nejsou tak systematicky propojené. Dále zmiňuje, že děti z přípravné třídy mají snadnější adaptaci na režim školní výuky, neboť je velmi podobný.

A: Z odpovědi vyplývá, že učitelka upřednostňuje přípravné třídy před mateřskými školami. Nicméně na základě hodnocení učitelky adaptace DPT2, které přípravnou třídu navštěvovalo, nelze jednoznačně potvrdit, že přípravná třída vede vždy k lepší připravenosti na školu.

Kód 16: Podpora (3), **Kód 20:** Adaptace, **Kód 17:** Časový prostor, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti

10) Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v 1. třídě ZŠ?

U: Uvádí, že školní připravenost je klíčovým faktorem pro úspěšné zvládání nároků základní školy. Zdůrazňuje vliv okolí, zejména rodiny a učitelů, na rozvoj dítěte. Připravené dítě podle ní lépe zvládá psaní, porozumění textu i komunikaci, což usnadňuje jeho adaptaci ve škole a snižuje potenciální obtíže v průběhu první třídy.

A: Opět se potvrzuje význam předškolního vzdělávání a prostředí, ve kterém dítě žije.

Kód 20: Adaptace, **Kód 23:** Vnímání přínosů

11) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Výhody vnímá v tom, že děti mohou dozrát v prostředí, které dobře znají, mají stále čas na hru a jak říká: *„…ještě zažívají ten dětský svět.“* Nevýhody vnímá především pro velký počet dětí ve třídě, v jehož důsledku nelze poskytnout dětem z časových důvodů optimální individuální podporu pro rozvoj oslabených oblastí.

A: Odpověď naznačuje, že mateřská škola není vhodným prostředím pro děti s odkladem školní docházky, které potřebují cílenou podporu v rozvoji oslabených oblastí.

Kód 18: Děti (2), **Kód 17:** Časový prostor (2), **Kód 16:** Podpora, **Kód 20:** Adaptace

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Nevýhody nespatřuje žádné. Výhody spatřuje v tom, že mají více času na podporu oslabených oblastí, a dodává, že se děti necítí *„vyčleňované“*, neboť jsou ve skupině, kde každý potřebuje něco zlepšit. Dále se domnívá, že jsou děti více připravované na *„(…) výuku a režim školy“*, což vede k lepší adaptaci.

A: I zde se objevuje názor, že přípravná třída má pozitivní vliv na adaptaci v první třídě. Absence nevýhod by mohla naznačovat, že učitelka vnímá přípravnou třídu zejména jako návazný stupeň vzdělávání před zahájením školní docházky, který je více zaměřen na připravenost usnadňující výuku, což by pro ni mohlo být významným faktorem. Důvodem, proč nevýhody nevnímá, by mohl být také fakt, že přípravná třída je součástí základní školy, v níž působí.

Kód 23: Vnímání nedostatků, **Kód 17:** Časový prostor, **Kód 16:** Podpora (2), **Kód 20:** Adaptace

13) Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly odklad školní docházky?

U: S rodinou spolupracuje v rámci konzultačních schůzek, kam je zváno také dítě, které jak uvádí „*…si obhajuje svou práci, zda ho baví…“* Na těchto schůzkách probírá s rodiči prospěch dítěte.

A: Ve své odpovědi nerozlišuje, zda se jedná o rodiny s dětmi, které měly odklad školní docházky či nikoli. To ukazuje, že k rodinám a dětem přistupuje individuálně.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 21:** Metody a formy

14) Navazujete spolupráci s učitelkami z MŠ a PT?

U: S přípravnou třídou navazuje velmi úzkou spolupráci v podobě společných zápisů, akcí a ukázkových hodin pro budoucí děti. S učitelkami z mateřských škol nespolupracuje, neboť je v okolí větší počet škol. Domnívá se, že je to záležitost zřizovatele, který by měl spolupráci s vybranou mateřskou školou podnítit.

A: Spolupráce s mateřskými školami by měla vycházet z iniciativy učitelek jak mateřských, tak základních škol, neboť může významně podpořit adaptaci dětí na prostředí základní školy.

Kód 22: Spolupráce

Zhodnocení rozhovoru

Rozhovor poskytuje cenné informace o školní připravenosti dětí, zejména s ohledem na individuální potřeby dítěte s odlišným mateřským jazykem. Učitelka podrobně popisuje, jaké dovednosti a znalosti považuje za klíčové pro úspěšný vstup do první třídy. Zdůrazňuje nejen kognitivní oblast, ale také sociální a emoční, které považuje za nezbytné pro bezproblémovou adaptaci. Individualizaci výuky a podporu dítěte učitelka vnímá jako důležitý faktor pro školní úspěšnost. Z rozhovoru vyplývá, že spolupráce s asistentkou pedagoga a diferencovaná výuka hrají zásadní roli ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozpor v odpovědích nastává v tom, že ačkoliv učitelka popisuje, jak sama přizpůsobuje výuku a věnuje se DPT2 individuálně (například se častěji doptává, diferencuje úkoly), zároveň uvádí, že hlavní tíha individuální práce leží na asistentce pedagoga. To může naznačovat, že učitelka vnímá svou podporu spíše jako diferenciaci v rámci běžné výuky, zatímco cílenou a systematickou individuální práci zajišťuje asistentka pedagoga. Rozdíly v připravenosti mezi dětmi z mateřské školy a přípravné třídy spatřuje především v kontextu adaptace na školní prostředí, přičemž vyzdvihuje vzdělávání v přípravné třídě.

Analýza rozhovoru – UZŠ4

1) Co očekáváte od školní připravenosti?

U: Očekává, že děti budou připravené především v sociálně-emoční oblasti, měly by umět komunikovat, naslouchat, respektovat pravidla, vyrovnat se s neúspěchy, vyjadřovat své

emoce, zvládat stres, řešit konflikty a rozvíjet vztahy s ostatními. Říká, že je důležité, aby děti byly samostatné v rámci sebeobsluhy. Z kognitivní oblasti je pro ni důležité, aby děti projevovaly zájem o učení a objevování a aby rozuměly zadaným instrukcím.

A: To ukazuje, že školní připravenost nespočívá pouze ve znalostech, ale zahrnuje celkový rozvoj dítěte. Důraz na samostatnost a sociální dovednosti naznačuje, že učitelka vnímá školu jako prostředí, v němž se dítě musí uplatnit nejen individuálně, ale i v rámci skupiny. Zvládání a regulování emocí má souvislost s emoční zralostí.

Kód 3: Sebeobsluha (3), **Kód 5:** Emoce (3), **Kód 8:** Vztahy, **Kód 11:** Komunikace (2), **Kód 1:** Jazyk a řeč, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti

2) Co očekáváte od školní zralosti?

U: Říká, že by děti měly umět správně držet tužku, rozpoznat písmena, orientovat se v čase a *„ …zvládat početní dovednosti“.*

A: Tato očekávání souvisí se školní připraveností, což může naznačovat, že učitelka zřejmě nerozlišuje mezi školní zralostí a školní připraveností. Tyto pojmy se totiž v některých aspektech prolínají, a jejich rozlišení tak může být obtížné.

Kód 1: Jazyk a řeč, **Kód 4:** Myšlenkové operace (2), **Kód 3:** Sebeobsluha, **Kód 10:** Motorické dovednosti

3) Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

U: Domnívá se, že by děti měly mít znalosti a dovednosti z předmatematických a předčtenářských oblastí, jako například *„(…) porozumět instrukcím, znát základní písmena, měly by být obeznámeny s čísly a počítáním, rozumět pojmům, jako jsou pořadí, velikost, sčítání a odčítání…“* Dále je důležité, aby uměly komunikovat, navazovat vztahy, poslouchat a respektovat ostatní. Zmiňuje také správné držení tužky.

A: V odpovědi zaznělo více konkrétních dovedností a znalostí, což poukazuje na komplexní pojetí připravenosti a zralosti, kde se propojují jazykové, matematické, sociální a motorické dovednosti.

Kód 1: Jazyk a řeč (5), **Kód 4:** Myšlenkové operace (5), **Kód 11:** Komunikace, **Kód 8:** Vztahy, **Kód 9:** Společenské chování (3), **Kód 10:** Motorické dovednosti

4) **Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?**

U: Plán pedagogické podpory nemají, podle učitelky ho nepotřebují, protože stačí upravit nebo zjednodušit určité úkoly.

A: To naznačuje, že sledované děti potřebují individualizaci ve vzdělávání.

Kód 16: Podpora (2)

5) **Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?**

U: Individuální práci během hodiny kvůli časovým možnostem nestíhá, zmiňuje, že vede ve škole speciálně-pedagogické intervence, ale DPT3 a DPT4 je nemají, jelikož postačuje podpora v rámci výuky.

A: Skutečnost, že sledované děti nemají speciálně-pedagogickou intervenci, naznačuje, že jejich obtíže nejsou natolik výrazné, aby vyžadovaly cílenou intenzivní podporu. To může svědčit o dostatečné školní připravenosti nebo o efektivitě běžných pedagogických opatření ve výuce.

Kód 16: Podpora, **Kód 17:** Časový prostor

6) **Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?**

U: Sděluje, že děti v rámci svých možností byly připravené na školu a že nedostatky, které u nich vidí, nepovažuje za tak závažné, aby ovlivnily jejich školní úspěšnost, pokud budou mít pozitivní podporu učitelky. U DPT4 byla horší připravenost v grafomotorice, což mu činí mírné potíže při nácviku psaní, dále vnímá horší porozumění řeči. DPT3 měl oslabené sluchové vnímání, což se odráží ve čtení. Slabší byla také grafomotorika.

A: To naznačuje, že i děti s odkladem školní docházky nemusí mít plně rozvinuté všechny potřebné dovednosti a některé obtíže se mohou projevit až v prvním roce školní docházky.

Kód 16: Podpora, **Kód 10:** Motorické dovednosti (2), **Kód 1:** Jazyk a řeč (2)

7) **Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?**

U: Musí upravovat pracovní tempo a dopomáhat. V rámci výuky například zvyšuje hlas při výslovnosti hlásek označených háčky a čárkami. Říká, že je hlavně motivuje a pozitivně hodnotí za jejich úspěchy a že nezdůrazňuje jejich chyby.

A: To ukazuje, že učitelka přistupuje k dětem s respektem k jejich individuálním potřebám a snaží se podporovat jejich sebevědomí tím, že volí motivující přístup. Individualizace ve vzdělávání je tedy klíčovým prvkem podpory, což odpovídá obecným principům práce s dětmi, které potřebují posílit oslabené oblasti.

Kód 16: Podpora (3)

8) Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?

U: Adaptace dětí UPT3 a UPT4 proběhla s mírnými obtížemi v sociální i kognitivní oblasti, což podle učitelky souvisí s častou nemocností a oslabenou oblastí řeči.

A: Konkrétní vyjádření učitelky k adaptaci dětí na bude uvedeno v kapitole Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.

Kód 20: Adaptace

9) Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí s odkladem školní docházky na školu mezi dětmi z MŠ a PT? Pokud ano, v čem především?

U: Rozdíl mezi dětmi spatřuje v soustředění, uvádí, že děti z přípravné třídy se dokážou soustředit delší dobu, což je podle jejího názoru dáno tím, že v přípravné třídě mají téměř stejný režim dne jako ve škole.

A: Z toho vyplývá, že děti, které už mají zkušenost se „školním“ režimem, mohou mít v prvních měsících vzdělávání ve škole výhodu v tom, že se dokážou déle soustředit, což může ovlivňovat jejich výsledky v učení.

Kód 2: Poznávací schopnosti a dovednosti

10) Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v 1. třídě ZŠ?

U: Je přesvědčená, že školní připravenost má velký vliv na prospívání dětí ve škole, neboť připravené děti mají výhodu v oblasti jazyka, matematiky a dalších školních dovedností. To jim usnadňuje porozumět učivu či zapojit se do výuky, díky čemuž mohou dosahovat lepších výsledků. Dále zmiňuje, že děti s rozvinutými motorickými dovednostmi lépe zvládají psaní, manipulaci s pomůckami nebo aktivity při tělesné výchově.

A: Odpověď naznačuje, že školní připravenost může snižovat riziko školních obtíží a usnadňovat dětem adaptaci na nové vzdělávací požadavky školy.

Kód 1: Jazyk a řeč, **Kód 10:** Motorické dovednosti (3), **Kód 23:** Vnímání přínosů

11) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

U: Výhody vnímá především z hlediska rozvoje sociálních dovedností, kdy mají děti příležitost navázat vztahy s vrstevníky a učit se spolupráci, dále uvádí, že mateřská škola poskytuje dětem *„širší rozsah kognitivní stimulace, která podporuje jejich rozvoj jazyka, kreativity a kognitivních dovedností“.* Za nevýhodu považuje to, že *„děti mohou čelit většímu sociálnímu tlaku, protože jsou ve třídě s mladšími vrstevníky, a to může mít vliv na jejich sebevědomí a pocit zaostávání ve srovnání se svými vrstevníky.“*

A: To ukazuje na nutnost citlivého přístupu k těmto dětem a na důležitost podpory sebevědomí a pozitivního hodnocení.

Kód 8: Vztahy, **Kód 22:** Spolupráce, **Kód 16:** Podpora, **Kód 2:** Poznávací schopnosti a dovednosti, **Kód 5:** Emoce, **Kód 18:** Děti

12) V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

U: Výhody spatřuje v možnostech individuální podpory a diferenciace ve vzdělávání, neboť se domnívá, že je v přípravné třídě více času na jejich realizaci. Říká také, že děti mohou lépe překonat své nedostatky, protože jsou mezi vrstevníky stejného věkového rozpětí, kteří čelí podobným obtížím, a díky tomu se nemusí cítit jako odlišné. Za nevýhodu považuje méně prostoru pro rozvoj sociálních dovedností a domnívá se, že umístění dítěte do přípravné třídy by mohlo negativně ovlivnit jeho sebevědomí.

A: Je patrné, že učitelka vnímá přípravnou třídu jako prostor pro cílenou podporu a lepší přípravu na školní režim, což koresponduje s názory jiných učitelů. Zároveň však nezlehčuje možné negativní dopady na sociální vývoj a sebevědomí dítěte, což by se mělo odrážet v rozhodování, zda dítě umístit do přípravné třídy nebo ho ponechat v mateřské škole na základě jeho individuálních potřeb.

Kód 16: Podpora (3), **Kód 17:** Časový prostor, **Kód 18:** Děti, **Kód 20:** Adaptace

13) Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly odklad školní docházky?

U: S rodiči se pravidelně schází, informuje je o výsledcích dítěte a snaží se získávat zpětnou vazbu.

A: Lze usuzovat, že pravidelná setkávání a výměna informací by mohly podporovat efektivní vzdělávání dětí.

Kód 22: Spolupráce, **Kód 21:** Metody a formy

14) Navazujete spolupráci s učitelkami z MŠ a PT?

U: Spolupracuje s mateřskou školou, která je součástí základní školy, vzájemně se navštěvují a organizují společně akce. Rozhovory o dětech vedou nejen před zahájením školní docházky, ale i po jejím zahájení, pokud potřebují získat více informací o dítěti.

A: To naznačuje aktivní a dlouhodobou spolupráci, která by mohla usnadnit dětem adaptaci na první třídu.

Kód 22: Spolupráce

Zhodnocení rozhovoru

Učitelka zdůrazňuje, že školní připravenost nespočívá pouze ve znalostech, ale zahrnuje i sociálně-emoční dovednosti, jako jsou komunikace, respektování pravidel, zvládání emocí a samostatnost. U školní zralosti klade důraz na motorické a kognitivní dovednosti, avšak v jejích odpovědích se místy prolínají pojmy *školní zralost* a *školní připravenost,* což poukazuje na jejich obtížné rozlišování v pedagogické praxi. V otázkách týkajících se konkrétních znalostí a dovedností před vstupem do školy učitelka očekává široké spektrum znalostí a dovedností v oblasti předčtenářské, předmatematické, motorické a sociální, což poukazuje na její komplexní pohled na připravenost dětí. Přestože sledované děti nemají formálně vytvořený plán pedagogické podpory, učitelka uplatňuje individualizovaný přístup a přizpůsobuje výuku jejich potřebám, individuální práci s dětmi během vyučování nerealizuje. Hodnocení školní připravenosti sledovaných dětí ukazuje, že i přes odklad školní docházky mohou některé potíže přetrvávat i v první třídě, učitelka si však uvědomuje význam pozitivní podpory a motivace, což přispívá k lepší adaptaci dětí na školní prostředí. Učitelka vnímá rozdíl mezi dětmi z mateřské školy a přípravné třídy zejména v oblasti schopnosti soustředění, přičemž děti z přípravné třídy podle ní těží z podobnosti denního režimu se školním prostředím. Učitelka celkově potvrzuje, že školní připravenost má výrazný vliv na prospívání dětí v první třídě. Domnívá se, že mateřská škola podporuje rozvoj dětí v sociální i kognitivní oblasti a přípravná třída dává větší prostor pro individualizaci výuky a cílenější přípravu na požadavky školy.

11 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM

Tato kapitola shrnuje a komparuje odpovědi učitelek mateřských škol, přípravných tříd a základních škol ve vztahu k výzkumným otázkám, které byly stanoveny v úvodu empirické části práce. Cílem je identifikovat shody, neshody a specifické perspektivy jednotlivých skupin učitelek na problematiku školní připravenosti, zralosti a vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravné třídě.

Výzkumné otázky k cíli č. 1:

VO1a: Jaká jsou očekávání školní připravenosti a zralosti u učitelek mateřských škol, přípravných tříd a 1. tříd základních škol a jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy?

Detailně popsaná analýza výsledků s tabulkou č. 5 k VO1a je uvedena v příloze č. 11.

Připravenost

Nejčetnější shoda učitelek v očekáváních týkajících se školní připravenosti se týkala grafomotoriky a správného držení tužky, shodly se na něm čtyři učitelky (UMŠ2, UPT1, UZŠ1, UZŠ2). Velmi časté odpovědi učitelek se vztahovaly k tomu, že by děti měly poslouchat paní učitelku (UMŠ1, UZŠ1 a UZŠ2), umět komunikovat s dětmi i dospělými (UMŠ1, UZŠ3, UZŠ4), zvládat základní sebeobsluhu (UPT2, UZŠ1, UZŠ4) a také by měly umět slabikovat a rozlišit první hlásku ve slově (UMŠ2, UPT1 a UPT2). Méně časté shody učitelek, avšak ve více odpovědích, se vztahovaly k tomu, aby děti dodržovaly pravidla (UMŠ2, UZŠ4), respektovaly autoritu (UPT1, UPT2), zvládly odloučení od rodičů, (UMŠ1, UZŠ3), soustředily se (UMŠ1, UPT2), rozpoznaly zrakové i sluchové podněty (UPT1, UPT2) a měly zájem o učení (UMŠ1, UZŠ4). Nejméně četné odpovědi uváděné pouze jednou, byly zmiňovány především učitelkami základních škol a týkaly se samostatnosti, slušného chování, pozornosti, schopnosti vyrovnat se s neúspěchem, navazování vztahů, vyjádření emocí, spolupráce a schopnosti pracovat podle pokynů.

Vlastní komentář: Z výše uvedeného shrnutí vyplývá, že učitelky napříč předškolními zařízeními a první třídou základní školy považují za důležité grafomotorické dovednosti, což koresponduje s teoretickými poznatky o významu jemné motoriky pro psaní. Sluchové vnímání se ukázalo jako důležité zejména pro učitelky přípravných tříd a mateřských škol,

což souvisí s přípravou na čtení a psaní. Sociálně-emoční aspekty byly často zmiňovány učitelkami základních škol a učitelkou mateřské školy (UMŠ1), což podtrhuje jejich význam pro adaptaci dítěte na školní prostředí. Je zajímavé, že učitelka přípravné třídy (UPT1) se k této oblasti nevyjádřila vůbec.

Zralost

V oblasti školní zralosti se učitelky nejvíce shodovaly opět na tom, že by dítě mělo umět správně držet tužku (UMŠ1, UZŠ1, UZŠ4), bylo schopné se vyrovnat s neúspěchy (UMŠ1, UPT1, UZŠ1) a dokázalo chápat, co se má učit (UMŠ2, UPT2, UZŠ2). Časté odpovědi, na kterých se shodly vždy dvě učitelky, se týkaly sebeobsluhy (UMŠ1, UPT1), soustředění (UMŠ2, UPT2), samostatnosti (UMŠ1, UZŠ4), slušného chování (UMŠ1, UZŠ1) a fyzických předpokladů (UMŠ2, UZŠ3). Je zajímavé, že pro UZŠ3 je důležitá pouze fyzická zralost v souvislosti se zvládnutím školní zátěže, žádné jiné oblasti nezmínila. Dále byly konkrétní odpovědi učitelek zmiňovány jednou, a to především u UZŠ4, která očekává, že dítě bude zvládat základní početní úkony, pozná některá písmena, bude se orientovat v čase a zvládne pracovat podle pokynů. Pozornost je důležitá pro UZŠ2 a zralost v oblasti řeči pro UZŠ1.

Vlastní komentář: Nejčastější shoda v důležitosti správného držení tužky opět poukazuje na vnímaný význam pro budoucí psaní. Schopnost vyrovnat se s neúspěchy zdůrazňuje důležitost emoční zralosti. Očekávání, že děti budou schopné soustředit se, vnímat a chápat učivo reflektuje požadavky na zralost dítěte v kognitivní oblasti.

Znalosti a dovednosti

Následující shrnutí analyzuje, které konkrétní znalosti a dovednosti učitelky nejčastěji zmiňovaly. Bylo zjištěno, že u této otázky panuje širší shoda mezi učitelkami, což může naznačovat, že pojmy jako ‚znalosti a dovednosti' jsou pro učitelky lépe uchopitelné v porovnání s širšími a více komplexními pojmy, jako jsou školní připravenost a zralost. Je zajímavé, že v souvislosti s dovednostmi a znalostmi nepřevažovala ani kognitivní ani sociálně-emoční oblast, ale byly si naprosto rovny.

Nejčastější odpovědí bylo opět správné držení tužky, shodly se na tom všechny učitelky mateřské školy a přípravných tříd spolu s UZŠ4. Velmi častá shoda učitelek (4x) se týkala komunikace (UPT1, UPT2, UZŠ3, UZŠ4), sebeobsluhy (UMŠ2, UPT1, UZŠ1, UZŠ2) a sluchové analýzy a syntézy (UMŠ2, UPT1, UPT2, UZŠ4). Učitelky se o něco méně (3x)

také shodovaly na tom, že děti mají být samostatné (UMŠ1, UPT1, UZŠ1), znát základní pravidla slušného chování (UPT1, UZŠ1, UZŠ4), poznat čísla a počítat do 10 (UMŠ1, UPT2, UZŠ4) a pojmenovat základní barvy a tvary (UMŠ1, UZŠ3, UZŠ4). Nejméně (2x) se učitelky shodovaly na tom, že by děti měly umět spolupracovat (UMŠ2, UZŠ4), vyrovnat se s neúspěchy (UMŠ2, UPT1), porozumět textu a mít dostatečnou slovní zásobu (UMŠ1, UZŠ3), poznat písmena (UMŠ1, UZŠ4) a zvládat pravolevou orientaci (UMŠ2, UPT2). Zbylé odpovědi byly samostatné a týkaly se sociálně-emoční oblasti, pouze jedna se zaměřovala na soustředění. UZŠ1 se jako jediná ve svých odpovědích vyjadřovala pouze k sociálním schopnostem a dovednostem, což může odrážet její zkušenost s dětmi, které sice umí číst, ale bez porozumění textu.

Vlastní komentář: Děti by na konci předškolního vzdělávání měly mít podle RVP PV (2021) osvojené určité schopnosti a dovednosti, nicméně je důležité, aby příprava dětí na vstup do základní školy nebyla zaměřena na znalosti a dovednosti, které patří až do první třídy a děti nebyly zbytečně zatěžovány.

VO1b: V čem učitelky mateřských škol, přípravných tříd a 1. tříd základních škol spatřují výhody či nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a přípravné třídě?

Bylo analyzováno šest různých odpovědí, které se týkaly výhod vzdělávání v **přípravné třídě**, a čtyři odpovědi vztahující se k nevýhodám vzdělávání v přípravné třídě. K výhodám vzdělávání v přípravné třídě se učitelky (MŠ, PT a ZŠ) vyjádřily celkem 23x a k nevýhodám vzdělávání v přípravné třídě 4x. Učitelky se také 6x shodly na tom, že žádné nevýhody vzdělávání v přípravné třídě nevidí.

Z názorů učitelek na výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v **mateřské škole** vyplynulo pět různých odpovědí, které se vztahují k výhodám vzdělávání v mateřské škole, a čtyři odpovědi, které se týkají nevýhod vzdělávání v mateřské škole. Celkově se učitelky vyjádřily 9x k výhodám a 11x k nevýhodám.

Bylo zjištěno, že se učitelky mnohem více shodují na tom, že přípravné třídy mají více výhod než nevýhod při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky oproti mateřské škole.

Výhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole

Nejčastěji se učitelky shodly na tom, že se děti nemusí adaptovat na nové prostředí přípravné třídy (UMŠ2, UZŠ1, UZŠ3) a mají stále čas si hrát a odpočívat podle svých potřeb (UPT2,

UZŠ1, UZŠ3). V ostatních odpovědích shoda nastala pouze u dvou učitelek, které se domnívají, že mateřská škola nemá žádné výhody pro děti s odkladem školní docházky (UMŠ1, UPT1). UZŠ2 vidí výhodu v procvičování oslabených oblastí a UZŠ4 vidí výhody v tom, že se děti mohou učit sociálním dovednostem skrze hru a také mají vyšší míru kognitivní stimulace.

Nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole

Na nevýhodách vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole se shodly učitelky více než na výhodách. Učitelky (UMŠ2, UPT1, UPT2, UZŠ3) se nejvíce shodovaly v tom, že v mateřské škole není dostatek času na individuální práci s dětmi, která by podporovala rozvoj jejich oslabených oblastí. Dále se učitelky shodly v tom, že ve třídě je velký počet dětí, kvůli kterému je obtížné poskytnout individuální podporu podle jejich potřeb (UMŠ2, UPT2, UZŠ3), a také poukázaly na nevýhodu kolektivu mladších dětí, v jehož prostředí se děti s odkladem školní docházky nenaučí nic nového a mohou se nudit (UMŠ1, UZŠ1, UZŠ4). Učitelka UZŠ2 žádné nevýhody nevnímá.

Výhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě

Téměř všechny učitelky (UMŠ1, UPT1, UPT2, UZŠ1, UZŠ2, UZŠ3) se shodly na tom, že přípravná třída více připravuje děti na výuku v první třídě. Také se často shodovaly na tom, že docházka dětí do přípravné třídy jim později usnadňuje adaptaci na první třídu, protože mají podobný režim, znají prostředí školy a pokud nastoupí do školy, která přípravnou třídu zřizuje, znají i učitelky v první třídě (UMŠ2, UPT1, UPT2, UZŠ3, UZŠ4). Polovina dotazovaných učitelek vidí výhodu ve větším množství času na individuální práci s dětmi a podporu jejich oslabených oblastí (UPT1, UPT2, UZŠ3, UZŠ4). Méně častá shoda učitelek se týkala výhody menšího počtu dětí ve třídě (UMŠ2, UPT1, UPT2) a toho, že jsou děti ve skupině se stejně starými vrstevníky (UMŠ1, UZŠ1, UZŠ4). Dvě učitelky se domnívají, že v přípravné třídě se děti necítí být vyčleněné nebo odlišné (UZŠ3, UZŠ4).

Nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě

Téměř všechny učitelky se shodují na tom, že vzdělávání v přípravné třídě nemá žádné nevýhody (UMŠ1, UPT1, UPT2, UZŠ1, UZŠ2, UZŠ3). Nevýhody zmiňují pouze UMŠ2 a UZŠ4, které se shodují v tom, že vzdělávání v přípravné třídě může pro dítě znamenat určitou emoční zátěž. UZŠ4 spatřuje nevýhodu také v tom, že děti v přípravné třídě nemají tolik prostoru pro rozvoj sociálních dovedností a učení se od svých vrstevníků.

Z odpovědí učitelek vyplývá, že přípravné třídy jsou pro děti s odkladem školní docházky vhodnějším řešením, neboť vzdělávání v přípravné třídě připravuje děti lépe na výuku v první třídě a později jim to usnadňuje adaptaci ve škole. Na druhou stranu, vzdělávání v mateřské škole je pro děti s odkladem školní docházky výhodné zejména v tom, že se nadále vzdělávají ve známém prostředí a mají čas na hru a odpočinek. Nicméně, učitelky poukazují na to, že v mateřské škole je velký počet dětí, a kvůli tomu není dostatek času pro individuální práci s dětmi, která by posílila jejich oslabené oblasti. Přestože většina učitelek nevidí zásadní nevýhody ve vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě, některé upozorňují na možnou emoční zátěž pro dítě spojenou s uvědoměním si odkladu školní docházky a potenciální stigmatizací. Celkově lze tedy shrnout, že učitelky vnímají přípravné třídy jako efektivnější možnost vzdělávání dětí s odkladem školní docházky, avšak s vědomím, že je potřeba zohlednit i sociálně-emoční aspekty a individuální potřeby každého dítěte.

Výzkumné otázky k cíli č. 2:

VO2a: Jaké metody a formy práce převládají v mateřských školách a přípravných třídách, které navštěvují děti s odkladem školní docházky?

Učitelky mateřských škol a přípravných tříd ve svých odpovědích nejvíce zmiňovaly, že využívají ve své práci s dětmi skupinovou a individuální formu práce. Frontální formu zmínila pouze UMŠ2 a UPT1, přičemž se obě shodly na tom, že tato forma práce má ve vzdělávání své místo, například při úvodním setkání v ranním kruhu, při představení činnosti, nebo v praktických činnostech. UMŠ2 zdůraznila, že formu volí vždy podle toho, jakou činnost bude s dětmi realizovat. UMŠ1 frontální formu práce nezmínila, ale během pozorování byla tato forma práce kombinována s individuální činností dětí. Individuální práce s dětmi, kterou učitelka jako jedinou ve své odpovědi zmínila, nebyla pozorována stejně tak jako skupinová forma práce. Je možné, že učitelka zcela přesně neví, co znamená skupinová práce a mylně se domnívá, že se jedná o individuální činnost dětí v rámci jedné skupiny u jednoho stolu. Pozorováním byla potvrzena odpověď UMŠ2, jelikož využila frontální, skupinovou i individuální práci s dětmi. UPT1 také neuvedla frontální práci, ale během pozorování byla zaznamenána v rámci ranního kruhu, při nácviku zpěvu a tvoření, naopak skupinovou práci, kterou ve své odpovědi zmiňovala pozorována nebyla. UPT2 využila frontální, skupinou i individuální práci s dětmi, což potvrdilo její odpověď v rozhovoru. Učitelky mateřských škol a přípravných tříd v rozhovorech nepojmenovaly

konkrétní metody práce, ale všechny popsaly, že využívají slovní metodu, která byla u všech učitelek také pozorována. UMŠ1 a UPT2 v rozhovoru popsaly názorně demonstrační metodu, tato metoda byla během pozorování zaznamenána u všech učitelek i když ji v rozhovorech neuvedly. Metodu didaktické hry uvedly v rozhovoru UMŠ2 a UPT2, což se pozorováním také potvrdilo, tato metoda nebyla pozorována u UMŠ1 ani u UPT1. Metody praktické a s myšlenkovými operacemi nebyly v rozhovorech učitelkami zmiňovány, ale byly pozorovány. Praktickou metodu využívají všechny učitelky a metoda s myšlenkovými operacemi byla pozorována u UMŠ2, UPT1 a UPT2.

Celkově lze tedy říct, že ačkoliv učitelky v rozhovorech popsaly některé metody práce, pozorování odhalilo širší spektrum používaných metod. V některých případech se však jejich odpovědi týkající se forem práce lišily od skutečně pozorované praxe – například učitelky UMŠ1 a UPT1 uvedly, že využívají skupinovou formu práce, avšak během pozorování se její využití neprokázalo. Závěrem lze říct, že se metody a formy práce, které učitelky mateřských škol a přípravných tříd uplatňují ve vzdělávání s dětmi s odkladem školní docházky zásadně neliší. V obou prostředích jsou nejčastěji využívány frontální a individuální formy práce, méně často skupinové.

VO2b: Mají děti s odkladem školní docházky prostor pro řešení individuálních úkolů?

Sledované děti (UMŠ1-UMŠ4) mají podle UMŠ1 prostor pro řešení individuálních úkolů během ranních her, pokud přijdou do mateřské školy brzy ráno. Nejčastěji plní pracovní listy nebo činnosti rozvíjející jemnou motoriku, jako jsou modelování nebo stříhání, což bylo během pozorování zaznamenáno. Z toho vyplývá, že samostatné úkoly děti plní na úkor volné hry. Individuální práci učitelka realizuje během ranních nebo odpoledních činností a využívá opět pracovní listy nebo pomůcky a obrázky, to se však během pozorování nepotvrdilo, neboť individuální práci s dětmi učitelka nerealizovala. UMŠ2 říká, že dětem samostatné úkoly navíc nedává, protože je zahrnuje do individuální práce s dětmi, během které používá různé pomůcky, hry, obrázky nebo slova. Oproti UMŠ1 pracovní listy téměř nevyužívá, s výjimkou grafomotoriky, a raději manipuluje s předměty v prostoru, což se pozorováním potvrdilo. UMŠ2 říká, že s dětmi individuální práci realizuje kdykoliv během dne, pokud to jde. V rámci pozorování byla individuální práce zahrnutá během ranních her, ale také během odpočinku. Oproti UMŠ1 se snaží během vzdělávání některé činnosti individualizovat, zvláště v oblasti řeči.

Učitelky přípravných tříd se shodují v tom, že děti dostávají samostatné úkoly téměř každý den v podobě pracovních listů, které jsou zaměřeny na grafomotoriku, sluchové a zrakové vnímání, což bylo během pozorování potvrzeno. Taktéž obě říkají, že děti dostávají úkoly i domů. Individuální práci s dětmi se UPT2 snaží realizovat pravidelně, ale jak sama přiznává, není to každý den. Během pozorování s dětmi individuálně pracovala. UPT1 zase individuální práci s dětmi realizuje kdykoliv během dne, ale jen díky pomoci asistentky pedagoga, která se věnuje ostatním dětem právě ve chvíli, kdy učitelka s dětmi individuálně pracuje. Během pozorování asistentka pedagoga v přípravné třídě nebyla a UPT1 individuální práci s dětmi nerealizovala.

Děti s odkladem školní docházky mají v obou typech tříd určitý prostor pro řešení individuálních úkolů, způsob a četnost realizace se však liší. V mateřské škole se individuální práce uskutečňuje spíše nepravidelně v závislosti na časových možnostech učitelek, přičemž některé úkoly probíhají na úkor volné hry. V přípravných třídách jsou samostatné úkoly častěji využívané v podobě pracovních listů. Významnou roli zde hraje také dostupnost asistenta pedagoga, který umožňuje větší prostor pro individuální práci s dětmi, na což poukázala UMŠ2, která by uvítala, kdyby se s kolegyní více překrývaly.

VO2c: V čem a na základě čeho pozorují učitelky mateřských škol a přípravných tříd posuny či pokroky u sledovaných dětí?

Učitelky mateřských škol: DMŠ1 – DMŠ4

Učitelky mateřských škol vnímají posuny u všech dětí s výjimkou DMŠ2, u kterého podle jejich názoru došlo ke zbytečnému odkladu školní docházky. Domnívají se, že již neměl prostor pro další rozvoj a nebylo potřeba nic zlepšovat. Obě učitelky se shodují, že DMŠ1 udělal posun v řeči, což bylo především zásluhou rodičů a pravidelné docházky na logopedii. UMŠ2 ještě vidí zlepšení v pozornosti, což je podle ní proto, že je dítě o rok starší. DMŠ3 se zlepšilo v pracovní oblasti, konkrétně začal pracovat rychleji a dokončil úkol, na čemž se shodly obě učitelky. UMŠ2 vidí posun také v grafomotorice a v řeči. U DMŠ4 se učitelky shodují, že se zlepšila pozornost a soustředění, podle UMŠ2 se také zlepšila řeč.

Vlastní komentář: Obě učitelky vnímají pokroky dětí, ale můžeme si všimnout, že UMŠ2 vnímá pokroky dětí ve více oblastech než UMŠ1. Vzhledem k tomu, že z analýzy dokumentace dětí vyplynulo, že plány pedagogické podpory nebyly ani jednou vyhodnoceny a pedagogická diagnostika nebyla na konci školního roku zpracována, lze se domnívat, že učitelky hodnotí pokroky dětí na základě vlastního pozorování a posledních záznamů

z pedagogické diagnostiky z pololetí i přesto, že v rozhovorech uvedly, že pedagogickou diagnostiku realizují třikrát ročně a plány pedagogické podpory vyhodnocují podle UMŠ1 dvakrát ročně a podle UMŠ2 každé 3–4 měsíce. Zůstává tak otázkou, zda by vnímaly pokroky dětí stejně, pokud by plány pedagogické podpory i pedagogické diagnostiky byly vyhodnoceny na konci školní roku, což se týká i další otázky zaměřené na vnímání nedostatků v připravenosti na školu.

Učitelky přípravných tříd: DPT1 – DPT4

UPT1 uvádí, že posun vidí u obou dětí, ale u každého je jiný. DPT1 se velmi posunula zejména v sociální oblasti, kdy již zvládá odloučení od rodičů v průběhu dne, začala být samostatná a navazovat vztahy s ostatními dětmi. Dále vnímá posun ve vyhranění laterality k čemuž došlo teprve v polovině května. Ostatní oblasti učitelka nezmínila, ale podle jejich slov to ve vzdělávání v základní škole nebude mít jednoduché, což by mohlo naznačovat, že v kognitivní oblasti se příliš neposunula. DPT2 se posunul v sociální oblasti, kdy již nereaguje na pokyny učitelky házením věcí. Pokrok učitelka vidí také v komunikaci, zejména v pasivní slovní zásobě, kdy dítě rozumí sdělením a pokynům. Aktivní komunikace mu dělá stále potíže, ale snaží se alespoň částečně zapojovat.

UPT2 vidí posun u DPT3 ve sluchovém vnímání, kdy již dokáže rozeznat hlásky ve slově, pokrok vnímá také v sociální oblasti, protože se dítě velmi osamostatnilo, v ostatních oblastech posuny nevnímá, jelikož DPT3 byl často nemocný a do přípravné třídy nedocházel, nicméně se domnívá, že je velmi chytrý a šikovný. DPT4 se zlepšil v grafomotorice, sluchovém vnímání a v sociální oblasti, protože se také osamostatnil, a jak říká učitelka *„… z miminka se stal velký kluk“.* Opět ale zmiňuje, že byl také často nemocný.

Vlastní komentář: Ani jedno dítě z přípravné třídy nemělo zpracovaný plán pedagogické podpory a pedagogická diagnostika nebyla na konci školního roku vyhodnocena. Není tedy zcela jasné, na základě čeho učitelky pokroky dětí posuzují. Lze předpokládat, že vycházejí především z vlastního pozorování a odhadů. Otázkou rovněž zůstává, jaké podklady jim sloužily pro sepsání závěrečné zprávy o dítěti, kterou následně předávají učitelkám v první třídě.

Výzkumné otázky k cíli č. 2 a 3:

VO2d: Vnímají učitelky mateřských škol a přípravných tříd konkrétní nedostatky v připravenosti dětí na vstup do základní školy?

VO3a: Vnímají učitelky 1. tříd základních škol u sledovaných dětí z mateřských škol a přípravných tříd stále konkrétní nedostatky v připravenosti na školu?

Výsledky vztahující se k těmto výzkumným otázkám byly shrnuty dohromady, neboť na sebe navazují a můžeme porovnat konkrétní názory učitelek na sledované děti.

Komparace konkrétních nedostatků v připravenosti na školu z pohledu UMŠ a UZŠ u stejných dětí

UMŠ1 i UMŠ2 se shodují, že DMŠ1 je připravený na školu, ale má stále potíže v řeči. UMŠ2 dodala, že má stále trochu problém s některými hláskami. Obě učitelky se shodují na tom, že nedostatky v oblasti řeči, jako je horší výslovnost některých hlásek, pro ně neznamená, že by děti byly na školu nepřipravené. UMŠ2 se domnívá že tyto nedostatky v řeči budou přetrvávat i ve škole a je na učitelce v první třídě, jak se k tomu postaví. UZŠ1 říká, že DMŠ1 na školu připravený byl, ale jeho řeč byla horší, během pololetí však došlo k výraznému zlepšení. Také zmiňuje, že byl trochu problém s tím, že ho rodiče měli jako *„ňuňánka“*. Podle pedagogicko-psychologické poradny mělo dítě nedostatečnou motivaci pro zahájení školní docházky, což by mohlo souviset s možným rozmazlováním dítěte, jak uvedla UZŠ1.

Učitelky (UMŠ1, UMŠ2) se domnívají, že DMŠ2 měl odklad školní docházky zbytečně, dokonce uvedly, že si ho *„maminka v poradně vydupala.“* UZŠ1 hodnotí připravenost DMŠ2 dobře, ale říká, že nebyl připravený na povinnosti a dodržování nějakých pravidel, ale je chytrý. Podle pedagogicko-psychologické poradny mělo dítě mírnou nezralost v několika oblastech: prostorová orientace, matematické představy, sluchová analýza, syntéza a diferenciace, koncentrace pozornosti, logopedické obtíže, zkřížená lateralita, motorický neklid a vyšší unavitelnost. Rozdílnost pohledů na DMŠ2 je zde patrná. Učitelky mateřské školy pravděpodobně nepovažovaly zmíněné oblasti za natolik zásadní, aby bránily nástupu do první třídy, zatímco poradna v nich mohla spatřovat možné komplikace, které mohly odklad školní docházky ospravedlnit. Přestože učitelka základní školy hodnotí školní připravenost převážně kladně, zmínila jeho nepřipravenost na školní povinnosti a dodržování pravidel. Tento poznatek potvrzuje závěry pedagogicko-psychologické poradny, která u DMŠ2 identifikovala problémy v koncentraci pozornosti, motorickém

neklidu a vyšší unavitelnosti, neboť tyto projevy mohou negativně ovlivnit schopnost dítěte přizpůsobit se školnímu režimu, respektovat pravidla a plnit povinnosti.

Stejně jako u DMŠ1 se učitelky (UMŠ1, UMŠ2) shodují, že DMŠ3 má nedostatky v oblasti řeči, ale jinak je do školy připravený. Podle UZŠ1 byla u DMŠ3 horší připravenost v grafomotorice, také pozornost dítěte byla *„horší“*. Dále poukázala na to, že *„… je takový neohrabaný“*, protože má problémy v motorice. Znalosti dítěte jsou podle ní v pořádku. Učitelka také říká, že u DMŠ3 musí dávat pozor na udržování pořádku, protože s tím má velký problém. Podle pedagogicko-psychologické poradny měl DMŠ3 odklad školní docházky kvůli nezralosti v oblasti řeči, grafomotoriky a pracovní oblasti. Učitelky UMŠ1 a UMŠ2 se shodly na tom, že u něj přetrvávají obtíže v řeči. O grafomotorice a pracovní oblasti se nezmínily, což by mohlo naznačovat, že v těchto oblastech došlo ke zlepšení. UZŠ1 však uvedla, že DMŠ3 byl hůře připravený v grafomotorice a působil celkově neohrabaně. To odpovídá závěrům poradny, protože pracovní oblast v tomto věku často zahrnuje činnosti vyžadující motorickou koordinaci a jemnou motoriku. Patří sem například manipulace s předměty, stříhání, lepení, kreslení, psaní a další manuální činnosti, které jsou součástí plnění úkolů. Pokud má dítě problémy s motorikou a je *„neohrabané“,* může to vést k pomalejšímu tempu práce, potížím s organizací svého pracovního místa, manipulací s pomůckami a přesným provedením požadovaných úkonů, což by mohlo negativně ovlivnit jeho schopnost efektivně a samostatně pracovat.

DMŠ4 má podle učitelek (UMŠ1, UMŠ2) stále nedostatky v grafomotorice. Učitelky se domnívají, že bude mít ve škole potíže se psaním. UZŠ1 říká, že DMŠ4 je snaživý, ale měl špatnou grafomotoriku a musel psát dlouho jen tužkou, také počítání je u něj slabší. Podle UZŠ1 měl DMŠ4 trochu větší potíže a je možné, že bude mít ve vzdělávání horší výsledky. Učitelka výuku neindividualizuje, ale dává u něj větší pozor při matematice a psaní. Všechny učitelky se shodly v nepřipravenosti dítěte v oblasti grafomotoriky, což je v souladu s vyjádřením pedagogicko-psychologické poradny, která uvedla, že má oslabenou oblast vizuomotoriky, což s grafomotorikou úzce souvisí. V ostatních oblastech, které poradna identifikovala jako oslabené, zřejmě došlo ke zlepšení, neboť je učitelky mateřských škol nejmenovaly (nedostatečná pracovní a emoční vyspělost, oslabení ve zrakové a sluchové percepci a v oblasti řeči). Při pozorování bylo zjištěno, že DMŠ4 si nevybral žádný pracovní list (samostatný ranní úkol), nechtěl ho dělat a nechtěl se účastnit činnosti – zdobení perníčků. To by mohlo souviset s nedostatečnou pracovní vyspělostí. Neochota vybrat si

pracovní list a pracovat na něm i přes nabízenou odměnu (nálepku) může naznačovat nízkou vnitřní motivaci k plnění úkolů. Neochota zapojit se do nabízené činnosti pak může souviset s nedostatečnou vytrvalostí a obtížemi při dokončování úkolů. Je rovněž možné, že pokud má dítě oslabení ve vizuomotorice, podvědomě se vyhýbá činnostem, které vyžadují jemnou motoriku nebo koordinaci oko–ruka.

Sledované děti měly v mateřské škole plán pedagogické podpory, který však nebyl vyhodnocen. V první třídě základní školy plán pedagogické podpory děti nemají, UZŠ1 se divila, že ho měly a dodala, že ani neví, že sledované děti měly odklad školní docházky. Individuální práci s dětmi během výuky nerealizuje, taktéž výuka nebo úkoly nejsou individualizované, ale podotýká, že občas zadává dětem domů práci navíc, ale záleží na dětech, zda úkol splní. Podle učitelky nemohou mít všechny děti jedničky. Domnívá se, že by vzdělávání dětí nemělo záviset na výsledcích, ale jak říká*: „Hlavně ať je to v klidu, ať se snaží naučit něco pro sebe, a ne kvůli tomu, že za to něco dostanou.“* To je určitý postoj učitelky a možná i proto učitelka výuku či úkoly nediferencuje a individuálně s dětmi v hodině nepracuje.

Komparace konkrétních nedostatků v připravenosti na školu z pohledu UPT a UZŠ u stejných dětí

UPT1 se domnívá, že DPT1 a DPT2 jsou připravené na vstup do první třídy, přesto však zmiňuje nedostatky v připravenosti těchto dětí. Zmiňuje, že DPT1 vyrůstá u babičky, se kterou je náročná komunikace a spolupráce, a proto musí být dítě více samostatné než ostatní děti. Nedostatky u ní spatřuje v grafomotorice a celkově je podle učitelky méně šikovná i ve výtvarných či hudebních činnostech. Učitelka se domnívá, že bude mít problémy celý život, neboť jak uvádí: *„… za mě je třeba hraniční inteligence, něco takového…“* UZŠ2 spatřuje nedostatky v připravenosti u DPT1 především v grafomotorice, jak sama říká: *„Jako grafomotorika byla katastrofa.“* Podle učitelky by mohla zůstat ještě další rok doma, zároveň však nevidí důvod, proč by neměla nastoupit do školy. Pokud u ní vnímá určité mezery, snaží se, aby si je dítě postupně doplnilo. Podle jejího názoru DPT1 pomohla docházka do přípravné třídy, protože věděla, co ji ve škole čeká. Pedagogicko-psychologická poradna doporučila odklad školní docházky pro neukončený vývoj řeči (výrazná patlavost) a obtíže ve sluchovém vnímání a zrakovém rozlišování. Ve výpovědích učitelek (UPT1, UZŠ2) však tyto oblasti nejsou zmiňovány. Obě se zaměřují zejména na výrazně oslabenou oblast grafomotoriky, která ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny uvedena není.

Plán pedagogické podpory DPT1 v přípravné třídě neměla a nemá ho ani v první třídě, přesto s ní UZŠ2 během výuky realizuje individuální práci a některé úkoly musí individualizovat, protože hodně chybuje. Učitelka u ní proto často během hodiny sedí, opakovaně jí úkol vysvětluje nebo ho zjednodušuje, aby ji mohla pochválit a dále motivovat.

U DPT2 je také náročná spolupráce s rodiči, Podle vyjádření učitelky (UPT1) je dítě *„samorost“* a mamince je to jedno. Učitelka se domnívá, že má dítě poruchu chování, rodičům byla doporučena návštěva ve středisku výchovné péče. DPT2 nerespektuje autoritu ani pokyny učitelek a podle učitelky *„…si opravdu dělá úplně, co chce“*. Také často nedokončuje úkoly, nepomáhá ani častá motivace a musí být k dokončení úkolů nucen. UZŠ3 hodnotí připravenost DPT2 vzhledem k jeho možnostem jako dobrou, protože se domnívá, že víc už pro něj paní učitelka udělat nemohla. Nedostatky v připravenosti spatřuje v oblasti řeči, nesprávném úchopu tužky a soustředění při zadávání úkolů. Stejně jako UPT1 zmiňuje, že má problém s autoritou a že *„…moc nechce dělat to, co se zrovna řekne, on nakonec poslechne, ale trvá mu to.“*. Domnívá se však, že tento problém souvisí s porozuměním českému jazyku. Podle vyjádření pedagogicko-psychologické poradny byly důvody pro odklad školní docházky nedostatečný rozvoj českého jazyka a pracovní nezralost, což je reflektováno i ve výpovědích učitelek. Plán pedagogické podpory dítě v přípravné třídě nemělo, neboť ho učitelka tvoří pouze tehdy, pokud se domnívá, že je to potřeba, například pokud dítě vykazuje známky poruchy chování nebo výrazných deficitů v různých oblastech. Otázkou tedy zůstává, proč ho toto dítě nemělo, když v jedné ze svých odpovědí učitelka uvedla, že se domnívá, že má dítě poruchu chování. V první třídě DPT2 rovněž nemá plán pedagogické podpory, ale UZŠ3 uvádí, že si k dítěti vede vlastní poznámky, v nichž má zaznamenáno, že je potřeba rozvíjet řeč, gramatiku a porozumění mluvenému projevu. Učitelka využívá své poznámky při vzdělávání DPT2, zejména při diferenciaci úkolů v českém jazyce. Poskytuje mu více času, zadává jednodušší úkoly, častěji je opakuje a ujišťuje se, že porozuměl zadání. Individuální práci s dítětem nerealizuje, neboť toto deleguje na asistentku pedagoga, která se dítěti ve vyhrazený čas věnuje.

Podle UPT2 jsou DPT3 a DPT4 připraveni na školu s ohledem na své možnosti. Nedostatky v připravenosti vnímá u DPT3 v sociální oblasti, neboť s dětmi příliš nekomunikuje a nespolupracuje, což je dáno tím, že byl často nemocný. UZŠ4 uvedla, že DPT3 měl nedostatky v připravenosti v oblasti grafomotoriky, která byla oslabená a projevovala se při psaní. Rovněž sluchová oblast byla oslabená, což se odráželo v mírných potížích při čtení.

Odpověď UZŠ4 reflektuje vyjádření pedagogicko-psychologické poradny, která uvedla, že dítě mělo odklad školní docházky z důvodu nezralosti v oblasti řeči, grafomotoriky a pracovní oblasti. UPT2 nedostatky v připravenosti v oblasti grafomotoriky a řeči nezmiňovala, což může být dáno tím, že dítě do přípravné třídy téměř nedocházelo, a proto nebylo možné realizovat důkladnou pedagogickou diagnostiku.

DPT4 podle UPT2 žádné nedostatky v připravenosti na školu nemá. UZŠ4 však zmiňuje, že připravenost byla horší v grafomotorice, což se projevovalo při nácviku psaní a v porozumění řeči. Odklad školní docházky byl doporučen pedagogicko-psychologickou poradnou z několika důvodů (nedostatečná pracovní a emoční vyspělost, oslabení ve vizuomotorice, zrakové a sluchové percepci a v oblasti řeči), přičemž některé z nich přetrvávaly i v první. třídě a UZŠ4 na ně poukázala. Rozdíl mezi pohledy UPT2 a UZŠ4 může souviset s odlišným prostředím a nároky předškolního vzdělávání oproti první třídě základní školy.

DPT3 a DPT4 neměly v přípravné třídě plán pedagogické podpory a podle UZŠ4 ho nepotřebují ani v první třídě, protože stačí pouze úprava nebo zjednodušení úkolu. Individuální práci s dětmi v rámci výuky nerealizuje, neboť jim stačí lehčí pomoc. V rámci individualizace poskytuje dětem více času nebo zvýší hlas tam, kde se objevují háčky a čárky. Děti se snaží motivovat tím, že s nimi oslavuje každý jejich úspěch a nezdůrazňuje jejich chyby.

Výzkumné otázky k cíli č. 3:

VO3a: Jak se sledované děti z mateřské školy a přípravné třídy adaptovaly na 1. třídu základní školy v oblasti sociální a kognitivní?

Učitelky prvních tříd základních škol hodnotily, jak se sledované děti adaptovaly na první třídu základní školy v sociální oblasti (spolupráce s ostatními dětmi a s učiteli, orientace v řádu školy a třídy, respektování pravidel a autority, sebeobsluha, samostatnost, emoční stránka) a v oblasti kognitivní (soustředění, pozornost, porozumění, paměť, odpovědi na otázky učitelek). Na hodnoticí škále 1–2–3 (bez obtíží – s mírnými obtížemi – s výraznějšími obtížemi) zaznamenávaly hodnocení dítěte v jednotlivých oblastech adaptace, které doplnily o slovní komentář.

Pozorované děti z mateřské školy v 1. třídě ZŠ

UZŠ1 hodnotila DMŠ1 – DMŠ4. Podle ní se adaptovaly všechny děti bez výraznějších potíží. **DMŠ1** měl problém s respektováním pravidel. Učitelka uvedla, *„(...) že v hodině často vyrušoval ostatní děti, ale pak se zklidnil“.* V sociální oblasti ho učitelka hodnotila na škále číslem 2. V kognitivní oblasti hodnotila číslem 1, protože tam nespatřovala žádné problémy. U **DMŠ2** se projevovaly problémy s autoritou a respektováním pravidel, jelikož *„si myslel, že tady bude jenom běhat a nechtěl moc poslouchat, dělal ze sebe takového vůdce třídy a naváděl ostatní k různým nesmyslům“,* proto jeho hodnocení na škále v sociální oblasti označila číslem 3, ale v kognitivní oblasti neměl žádné potíže a byl ohodnocen číslem 1. **DMŠ3** měl problémy s dodržováním pravidel, „*…tam jsem ho musela taky krotit, aby neběhal po třídě a nevykřikoval v hodině*“, učitelka ho v sociální oblasti hodnotila na škále číslem 2. V kognitivní oblasti ho hodnotila na škále číslem 2, protože měl problémy se soustředěním, jak uvádí: *„…pořád si hrál, při čtení pozornost, to byla potíž velká, ale teď je to už lepší. Tam je prostě horší ta pozornost“. „**DMŠ4** byl hodný, v té sociální byl nejlepší“.* V kognitivní oblasti měl ze všech sledovaných dětí největší obtíže. „*Třeba udělal něco jinak, musím na něj dohlédnout, zrovna jsem přemýšlela, že bych si ho posadila někam blíž, jeho jsem musela sledovat. Nejspíš nemá takovou podporu doma, není tlačený k učení.“* Učitelka ho hodnotila na škále číslem 3.

Sociální adaptace dětí proběhla celkově dobře, i když některé děti vykazovaly mírné obtíže v chování, zejména v oblasti respektování pravidel a autorit. V kognitivní oblasti se ukazuje, že individuální podpora a domácí prostředí hrají důležitou roli, což potvrzuje význam spolupráce mezi školou a rodinou.

Pozorované děti z přípravných tříd v 1. třídě ZŠ

DPT1 měla podle UZŠ2 v sociální oblasti zpočátku problém s konkrétním dítětem, ale časem si našla kamarádku, nemá s dětmi žádné konflikty a všichni udržují dobré vztahy. V ostatních aspektech v sociální oblasti bylo všechno bez potíží, a proto ji učitelka na škále hodnotila číslem 1, což potvrzuje výpověď UPT1, která zmiňovala, že DPT1 udělala ohromný pokrok právě v sociální oblasti. V kognitivní oblasti ji ohodnotila číslem 3, neboť jak říká: *„... musíme být nohama při zemi.“* Uvádí, že v této oblasti má výraznější potíže v porozumění a pracovním tempu, což vede k častému chybování a nutnosti ji pomoci ve výuce.

UZŠ2 vnímá u DPT1 výrazně lepší adaptaci v sociální oblasti než v oblasti kognitivní, neboť v učení a porozumění školní látce vidí prostor pro zlepšení, což vede k nutnosti poskytnout jí pedagogickou podporu.

UZŠ3 uvedla, že adaptace **DPT2** byla mírně problematická a na škále ho ohodnotila číslem 2 v sociální i kognitivní oblasti. V sociální oblasti uvádí, že rozumí pravidlům, ale stále se s nimi plně nesžil, potřebuje pomoc při přípravě pomůcek na hodinu. Kvůli odlišnému mateřskému jazyku se mu hůře navazují bližší vztahy se spolužáky. V kognitivní oblasti má potíže se soustředěním, často úkoly nedokončí a jeho porozumění je oslabeno jazykovou bariérou. Dále uvádí: „*... jinak bych řekla, že si úkoly pamatuje, ale občas prostě nechce, někdy by si chtěl dělat to, co chce on sám.“*

Je zřejmé, že jazyková bariéra měla vliv na adaptaci DPT2 v první třídě, a to jak v porozumění výuce a plnění úkolů, tak v navazování vztahů s dětmi, což zdůrazňuje důležitost větší podpory v rozvoji českého jazyka již v předškolním věku nejen v předškolním vzdělávání, ale i v rodinném prostředí.

UZŠ4 uvádí, že se obě děti adaptovaly s mírnými obtížemi. V sociální oblasti hodnotila **DPT3** číslem 2, protože „*…mu trvalo adaptovat se na nové prostředí, navázat kontakt s jinými dětmi, byl trochu úzkostný…“* Domnívá se, že to souvisí s častou nemocností již v předškolním věku i nyní ve škole. V kognitivní oblasti ho hodnotila také číslem 2, neboť přetrvávají problémy v porozumění, přestože ho považuje za velmi chytrého, chápavého a učenlivého. **DPT4** hodnotila v obou oblastech číslem 2, říká, že se na prostředí školy adaptoval velmi dobře, ale zpočátku často v hodině vyrušoval a nepřipravoval si věci na výuku. Zdůrazňoval svou starší věkovou pozici před ostatními dětmi a stavěl se do role *„kapitána“*. Uvádí, že *„… je velmi chytrý, bystrý a má přehled v různých oblastech…“*, ale má oslabenou oblast řeči. Hodnocení UZŠ4 ukazuje, že zdravotní stav může ovlivňovat sociální integraci v novém prostředí, což reflektovala v rozhovoru také UPT2.

Závěrem lze konstatovat**,** že adaptace sledovaných dětí na první třídu základní školy proběhla většinou bez výraznějších obtíží a během prvního pololetí došlo u dětí k pozitivnímu posunu.

VO3c: Vnímají učitelky 1. tříd základních škol rozdíl v připravenosti na školu mezi dětmi z mateřských škol a přípravných tříd a v čem především?

Učitelky UZŠ1 a UZŠ2 se shodují v tom, že rozdíly v připravenosti na školu mezi dětmi z mateřské školy a z přípravné třídy nespatřují. Z rozhovoru s UZŠ1 vyplynulo, že ani neví, že měly sledované děti odklad školní docházky, a také, že o přípravných třídách se dozvěděla až během rozhovoru. UZŠ2 rozdíly nespatřuje, protože své požadavky sděluje všem rodičům před zahájením školního roku. UZŠ3 a UZŠ4 se shodly na tom, že rozdíly mezi dětmi spatřují, a to především v pozornosti. Podle učitelek se děti z přípravných tříd dokážou déle soustředit a udržet pozornost, což podle jejich názoru souvisí s podobným školním režimem, který je v první třídě základní školy. UZŠ3 dodává, že děti v přípravné třídě více opakují a procvičují jednu věc, kdežto v mateřské škole se druhý den zaměřují již na něco jiného. Také se domnívá, že učitelky v přípravné třídě *„… to téma zpracují opravdu do té matematiky a českého jazyka“*.

Učitelky prvních tříd základních škol se shodují, že připravenost dětí na školu ovlivňuje jejich prospívání v první třídě. Podle UZŠ1 jsou připravené děti samostatnější a výuka pro ně není tak náročná, protože není nutné řešit, že jim něco nejde nebo že například neumí držet tužku. Také se domnívá, že velký vliv na připravenost dětí mají učitelky v mateřské škole. UZŠ2 říká, že připravené děti dávají více pozor, jsou vnímavější a shoduje se s UZŠ1 v tom, že jsou úkoly pro děti jednodušší. Podle UZŠ3 připravené dítě zvládá lépe nároky školy, například pokud bude mít uvolněnou ruku a správný úchop, nebude mít potíže při psaní. Shoduje se s UZŠ1 v tom, že u připraveného dítěte se nemusí řešit *„nějaké obtíže“*, což přispívá k větší pohodě dítěte a snadnější adaptaci. UZŠ4 říká, že připravené děti mají *„…silnější základy v oblasti jazyka a matematiky…“* a díky tomu mohou lépe porozumět novému učivu a zapojit se do výuky.

Závěrem lze říct, že rozdílné názory učitelek na připravenost dětí z mateřských škol a přípravných tříd mohou být ovlivněny různými faktory, například individuální zkušenostmi s dětmi z různých typů předškolního vzdělávání. Dále je nutné vzít v úvahu, že připravenost na školu závisí nejen na typu předškolního vzdělávání, ale také na dalších faktorech, jako jsou osobnost a dispozice dítěte, rodinné zázemí nebo zdravotní stav, což může ovlivnit pohled učitelek na konkrétní děti. Zároveň se ukazuje, že důraz na připravenost dětí může podle učitelek výrazně usnadnit jejich adaptaci v první třídě a přispět k lepším vzdělávacím výsledkům v průběhu prvního pololetí.

12 DISKUZE

Na úvod je vhodné připomenout, že odborníci se shodují, že pozdější nástup do základní školy by měl být výjimečný a neměl by přesáhnout 2 % dětí z ročníku. U dítěte, kterému byl udělen odklad školní docházky, se očekává, že dojde k posílení oslabených oblastí, osvojení si chybějících dovedností, dozrání a bude tak lépe připraveno zvládat požadavky v první třídě.

Mertin (in Mertin, Gillernová, 2015) upozorňuje na to, že pokud dítě dostane neoprávněný odklad školní docházky, tak škody, které to způsobí, budou nepoměrně menší než škody u dítěte, které navzdory doporučení k odložení školní docházky do školy nastoupí, neuspěje a je dodatečně vráceno do mateřské školy. To však předpokládá systematickou práci učitelky na zlepšení, protože jinak se – jak ukazují zkušenosti – nedostatky samy nezlepší. Upozornění na rozdílné dopady neoprávněného odkladu a předčasného nástupu, spolu s rodičovskými obavami z neúspěchu, může přispívat k opatrnějšímu posuzování připravenosti dětí ze strany PPP a teoreticky i k vyššímu počtu doporučení odkladu školní docházky, což by ale nemělo být záměrem. Můžeme si také položit otázku, zda jsou odborníci v PPP schopni dostatečně přesně určit připravenost dítěte na školu během jednorázové návštěvy v neznámém prostředí, jelikož děti mohou v poradně projevovat nejistotu, nedůvěru a obavy, což se může negativně odrazit na jejich výkonu při testování a úkolech. To představuje možné vysvětlení, proč se z pohledu PPP může jevit tolik dětí jako „nepřipravených“. Navíc, jak bylo zmíněno v teoretické části, pracovníci PPP nemají možnost pozorovat dítě v jeho přirozeném prostředí mateřské školy a učitelky mateřských škol nemají rozhodovací hlas v procesu posuzování školní připravenosti.

Z analýzy zpráv z pedagogicko-psychologické poradny, které uváděly konkrétní nedostatky jednotlivých dětí, a z porovnání s odpověďmi učitelek k těmto dětem vyplývá, že se v mnoha oblastech tyto výstupy neshodují. Tuto neshodu lze vysvětlit dvěma způsoby: buď byly v PPP nedostatky pouze odhadnuty bez důkladného ověření, nebo se učitelky v mateřských školách a přípravných třídách v posledním roce těmto oblastem nevěnovaly dostatečně do hloubky a nezahrnuly je mezi individuální cíle pedagogické podpory.

Otázka, zda lze z jednorázové návštěvy v poradně v neznámých podmínkách a s potenciální nejistotou dítěte spolehlivě vyhodnotit jeho školní připravenost, zůstává otevřená a zasloužila by si další diskusi, v níž by byly zohledněny názory učitelek z mateřských škol.

Také zůstává nejisté systematické vyhodnocování plánů pedagogických podpor ve třídách mateřské školy a v přípravných třídách. UMŠ2 například považuje doporučení z PPP za obecné, málo konkrétní a v podstatě pro všechny děti stejné, což by mohlo ukazovat na to, že učitelky nemají dostatečnou metodickou podporu z PPP. Učitelky přípravných tříd plány pedagogické podpory pro sledované děti neměly vůbec. Výzkum také ukazuje, že učitelky mateřských škol a přípravných tříd vnímají pokroky dětí s odkladem školní docházky na základě vlastního pozorování. Skutečnost, že plány pedagogické podpory nebyly vždy důsledně vyhodnocovány nebo neexistovaly, by mohla znamenat, že se učitelky spoléhají spíše na své obecné znalosti vývoje dítěte a vlastní pedagogický úsudek než na konkrétní a individualizované postupy.

Dalším významným zjištěním je rozdílná míra informovanosti učitelek základních škol o dětech s odkladem školní docházky. Za překvapující lze považovat skutečnost, že učitelka UZŠ1 dokonce ani nevěděla, že sledované děti měly odklad. Tato situace poukazuje na nedostatečnou spolupráci mezi mateřskou a základní školou.

Důležitá zjištění výzkumu se týkala odlišných očekávání učitelek v souvislosti se školní připraveností a zralostí dětí před vstupem do první třídy základní školy. Teoretická část práce zmiňuje, že na konci předškolního vzdělávání by dítě mělo mít rozvinuté percepční vnímání, motorické a kognitivní funkce, sociální, emocionální a fyzickou zralost. Výsledky výzkumu ukazují, že jednotlivé učitelky přikládají různým oblastem různou váhu. Učitelky mateřských škol a přípravných tříd kladly o něco větší důraz na kognitivní schopnosti a dovednosti než učitelky základních škol, které více zdůrazňovaly sociálně-emoční oblast, což může být pro učitelky mateřských škol a přípravných tříd překvapivé. Zdůraznění sociálně-emoční připravenosti koresponduje s názorem Vágnerové a Lisé (2022), že sociální vývoj je určujícím faktorem pro nástup do školy. Naopak, důraz na percepčně motorické a kognitivní funkce ze strany učitelek mateřských škol a přípravných tříd odpovídá požadavkům, které jsou důležité pro čtení, psaní a počítání, jak zmiňují Jucovičová a Žáčková (2014). Rozdílné pohledy na školní připravenost a zralost mezi učitelkami poukazují na možnou nedostatečnou komunikaci a sdílení informací mezi školami, ale také na různou přímou zkušenost učitelek. Absence jednotného pohledu na klíčové aspekty školní připravenosti může vést k nejasnostem a rozdílným přístupům ke vzdělávání dětí v posledním roce před vstupem do základní školy.

Výzkum dále ukázal, že metody a formy práce s dětmi s odkladem školní docházky se v mateřských školách a přípravných třídách zásadně neliší, přičemž nejčastěji je využívána frontální a ryze individuální práce. Zjištění, že metody práce jsou v obou typech předškolních zařízení podobné, může naznačovat, že pro děti s odkladem školní docházky není ani jedno prostředí metodicky výrazně odlišné.

V hodnocení pokroků dětí s odkladem školní docházky se učitelky v předškolních zařízeních shodovaly na pozitivním vývoji, což potvrzuje, že odklad školní docházky může být přínosný. I přesto učitelky mateřských škol i přípravných tříd vnímaly u sledovaných dětí konkrétní nedostatky v připravenosti, které potvrdily i učitelky prvních tříd, což znamená, že v předškolním vzdělávání nebyly odstraněny. Učitelky prvních tříd u některých dětí vnímaly i nedostatky v připravenosti, které učitelky mateřských škol a přípravných tříd neuvedly. Zde se ukazuje, jak je důležitá systematická podpora v podobě důkladné průběžné pedagogické diagnostiky či pravidelného vyhodnocování plánů pedagogické podpory. V teoretické části je uvedeno, že učitelka by měla provádět průběžnou diagnostiku a zohledňovat potřeby a zvláštnosti věkového období. Dále je zmíněna možnost vypracování plánu pedagogické podpory podle pedagogické diagnostiky. Výsledky ale ukazují, že realizace těchto opatření se v praxi liší. Pedagogická diagnostika může být nahodilá a nepropojená s odpovídající intervencí u konkrétních dětí. Míra individualizace ve vzdělávání je proměnlivá a není vždy systematická. Díky analýze dokumentace bylo zjištěno, že učitelky mateřských škol si nedělají přípravy a učitelky přípravných tříd mají jednu společnou přípravu, ale nebylo v ní uvedeno, zda některé úkoly nebo činnosti jsou připravené pro děti s odkladem školní docházky.

Rozdíly v míře individualizace a systematické podpory (například prostřednictvím pedagogické diagnostiky či plánů pedagogické podpory) mohou mít u dětí významný dopad na rozvoj jejich oslabených oblastí. Z výzkumu vyplynulo, že individualizace ve vzdělávání dětí s odkladem školní docházky nemusí být vždy dostatečně promyšlená, systematická a realizovaná oběma učitelkami ve třídě. Pro efektivní podporu dětí s odkladem školní docházky je důležité sledovat jejich vývoj a systematicky přizpůsobovat vzdělávací proces jejich individuálním potřebám. Kdyby tomu tak bylo, u sledovaných dětí by došlo ke zlepšení natolik, aby nedostatky nepřetrvávaly ani v první třídě základní školy. To se však vzhledem k nedůslednosti učitelek v tomto směru v předškolním vzdělávání nemohlo prokázat. Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že obecná očekávání týkající se posílení

oslabených oblastí u dětí s odkladem školní docházky nejsou vždy efektivně převáděna do konkrétních a individualizovaných postupů, které by byly uplatňovány učitelkami v mateřských školách, přípravných třídách a následně i v prvních třídách základních škol.

V odborné literatuře se uvádí, že nástup do základní školy je pro dítě náročným obdobím. Je tedy optimální rozvíjet děti nejen v kognitivní, ale také v sociální oblasti, aby byly schopny dodržovat pravidla, respektovat autoritu, naslouchat učitelce při zadávání úkolů, spolupracovat s ostatními, vyrovnat se s neúspěchem a byly samostatné. Důraz by měl být kladen na individualizaci, vzájemnou komunikaci mezi učitelkami obou stupňů a spolupráci s rodinou.

Získaná data nelze zobecňovat na celou populaci učitelek a dětí, neboť výzkumný vzorek byl omezen na několik předškolních a školních zařízení v určitém kraji. Přesto však rozhovory s učitelkami, pozorování a analýza dokumentace poskytly cenné vhledy do zkoumané problematiky, které mohou přispět ke zkvalitnění vzdělávacího procesu a podpory dětí při vstupu do základní školy, a zároveň sloužit jako východisko pro další výzkumná šetření.

Pro praxi by bylo vhodné zaměřit se na smysluplné využívání pedagogické diagnostiky a na tvorbu individuálních plánů pedagogické podpory, včetně jejich pravidelného vyhodnocování. Podporu oslabených oblastí lze posilovat i prostřednictvím metodického vedení rodičů, kdy učitelka ukazuje, jak mohou s dítětem cíleně pracovat i v domácím prostředí. Taková forma spolupráce by mohla probíhat jak v rámci předškolního vzdělávání, tak v první třídě základní školy. Zpočátku by se vyhodnocování uskutečňovalo pravidelně, například jednou měsíčně v mateřské škole nebo přípravné třídě a jednou za 14 dní na základní škole; postupně by se intervaly prodlužovaly. Příklad dobré praxe vyplynul z rozhovoru s UZŠ2, která se po zápisu do první třídy setkává s rodiči a sděluje jim své požadavky a očekávání. Tento příklad by mohl být uplatněn i v předškolním vzdělávání již před zápisem do základní školy.

Pro další navazující výzkum by bylo přínosné provést šetření ve více mateřských školách a přípravných třídách a na větším vzorku dětí. Výzkum by mohl porovnat školní úspěšnost dětí v závislosti na tom, zda před nástupem do školy navštěvovaly mateřskou školu, přípravnou třídu či jinou formu předškolního vzdělávání.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou vzdělávání dětí s odkladem školní docházky a možnostmi jejich podpory v prostředí mateřské školy a přípravné třídy. Obecným cílem bylo přispět k hlubšímu porozumění tomu, jak může předškolní vzdělávání ovlivnit školní připravenost a následnou adaptaci dětí na první třídu základní školy. Práce se opírala o výpovědi učitelek mateřských škol, přípravných tříd a prvních tříd základních škol, díky nimž bylo možné zmapovat různé pedagogické přístupy a vnímání školní zralosti a připravenosti dětí z různých úhlů pohledu.

Teoretická část byla zaměřena na vymezení pojmů *školní zralost, připravenosti a odklad školní docházky*, dále na charakteristiku mateřské školy, přípravné třídy a požadavky kladené na pedagogickou práci v těchto zařízeních. Pozornost byla věnována také faktorům ovlivňujícím vývoj dítěte na konci předškolního období a přechodu do základní školy. Tato východiska poskytla teoretický rámec pro realizaci a interpretaci empirického šetření.

Empirická část práce byla zaměřena na zkoumání vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravné třídě. Empirická část měla tři hlavní cíle, které směřovaly ke zjištění, jak učitelky jednotlivých forem vzdělávání vnímají školní zralost a připravenost, jak probíhá pedagogická práce s dětmi s odkladem školní docházky a jak se tyto děti následně adaptovaly v první třídě základní školy. Práce byla zpracována na základě těchto stanovených cílů:

1 **Zjistit, jak vnímají učitelky mateřských škol, přípravných tříd a základních škol podstatné rysy školní zralosti a připravenosti a jaký přínos má podle nich vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v těchto institucích.**

Z výzkumu vyplynulo, že učitelky mateřských škol, přípravných tříd, se ve svých očekáváních školní zralosti a připravenosti do značné míry shodují, neboť je pro ně důležité, aby byly děti připraveny především po kognitivní stránce. Oproti tomu učitelky prvních tříd základních škol kladou důraz zejména na to, aby byly děti samostatné v sebeobsluze, byly schopné spolupracovat a vhodně komunikovat, dodržovaly a respektovaly pravidla, respektovaly autoritu a uměly se slušně chovat. Téměř všechny učitelky se domnívají, že přípravné třídy jsou pro děti s odkladem školní docházky vhodnějším prostředím.

2 Zkoumat, jak probíhá pedagogická práce s dětmi s odkladem školní docházky v mateřských školách a přípravných třídách.

Přestože se vzdělávání v přípravné třídě více přibližuje režimu základní školy, základní pedagogické přístupy se v obou formách vzdělávání příliš neliší. Metody a formy práce s dětmi s odkladem školní docházky jsou jak v mateřské škole, tak v přípravné třídě různorodé, avšak převažuje frontální a individuální forma práce. Individuální práce s dětmi, která by podporovala rozvoj jejich oslabených oblastí probíhá v obou typech předškolních zařízení v různé intenzitě, avšak bez konkrétně stanovených cílů pedagogické podpory, které by rozvíjely oslabené oblasti pozorovaných dětí. Prostor pro individuální práci s dětmi je však v přípravných třídách často větší než v mateřské škole díky nižšímu počtu dětí ve třídě a přítomnosti asistenta pedagoga.

3 Ověřit, jak se sledované děti adaptovaly v 1. třídě základní školy v první polovině školního roku a jak prospívají.

Ukázalo se, že adaptace vybraných dětí jak z mateřské školy, tak z přípravných tříd proběhla s mírnými obtížemi, přičemž učitelky prvních tříd nejčastěji zmiňovaly určité potíže v sociální oblasti, které se však během prvního pololetí zlepšily. Rozdíl mezi dětmi z mateřských škol a přípravných tříd nebyl ani v oblasti připravenosti, neboť většina pozorovaných dětí měla podle učitelek prvních tříd stálé nedostatky, které v předškolním vzdělávání nebyly odstraněny. V obecné rovině učitelky základních škol vyjádřily názor, že děti z přípravných tříd bývají častěji zvyklé na školní režim, snadněji dodržují pravidla a mají lépe osvojené pracovní návyky. Tyto poznatky však nebyly ve výzkumu potvrzeny přímo ve vztahu ke sledovaným dětem, ale vyplynuly spíše z obecných pedagogických zkušeností učitelek prvních tříd.

Zjištění, které z výzkumu vyplývá ukazuje, že v obou typech předškolních zařízení neprobíhá systematická pedagogická podpora ani metodická podpora pro rodiče dětí v posledním roce předškolního vzdělávání. Ukázalo se, že rozvoj sociálních schopností a dovedností není u dětí tak podporován jako rozvoj kognitivních schopností a dovedností, což se projevilo podle vyjádření učitelek prvních tříd základních škol v jejich adaptaci v sociální oblasti.

Ve vztahu k práci mě nejvíce oslovilo zjištění, že vnímání školní připravenosti se liší mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Zatímco učitelky mateřských škol a přípravných tříd kladou

důraz na kognitivní dovednosti, učitelky základních škol považují za klíčové sociální a pracovní návyky. Za důležité považuji také to, že u dětí není systematicky podporován rozvoj oslabených oblastí dětí (podle doporučení PPP) a sociálních dovedností, které dětem při nástupu do školy často činí potíže. Výsledky mě utvrdily v tom, že je nutné posílit systematickou podporu ve vzdělávání nejen u dětí, ale také u rodičů.

SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

LITERATURA

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2023. *Edastim: Uživatelská příručka*. Coprint ISBN 978-80-87192-27-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání (dotisk 2. vydání v r. 2021). Brno: Edika ve společnosti Albatros Media. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2022. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 3. vydání. V Brně: Edika. ISBN 978-80-266-1751-8.

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

CASTLE, Paul a BUCKLER, Scott, 2018. *Psychology for teachers*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-5264-1354-3.

DANDOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; PRAVCOVÁ, Daniela a PŘÍKAZSKÁ, Irena, 2018. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-373-5.

FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.

FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

GREGORA, Martin, 2017. *Těhotenství a mateřství*. Grada. ISBN 978-80-271-9816-0.

HENDL, Jan, 2023. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. (5. přepracované vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Grada. ISBN 978-80-247-9263-7.

KOLÁŘ, Zdeněk; RAUDENSKÁ, Věra; RYMEŠOVÁ, Jana; ŠIKULOVÁ, Renata a VALIŠOVÁ, Alena, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-9339-9.

KREISLOVÁ, Zdenka, 2008. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Budeme mít prvnáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Vstup dítěte mezi vrstevníky. In: Eva OPRAVILOVÁ (ed.). *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. (5. dotisk v r. 2022). Praha: Grada, 2016, s. 151–169. ISBN 978-80-247-5107-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání (Vydání 4., přepracované a doplněné, v Grada Publishing 2.). Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Václav, 2015. Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In: GREGER, David; SIMONOVÁ, Jaroslava a STRAKOVÁ, Jana. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 52-60. ISBN 978-80-7290-861-5.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, 2022. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-467-1.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PUGNEROVÁ, Michaela; DUŠKOVÁ, Ivana a VAŇKOVÁ, Martina, 2019. *Z předškoláka školákem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0573-1.

STOŽICKÝ, František a SÝKORA, Josef, 2015. *Základy dětského lékařství*. Prague, Czech Republic: Karolinum Press. ISBN 978-80-246-3016-8.

SVOBODA, Mojmír; KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie, 2021. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání čtvrté. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1851-7.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2012. Zrání versus učení jako východisko hodnocení dětí. In: SEDLÁČKOVÁ, Hana; SYSLOVÁ, Zora a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, s. 45-68. ISBN 978-80-7357-884-8.

ŠULOVÁ, Lenka, 2017. Charakteristika předškolního dítěte. In: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; DANDOVÁ, Eva; KRATOCHVÍLOVÍ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; SYSLOVÁ, Zora et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, s. 25-48. ISBN 978-80-7496-319-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALENTOVÁ, Lidmila, 2010. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVA, Zuzana a PUPALA, Bronislav. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 219-232. ISBN 978-80-7367-828-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VYSKOTOVÁ, Jana a MACHÁČKOVÁ, Kateřina, 2013. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4698-2.

ZANDLOVÁ, Markéta, 2019. Rozhovor. In: NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej a ŠŤOVIČKOVÁ JANTULOVÁ (EDS.), Magdaléna. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, (s. 317-352). ISBN 978-80-7571-025-3.

ZELINKOVÁ, Olga, 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2008. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vydání. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-3-8.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

BARTOŠOVÁ, Iva; HORNÁČKOVÁ, Vladimíra; KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a HAVIGER, Jiří, 2012. Primary Schooling in the Czech Republic and Children from Socially Disadvantaged Backgrounds. Online. *Procedia, social and behavioral sciences*. Roč. 69, s. 18-26. ISSN 1877-0428. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.378 [cit. 2024-03-20].

ČERNÝ, Michal, 2025. *Informace k plánovanému zrušení klasifikace v 1. a 2. ročníku ZŠ* [online]. Dostupné z: https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/informace-k-planovanemu-zruseni-klasifikace-v-1-a-2-rocniku-zs.a-19225.html [cit. 2025-02-16]

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2023. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2022/2023* [online]. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-51-1. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf [cit. 2024-03-30]

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [ČSÚ], 2023. *Školy a školská zařízení 2022/23: Analytická část* [online]. Dostupné z: https://csu.gov.cz/produkty/skoly-a-skolska-zarizeni-hqtm9ep237 [cit. 2024-04-01]

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2022. *Vývojová psychologie Dětství a dospívání* [online]. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5024-1. Dostupné z: https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/reader.action?docID=6859431 [cit. 2024-03-02]

ČIŽINSKÝ, Jan; BARTOŇ, Lukáš; VALACHOVÁ, Kateřina; VALACHOVÁ, Kateřina; LANGŠÁDLOVÁ, Helena et al., 2018. *Důvodová zpráva*. Online. Dostupné

z: https://www.zakonyprolidi.cz/media2/file/1803/File22985.pdf?attachment-filename=6215644-2018-03-02-duvodova-zprava-6215878.pdf. [cit. 2024-03-18].

DEMIRTAŞ-ZORBAZ, Selen a ERGENE, Tuncay, 2019. *School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations* [online]. Children and Youth Services Review, 2019, roč. 101, s. 307–316. ISSN 0190-7409. Dostupné z: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019 [cit. 2024-04-01]

ELKONIN, B.R. *Stručná charakteristika metody: příprava na čtení* [online]. Dostupné z: https://elkonin.cz/rozvoj-jazykovych-schopnosti/strucna-charakteristika-metody/ [cit. 2025-02-25]

FRYČ, Jindřich a kol., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT. ISSN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf [cit. 2025-02-16]

GLOGAR, Martin, 2019. *Novela školského zákona* [online]. Dostupné z: https://www.pravniprostor.cz/zmeny-v-legislative/vyslo-ve-sbirce-zakonu/novela-skolskeho-zakona [cit. 2024-03-18]

MAXÍK - STIMULAČNÍ PROGRAM PRO DĚTI, b.r. *Co je Maxík* [online]. Dostupné z: http://www.mujmaxik.snadno.eu/Co-je-to-Maxik.html [cit. 2025-02-25]

NAJMONOVÁ, Marie; LIETAVCOVÁ, Martina a VÍTEČKOVÁ, Miluše**,** 2023. *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením* [online]. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88429-76-0**.** Dostupné z: https://books.google.cz/books/about/Spoluprace_materske_skoly_se_skolskym_po.html?id=IcTSEAAAQBAJ&redir_esc=y [cit. 2024-03-30].

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2021. [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/56051/ [cit. 2023-03-20]

WAICOVÁ, Dagmar, 2019. *Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd* [online]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1765462 [cit. 2024-02-16]

ZÁKON č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2024. [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024 [cit. 2024-04-01]

ZÁKON č. 563/2004 Sb.: o pedagogických pracovnících, 2023. [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne [cit. 2024-04-01]

VYJÁDŘENÍ K VYUŽITÍ NÁSTROJŮ UMĚLÉ INTELIGENCE

Prohlašuji, že jsem ke zpracování diplomové práce nevyužila nástroje umělé inteligence.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas (učitelé)

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas (rodiče)

Příloha č. 3 – Prohlášení

Příloha č. 4 – Polostrukturovaný rozhovor (učitelky MŠ a PT)

Příloha č. 5 – Polostrukturovaný rozhovor (učitelky ZŠ)

Příloha č. 6 – Pozorovací arch

Příloha č. 7 – Pozorovací arch – UMŠ1

Příloha č. 8 – Pozorovací arch – UMŠ2

Příloha č. 9 – Pozorovací arch – UPT1

Příloha č. 10 – Pozorovací arch – UPT2

Příloha č. 11 – Analýza výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám VO1a a VO1b

Příloha č. 12 – Souhrnné porovnání odpovědí učitelek u školní připravenosti, zralosti, dovedností a znalostí

Příloha č. 13 – Rozvrh hodin PT

Příloha č. 14 – Přepis rozhovorů

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas (učitelé)

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce

Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce s názvem: Vzdělávání dětí před nástupem do ZŠ – v mateřské škole a v přípravných třídách se zaměřením na děti s odkladem školní docházky.

Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnou odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.

Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce rozhovoru bude součástí diplomové práce, která bude dostupná online.

Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita po skončení rozhovoru, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno jméno či jiné osobní údaje ani název školy díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

Děkuji za pozornost a žádám Vás o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Bc. Edita Rejlková Podpis ……

Podle zákona č. 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumu a s poskytnutím výzkumného materiálu pro účely výzkumu k diplomové práci.

V …… dne……Podpis……

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas (rodiče)

Informovaný souhlas s poskytnutím údajů pro vypracování diplomové práce

Vážení rodiče,

jmenuji se Edita Rejlková, jsem studentkou prvního ročníku magisterského studia na Karlově univerzitě v Praze, obor Pedagogika předškolního věku. Zpracovávám diplomovou práci na téma **Vzdělávání dětí před nástupem do ZŠ – v mateřské škole a v přípravných třídách se zaměřením na děti s odkladem školní docházky.** Cílem mé diplomové práce bude zjistit a popsat způsob vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a v přípravné třídě a následně ověřit, jak si děti připravované v těchto dvou institucích vedou v 1. tř. ZŠ.

Ráda bych prostřednictvím pozorování, analýzy osobní dokumentace dětí a rozhovorů s pedagogy MŠ, PT a ZŠ získala o této problematice co nejvíce informací.

Shromážděné informace k výzkumu budou zcela anonymní a budou použity výhradně a pouze pro potřeby výzkumu k diplomové práci. Nikde nebudou uvedena jména dětí, pedagogů či jiné osobní údaje ani název škol, které by mohly sloužit k identifikaci.

Děkuji za pozornost a tímto Vás žádám o Vše svolení.

Bc. Edita Rejlková Podpis ……

Podle zákona č. 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas k získání informací a s poskytnutím výzkumného materiálu pro účely výzkumu k diplomové práce.

V …… dne……Podpis……

Příloha č. 3 – Prohlášení

Prohlášení

Prohlašuji, že veškeré získané materiály budou anonymizované a že nebudu uvádět žádné specifické informace o vás, o škole či dětech. Všechny získané informace budou sloužit výhradně a pouze k účelům zpracování mé diplomové práce.

Bc. Edita Rejlková

V …… dne ……

Příloha č. 4- Polostrukturovaný rozhovor (učitelky MŠ a PT)

Polostrukturovaný rozhovor

1. Co očekáváte od školní připravenosti dětí?
2. Co očekáváte od školní zralosti?
3. Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?
4. Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?
5. Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?
   - Tvoříte ho sama?
   - Jak často děláte evaluaci plánu pedagogické podpory?
   - Děláte evaluaci sama?
6. Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?
7. Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?
8. Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?
9. Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?
10. Dáváte dětem s odkladem školní docházky samostatné úkoly? Jaké?
11. Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s odkladem školní docházky, nebo se to nedaří?
12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?
13. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?
14. Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?
15. Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?
16. Jak spolupracujete s rodinou?
17. Navazujete spolupráci s učitelkami v 1. třídě? Jak?

Příloha č. 5 – Polostrukturovaný rozhovor (učitelky ZŠ)

Polostrukturovaný rozhovor

1. Co očekáváte od školní připravenosti?
2. Co očekáváte od školní zralosti?
3. Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?
4. Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?
5. Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?
6. Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ?
   Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?
7. Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?
8. Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?
   Popište, jak děti prospívají v oblasti sociální (spolupráce s ostatními dětmi a s učiteli, orientace v řádu školy a třídy, respektování pravidel a autority, sebeobsluha, samostatnost, emoční stránka) a kognitivní (soustředění, pozornost, porozumění, paměť, odpovědi na otázky učitelek). Označte jejich adaptaci na škále 1-2-3 (bez obtíží – s mírnými obtížemi – s výraznějšími obtížemi)
9. Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí s odkladem školní docházky na školu mezi dětmi z MŠ a PT? Pokud ano, v čem především?
10. Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v 1. třídě ZŠ?
11. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?
12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?
13. Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly odklad školní docházky?
14. Navazujete spolupráci s učitelkami z MŠ a PT?

Příloha č. 6 – Pozorovací arch

Metody a formy práce	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Slovní metody				
Názorné a demonstrační metody				
Praktické metody				
Situační a inscenační metody				
Metoda didaktické hry				
Metody s myšlenkovými operacemi				
Projektová metoda				
Frontální práce				
Skupinová práce				
Individuální práce				
Individualizovaná práce				
Prostor pro řešení individuálních úkolů	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Děti dostávají samostatné úkoly.				
Úkoly jsou přizpůsobené potřebám dětí.				
Dítě je motivováno k činnostem.				
Dítě si může úkol vybrat.				
Dítě má na práci dostatek času.				
Dítě má na práci dostatek klidu.				
Dítě může požádat o pomoc.				
Učitelka dítě při práci podporuje.				
Učitelka poskytuje dítěti zpětnou vazbu.				

Příloha č. 7 – Pozorovací arch – UMŠ1

Metody a formy práce	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Slovní metody	/			
Názorné a demonstrační metody	/			
Praktické metody	/			
Situační a inscenační metody			/	
Metoda didaktické hry				/
Metoda s myšlenkovými operacemi			/	
Projektová metoda				/
Frontální práce	/			
Skupinová práce				/
Individuální práce			/	
Individualizovaná práce				/
Prostor pro řešení individuálních úkolů	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Děti dostávají samostatné úkoly.		/		
Úkoly jsou přizpůsobené potřebám dětí.			/	
Dítě je motivováno k činnostem.	/			
Dítě si může úkol vybrat.	/			
Dítě má na práci dostatek času.		/		
Dítě má na práci dostatek klidu.			/	
Dítě může požádat o pomoc.	/			
Učitelka dítě při práci podporuje.		/		
Učitelka poskytuje dítěti zpětnou vazbu.	/			

Příloha č. 8 – Pozorovací arch – UMŠ2

Metody a formy práce	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Slovní metody	/			
Názorné a demonstrační metody	/			
Praktické metody			/	
Situační a inscenační metody			/	
Metoda didaktické hry	/			
Metoda s myšlenkovými operacemi	/			
Projektová metoda				/
Frontální práce	/			
Skupinová práce	/			
Individuální práce	/			
Individualizovaná práce		/		
Prostor pro řešení individuálních úkolů	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Děti dostávají samostatné úkoly.	/			
Úkoly jsou přizpůsobené potřebám dětí.	/			
Dítě je motivováno k činnostem.	/			
Dítě si může úkol vybrat.				/
Dítě má na práci dostatek času.		/		
Dítě má na práci dostatek klidu.			/	
Dítě může požádat o pomoc.	/			
Učitelka dítě při práci podporuje.	/			
Učitelka poskytuje dítěti zpětnou vazbu.	/			

Příloha č. 9 – Pozorovací arch – UPT1

Metody a formy práce	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Slovní metody	/			
Názorné a demonstrační metody	/			
Praktické metody	/			
Situační a inscenační metody				/
Metoda didaktické hry				/
Metoda s myšlenkovými operacemi	/			
Projektová metoda				/
Frontální práce	/			
Skupinová práce				/
Individuální práce	/			
Individualizovaná práce			/	
Prostor pro řešení individuálních úkolů	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Děti dostávají samostatné úkoly.	/			
Úkoly jsou přizpůsobené potřebám dětí.			/	
Dítě je motivováno k činnostem.			/	
Dítě si může úkol vybrat.				/
Dítě má na práci dostatek času.		/		
Dítě má na práci dostatek klidu.	/			
Dítě může požádat o pomoc.	/			
Učitelka dítě při práci podporuje.	/			
Učitelka poskytuje dítěti zpětnou vazbu.	/			

Příloha č. 10 – Pozorovací arch – UPT2

Metody a formy práce	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Slovní metody	/			
Názorné a demonstrační metody	/			
Praktické metody	/			
Situační a inscenační metody				/
Metoda didaktické hry	/			
Metoda s myšlenkovými operacemi	/			
Projektová metoda				/
Frontální práce	/			
Skupinová práce	/			
Individuální práce	/			
Individualizovaná práce			/	
Prostor pro řešení individuálních úkolů	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Děti dostávají samostatné úkoly.	/			
Úkoly jsou přizpůsobené potřebám dětí.			/	
Dítě je motivováno k činnostem.		/		
Dítě si může úkol vybrat.				/
Dítě má na práci dostatek času.		/		
Dítě má na práci dostatek klidu.	/			
Dítě může požádat o pomoc.	/			
Učitelka dítě při práci podporuje.	/			
Učitelka poskytuje dítěti zpětnou vazbu.	/			

Příloha č. 11 – Analýza výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

VO1a: Jaká jsou očekávání školní připravenosti a zralosti u učitelek mateřských škol, přípravných tříd a 1. tříd základních škol a jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy?

Očekávání učitelek se liší s ohledem na jejich působení ve vzdělávací organizaci. Na základě analýzy rozhovorů bylo rozklíčováno ve vztahu k výzkumné otázce 27 různých odpovědí, které obsahovaly konkrétní schopnosti, dovednosti a znalosti. Tyto odpovědi jsou součástí kódů 1–11. Některé odpovědi učitelek byly totožné nebo velmi podobné, ale každá učitelka je uvedla v rámci jiné otázky v rozhovoru, například odpověď *„odloučit se od rodičů“* zazněla u UMŠ1 v otázce týkající se školní připravenosti, u UMŠ2 zazněla v otázce týkající se školní zralosti a UZŠ3 takto odpověděla v otázce týkající se školní připravenosti a také v otázce ke znalostem a dovednostem.

Ve vztahu ke školní připravenosti se objevilo celkem 19 různých odpovědí, z nichž se 7 týkalo kognitivních schopností a dovedností a 12 sociálně-emoční oblasti. Díky tomu bylo možné zjistit, že učitelky mateřských škol a přípravných tříd kladou výrazně větší důraz na připravenost v kognitivní oblasti oproti učitelkám základních škol, neboť jejich odpovědí v této oblasti bylo celkem 11 (což je dáno tím, že se více učitelek shodlo na jedné odpovědi), zatímco u učitelek základních škol byly pouze 4 odpovědi. Naopak učitelky základních škol kladou větší důraz na připravenost dětí v oblasti sociálně-emoční, jejich odpovědí bylo celkem 14, oproti učitelkám mateřských škol a přípravných tříd, kde jich bylo celkem 7. V souhrnu však převažovaly odpovědi vztahující se k sociálně-emoční oblasti.

Nejvíce se učitelky shodly na tom, že je důležité, aby byly děti připravené v grafomotorice a uměly držet tužku (UMŠ2, UPT1, UZŠ1, UZŠ2), poslouchaly učitelku (UMŠ1, UZŠ1, UZŠ2), byly připravené v oblasti sluchového vnímání, především, aby rozpoznaly hlásky ve slově a uměly slabikovat (UMŠ2, UPT1, UPT2) a zvládaly komunikovat nejen s učiteli, ale i s dětmi (UMŠ1, UZŠ3, UZŠ4). V dalších oblastech se učitelky shodovaly po dvou nebo byla odpověď pouze jedna.

Obě učitelky mateřské školy se shodují, že školní připravenost zahrnuje více než jen znalosti, avšak jejich konkrétní představy o tom, co od dětí očekávají, se liší. U učitelky MŠ1 převažují aspekty školní připravenosti v oblasti sociálně-emoční. V kognitivní oblasti zmínila schopnost soustředit se a pracovat podle pokynů. Naproti tomu UMŠ2 považuje za důležité, aby dítě bylo připravené v oblasti sluchového vnímání a grafomotoriky. V sociální

oblasti zdůraznila dodržování pravidel. UMŠ1 se nejvíce shoduje s učitelkami základních škol v názoru, že dítě by mělo zvládat odloučení od rodičů, poslouchat učitelku, komunikovat a mít chuť učit se. V žádné odpovědi se neshoduje se svou kolegyní UMŠ2, která se domnívá, že je důležité, aby děti byly připravené ve sluchovém a zrakovém vnímání stejně jako obě učitelky přípravných tříd. UMŠ2 se shoduje s učitelkami UZŠ1 a UZŠ2 v připravenosti v oblasti grafomotoriky, dále se domnívá stejně jako UZŠ4, že je potřeba dodržovat pravidla. Pro obě učitelky přípravných tříd je důležité sluchové a zrakové vnímání, což v souvislosti se školní připraveností nezmínila ani jedna učitelka ZŠ. UPT1 zmiňuje stejně jako UMŠ2 připravenost v oblasti grafomotoriky, UPT2 více popisuje připravenost v rámci sociálně-emoční oblasti, očekává, že se o sebe děti dokáží postarat v rámci sebeobsluhy, což očekávají i učitelky UZŠ1 a UZŠ4, také si myslí, že by měly respektovat autoritu stejně jako UZŠ2. Učitelky ZŠ v celkovém pohledu na školní připravenost očekávají, že děti budou schopné dávat pozor a poslouchat, porozumět výuce a pracovat podle instrukcí. Za důležitý aspekt školní připravenosti považují samostatnost a sebeobsluhu, přičemž samostatnost v tom smyslu, že by dítě nemělo spoléhat na učitelku, že za něj něco udělá, se objevila pouze u UZŠ2 u ostatních učitelek ZŠ převládaly sebeobslužné činnosti. Dále zmiňují schopnost orientovat se ve školním prostředí a dodržovat pravidla. Slušné chování a schopnost dávat pozor se jako součást školní připravenosti objevila pouze u UZŠ1. Taktéž odpovědi UZŠ4 se objevily jen jednou, kdy učitelka očekává, že děti budou navazovat pozitivní vztahy, vyjadřovat své emoce a budou schopné zvládat neúspěch (viz tabulka 5).

Tabulka 5 – Porovnání odpovědí učitelek vztahujících se k očekávání školní připravenosti

Odpovědi	UMŠ 1	UMŠ 2	UPT 1	UPT 2	UZŠ 1	UZŠ 2	UZŠ 3	UZŠ 4
Odloučení od rodičů	/						/	
Poslouchat učitelku	/				/	/		
Spolupracovat	/							
Komunikovat	/						/	/
Dodržovat pravidla		/						/
Respektovat autoritu				/		/		
Sebeobsluha				/	/			/
Samostatnost						/		
Slušné chování					/			
Vyrovnat se s neúspěchy								/
Pozitivní vztahy								/
Vyjádřit své emoce								/
Soustředit se	/			/				
Pracovat podle pokynů	/							
Grafomotorika, držení tužky		/	/		/	/		
Sluchové vnímání		/	/	/				
Zrakové vnímání			/	/				
Pozornost					/			
Zájem o učení, chuť učit se	/							/

U otázky vztahující se ke školní zralosti se objevily odpovědi, které byly stejné jako u školní připravenosti, přičemž některé z nich se již nevyskytovaly, a naopak přibyly nové. Celkem bylo zjištěno 17 různých odpovědí z nichž se 10 týkalo kognitivní oblasti, což je o 3 více než v případě školní připravenosti, a 6 se jich týkalo sociálně-emoční oblasti, což je o polovinu méně než u školní připravenosti. Jedna odpověď se vztahovala k tělesným předpokladům.

U učitelek mateřských škol a přípravných tříd jsou v souvislosti se školní zralostí zmiňovány odpovědi týkající se sociálně-emoční oblasti (7x), což je stejně jako u školní připravenosti, ke kognitivní oblasti se učitelky vyjádřily celkem 5x, což je výrazně méně než v případě školní připravenosti (11x). Učitelky základních škol u školní zralosti zdůrazňovaly více kognitivní schopnosti a dovednosti (11x) oproti těm sociálním (4x), přičemž u školní připravenosti to bylo naopak. Celkově však převažovaly odpovědi vztahující se ke kognitivní oblasti (viz tabulka 6).

Tabulka 6 – Porovnání počtu odpovědí učitelek v rámci školní připravenosti a školní zralosti

	Školní připravenost	Školní připravenost	Školní zralost	Školní zralost
	UMŠ+UPT	UZŠ	UMŠ+UPT	UZŠ
Kognitivní oblast	11x	4x	5x	11x
Sociálně-emoční oblast	7x	14x	7x	4x
Tělesná oblast	0x	0x	1x	1x

Názory učitelek mateřských škol se liší v tom, že UMŠ1 zdůrazňuje u školní zralosti více sociální aspekty, kdežto UMŠ2 vnímá školní zralost jako celkové dozrání centrální nervové soustavy v souvislosti s vnímáním a soustředěním. UMŠ1 se domnívá stejně jako UPT1, že by děti měly zvládat v rámci sebeobsluhy například oblékání, hygienické návyky, odnést si tác v jídelně a obsluhovat skříňku v šatně, dále sdílí stejný názor jako UZŠ4, že by děti měly být samostatné, s UZŠ1 se shoduje v tom, že se děti musí umět slušně chovat. Schopnost soustředit se je důležitá pro UMŠ2 a UPT2. Zralost v oblasti řeči (správná výslovnost) a schopnost dětí navazovat a udržovat mezi sebou pozitivní vztahy vyzdvihla pouze UZŠ1, stejně tak UZŠ2 jako jediná v souvislosti se školní zralostí zmínila, že očekává, že budou děti schopné udržet pozornost. Pro UZŠ3 bylo nejzásadnější, aby byly děti fyzicky zralé, jelikož musí zvládnout školní zátěž jako je tělocvik, únava a napětí těla ve stresových situacích, zmiňovala, že by děti měly zvládnout unést aktovku, v čemž se shodla s UMŠ2. UZŠ4 od školní zralosti očekává konkrétní schopnosti a dovednosti, podle ní by se děti měly orientovat v čase, poznat písmena a jak sama říká, měly by umět *„základní početní dovednosti“*.

Můžeme si všimnout, že v souvislosti se školní zralostí se učitelky přípravných tříd ve svých odpovědích neshodovaly, stejně tak jako učitelky mateřských škol. Učitelky základních škol (UZŠ2, UZŠ4) se shodly pouze jednou v oblasti grafomotoriky. Nejvíce se učitelky shodly na tom, že pro školní zralost je důležité, aby děti uměly správně držet tužku (UMŠ1, UZŠ1, UZŠ4), byly schopné se vyrovnat s neúspěchy (UMŠ1, UPT1, UZŠ1) a vnímaly nebo chápaly, co se mají učit (UMŠ2, UPT2, UZŠ2), (viz tabulka 7).

Tabulka 7 – Porovnání odpovědí v rámci otázky ke školní zralosti

Odpovědi	UMŠ 1	UMŠ 2	UPT 1	UPT 2	UZŠ 1	UZŠ 2	UZŠ 3	UZŠ 4
Odloučení od rodičů		/						
Sebeobsluha	/		/					
Samostatnost	/							/
Slušné chování	/				/			
Vyrovnat se s neúspěchy	/		/		/			
Pozitivní vztahy					/			
Řeč					/			
Soustředit se		/		/				
Pracovat podle pokynů								/
Grafomotorika, držení tužky	/				/			/
Pozornost						/		
Orientace v čase								/
Početní dovednosti								/
Poznat písmena								/
Chápat a vnímat co se učí		/		/		/		
Fyzická zralost		/					/	

Odpovědi, které se objevovaly v souvislosti se školní připraveností a zralostí zaznívaly také v odpovědích na to, jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do první třídy. Některé učitelky je nejprve zmínily u školní připravenosti či zralosti a poté znovu u znalostí a dovedností, jiné je poprvé uvedly až v souvislosti se znalostmi a dovednostmi. Celkem bylo identifikováno 16 stejných odpovědí a 2 nové. Zároveň bylo zjištěno, že u některých odpovědí panuje širší shoda mezi učitelkami, což může naznačovat, že pojmy jako ‚znalosti a dovednosti' jsou pro učitelky lépe uchopitelné v porovnání s širšími a více komplexními pojmy jako školní připravenost a zralost. Naopak některé názory, které se dříve objevily v souvislosti se školní připraveností a zralostí tentokrát ve výpovědích učitelek nezazněly.

Je zajímavé, že v souvislosti s dovednostmi a znalostmi nepřevažovala kognitivní ani sociálně-emoční oblast, ale byly si naprosto rovny. U učitelek UMŠ2, UPT1, UZŠ1 a UZŠ2 převažovaly názory ve vztahu k sociálně-emoční oblasti, přičemž UZŠ1 a UZŠ2 znalosti a dovednosti z kognitivní oblasti nezmínily ani jednou. Odpovědi týkající se kognitivní oblasti se více objevovaly u učitelek UMŠ1, UPT2 a UZŠ4. UZŠ3 se vyjádřila k oběma oblastem stejně.

Nejvíce se učitelky shodují na tom, aby dítě umělo držet tužku (UMŠ1, UMŠ2, UPT1, UPT2, UZŠ4). Dále se učitelky ve stejném množství odpovědí (4x) shodly v tom, že by děti měly *„umět komunikovat“* (UPT1, UPT2, UZŠ3, UZŠ4), měly by zvládat úkony související se sebeobsluhou, jako například *„postarat se o své věci, zavázat si tkaničku, umět se převléknout, srovnat si věci“* (UMŠ2, UPT1, UZŠ1, UZŠ2) a měly by *„umět slabikovat a rozlišit první hlásku ve slově“* (UMŠ2, UPT1, UPT2, UZŠ4). Podle učitelek by děti měly *„poznat čísla a počítat do 10“* (UMŠ1, UPT2, UZŠ4) a *„pojmenovat základní barvy a tvary“* (UMŠ1, UZŠ3, UZŠ4). Také se shodují, že by děti měly být samostatné (UMŠ1, UPT1, UZŠ1) a měly by znát základní pravidla slušného chování (UPT1, UZŠ1, UZŠ4). V ostatních odpovědích se učitelky shodovaly po dvou nebo vůbec (viz tabulka 8). Z toho vyplývá, že UPT1 se nejvíce shoduje s názory učitelek základních škol (9x) a UMŠ2 s učitelkami přípravných tříd (7x).

Tabulka 8 – Porovnání odpovědí v rámci dovedností a znalostí

Odpovědi	UMŠ 1	UMŠ 2	UPT1	UPT2	UZŠ1	UZŠ2	UZŠ3	UZŠ4
Odloučení od rodičů							/	
Poslouchat učitelku						/		
Spolupracovat		/						/
Komunikovat			/	/			/	/
Dodržovat pravidla		/						
Respektovat autoritu		/						
Sebeobsluha		/	/		/	/		
Samostatnost	/		/		/			
Slušné chování			/		/			/
Vyrovnat se s neúspěchy		/	/					
Řeč	/						/	
Soustředit se	/							
Grafomotorika, držení tužky	/	/	/	/				/
Sluchové vnímání		/	/	/				/
Početní dovednosti	/			/				/
Poznat písmena	/							/
Poznat barvy a tvary	/						/	/
Pravolevá orientace		/		/				

Odpovědí učitelek u školní připravenosti, zralosti, dovedností a znalostí můžeme porovnat v souhrnné tabulce 9 (viz příloha č. 11).

VO1b: V čem spatřují učitelky mateřských škol, přípravných tříd a 1. tříd základních škol výhody či nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole a přípravné třídě?

Bylo analyzováno 6 různých odpovědí, které se týkaly výhod vzdělávání v přípravné třídě a 4 odpovědi vztahující se k nevýhodám vzdělávání v přípravné třídě. K výhodám vzdělávání v přípravné třídě se učitelky vyjádřily celkem 23x a k nevýhodám vzdělávání v přípravné třídě 4x. Učitelky se také 6x shodly na tom, že žádné nevýhody vzdělávání v přípravné třídě nevidí.

Z názorů učitelek na výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole vyplynulo 5 různých odpovědí, které se vztahují k výhodám vzdělávání v mateřské škole, a 4 odpovědi, které se týkají nevýhod vzdělávání v mateřské škole. Celkově se učitelky vyjádřily 9x k výhodám a 11x k nevýhodám.

Bylo zjištěno, že se učitelky mnohem více shodují na tom, že přípravné třídy mají více výhod než nevýhod při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky oproti mateřské škole.

Výhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole

Nejvíce se učitelky (UMŠ2, UZŠ1, UZŠ3) shodly na tom, že pokud dítě nadále zůstává v mateřské škole, nemusí se adaptovat na nové prostředí přípravné třídy, pokud by do ní nastoupilo. UZŠ1 říká: *„… paní učitelka je dobře zná za tu dobu a ví, na čem je potřeba pracovat“.* Dále byla největší shoda učitelek v tom, že v mateřské škole mají děti stále čas si hrát a odpočívat, podle svých potřeb (UPT2, UZŠ1, UZŠ3). UPT2 vidí tuto výhodu především pro nezralé, hravé děti a říká, že *„… se drží opravdu ten režim dne odpovídající tomu předškolnímu vzdělávání, což u nás tak není“.* UZŠ2 nejprve projevila mírnou nedůvěru, protože si nebyla jistá, do jaké míry se učitelky v mateřské škole dětem skutečně věnují. Zároveň však dodala, že jim důvěřuje a za výhodu považuje to, že se zaměřují na podporu oslabených oblastí dětí, které s nimi více procvičují. UZŠ4 spatřuje výhody v tom, že se děti v mateřské škole mohou učit sociálním dovednostem skrze hru, a dále se domnívá, že v mateřské škole mají děti větší míru kognitivní stimulace. UMŠ1 a UPT1 si myslí, že vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole nemá žádné výhody.

Nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole

Na nevýhodách vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v mateřské škole se shodly učitelky více než na výhodách. Učitelky (UMŠ2, UPT1, UPT2, UZŠ3) se nejvíce shodovaly

v tom, že v mateřské škole není dostatek času na individuální práci s dětmi, která by podporovala rozvoj jejich oslabených oblastí. UMŠ2 stejně jako UPT2 a UZŠ3 spatřuje nevýhodu ve velkém počtu dětí ve třídě, kvůli kterému je obtížné poskytovat individuální podporu podle jejich potřeb. UMŠ1, UZŠ1 a UZŠ4 vidí nevýhodu v tom, že jsou děti s odkladem školní docházky v kolektivu mladších dětí, přičemž UMŠ1 a UZŠ1 to vnímají tak, že by se děti mohly nudit a nenaučí se nic nového. UMŠ1 k tomu konstatuje *„… ty odkladáci už jakoby ve většině případů to znají… většinu věcí už zvládají.“*, kdežto UZŠ4 to vnímá jako nevýhodu, protože: *„… mohou čelit většímu sociálnímu tlaku… může to mít vliv na jejich sebevědomí… “* UZŠ2 nevidí žádné nevýhody.

Výhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě

Téměř všechny učitelky (UMŠ1, UPT1, UPT2, UZŠ1, UZŠ2, UZŠ3) se shodly na tom, že přípravná třída více připravuje děti na výuku v první třídě. UZŠ2 například uvedla: *„Ty děti se vlastně připravují na tu školu více a vědí, do čeho jdou.“* Také se hodně shodovaly v tom, že docházka dětí do přípravné třídy jim později usnadňuje adaptaci, protože mají podobný režim, znají prostředí školy a pokud nastoupí do školy, která přípravnou třídu zřizuje, znají i učitelky v první třídě. Obě učitelky přípravných tříd se domnívají stejně jako UZŠ3 a UZŠ4, že v přípravné třídě mají učitelky více času na individuální práci s dětmi a podporu jejich oslabených oblastí. Menší počet dětí ve třídě je výhodou pro UMŠ2, UPT1 a UPT2, která zmiňuje, že díky tomu *„… je to mnohem víc individualizovaný“*. UMŠ1, UZŠ1 a UZŠ4 vnímají jako výhodu, že jsou děti ve skupině stejně starých vrstevníků. Tato skutečnost souvisí s další výhodou, na níž se shodují UZŠ3 a UZŠ4 – že v přípravné třídě je více dětí s oslabenými oblastmi, a proto se děti „necítí mezi sebou vyčleňované“ (UZŠ3) a podle UZŠ4 jim to *„… může pomoci překlenout vývojové rozdíly mezi dětmi a snížit pocit odlišnosti“*.

Nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě

Téměř všechny učitelky se shodují na tom, že vzdělávání v přípravné třídě nemá žádné nevýhody (UMŠ1, UPT1, UPT2, UZŠ1, UZŠ2, UZŠ3). Nevýhody zmiňují pouze UMŠ2 a UZŠ4. Obě učitelky se shodují v tom, že vzdělávání v přípravné třídě může pro dítě představovat určitou emoční zátěž. Podle UMŠ2 *„… ve chvíli, kdy ho umístím do přípravné třídy, tak ty děti v tomto věku už i vnímají, že v uvozovkách nejsou dostatečně dobré proto, aby mohly jít do první třídy… může to být i nějaký pocit jako neúspěchu… zklamání…“* UZŠ4 říká, že *„některé děti se mohou cítit stigmatizovány tím, že jsou umístěny do přípravné třídy namísto do běžné třídy, což může mít negativní vliv na jejich sebevědomí a sebeúctu.“*

UZŠ4 spatřuje nevýhodu také v tom, že děti v přípravné třídě nemají tolik prostoru pro rozvoj sociálních dovedností a učení se od svých vrstevníků.

Z odpovědí učitelek vyplývá, že přípravné třídy jsou pro děti s odkladem školní docházky vhodnějším řešením, neboť vzdělávání v přípravné třídě připravuje děti lépe na výuku v první třídě a později jim to usnadňuje adaptaci ve škole. Na druhou stranu, vzdělávání v mateřské škole je pro děti s odkladem školní docházky výhodné zejména v tom, že se nadále vzdělávají ve známém prostředí a mají čas na hru a odpočinek. Nicméně, učitelky poukazují na to, že v mateřské škole je velký počet dětí a kvůli tomu není dostatek času pro individuální práci s dětmi, která by posílila jejich oslabené oblasti. Přestože většina učitelek nevidí zásadní nevýhody ve vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě, některé upozorňují na možnou emoční zátěž pro dítě spojenou s uvědoměním si odkladu školní docházky a potenciální stigmatizací. Celkově vyplývá, že učitelky vnímají přípravné třídy jako efektivnější možnost vzdělávání dětí s odkladem školní docházky, při vědomí nutnosti zohlednit i sociálně-emoční aspekty a individuální potřeby každého dítěte.

Příloha č. 12 – Souhrnné porovnání odpovědí učitelek u školní připravenosti, zralosti, dovedností a znalostí

Vzhledem k rozsáhlosti tabulky bylo nutné zkrátit označení učitelek a zmenšit písmo.

Vysvětlivky: M1 (UMŠ1), M2 (UMŠ2), P1 (UPT1), P2 (UPT2), Z1 (UZŠ1), Z2 (UZŠ2), Z3 (UZŠ3), Z4 (UZŠ4).

Odpovědi	Školní připravenost								Školní zralost								Dovednosti a znalosti							
	M1	M2	P1	P2	Z1	Z2	Z3	Z4	M1	M2	P1	P2	Z1	Z2	Z3	Z4	M1	M2	P1	P2	Z1	Z2	Z3	Z4
Odloučení od rodičů	/						/			/													/	
Poslouchat učitelku	/				/	/																/		
Spolupracovat	/																	/						/
Komunikovat	/						/	/											/	/			/	/
Dodržovat pravidla		/						/										/						
Respektovat autoritu				/		/												/						
Sebeobsluha				/	/			/	/		/							/	/		/	/		
Samostatnost						/			/							/	/		/		/			
Slušné chování					/				/				/						/		/			/
Vyrovnat se s neúspěchy								/	/		/		/					/	/					
Pozitivní vztahy								/					/											
Vyjádřit své emoce								/																
Řeč													/				/						/	
Soustředit se	/			/						/		/					/							
Pracovat podle pokynů	/															/								
Grafomotorika, držení tužky		/	/		/	/			/				/			/	/	/	/	/				/
Sluchové vnímání		/	/	/														/	/	/				/
Zrakové vnímání			/	/												/								
Pozornost					/									/										
Zájem o učení, chuť učit se	/							/																
Orientace v čase																/								
Početní dovednosti																/	/			/				/
Poznat písmena																/	/							/
Chápat a vnímat co se učí										/		/		/										
Fyzická zralost										/					/									
Poznat barvy a tvary																	/						/	/
Pravolevá orientace																		/		/				

Příloha č. 13 – Rozvrh hodin PT

Vysvětlivky:

PS – poznávací schopnosti (sluchová a zraková percepce)

DS – dítě a svět

G – grafomotorika

PM – předmatematické dovednosti

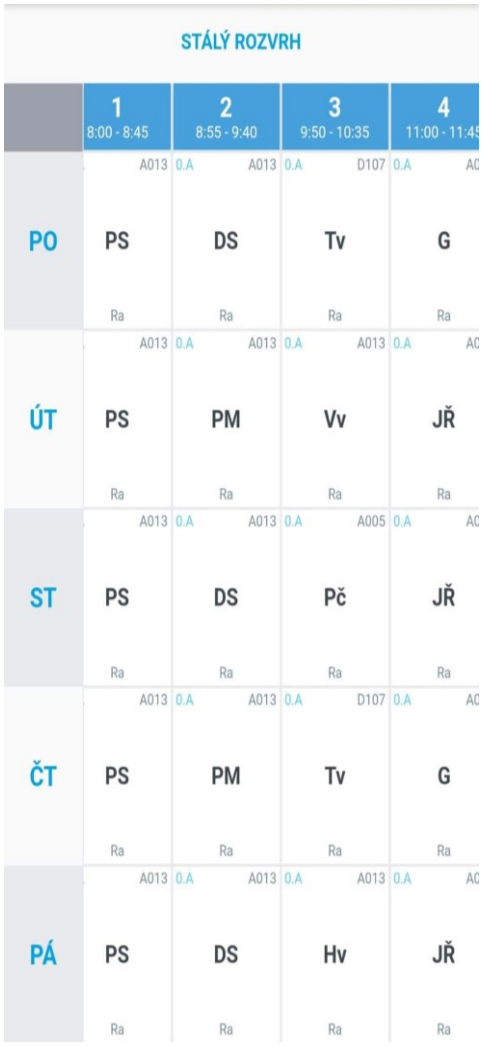
JŘ – jazyk a řeč

VV – výtvarná výchova (převážně práce s barvou)

PČ – pracovní činnosti (stříhání, lepení, skládání)

HV – hudební výchova

TV – tělesný výchova



Příloha č. 14 – Přepis rozhovorů

Polostrukturovaný rozhovor s UMŠ1

1 Co očekáváte od školní připravenosti dětí?

Školní připravenost znamená, že dítě je dobře naladěné na to, co ho čeká ve škole. Nejde jen o znalosti, ale také o to, že má chuť se učit, zajímá se o nové věci a zvládá být chvíli bez rodičů. Například by mělo umět soustředit se na úkoly a dokončit je, poslouchat paní učitelku a pracovat podle jejích pokynů a spolupracovat s ostatními dětmi a nebát se komunikovat.

2 Co očekáváte od školní zralosti?

Školní zralost je takové celkové dozrání dítěte, které mu pomůže zvládat školní prostředí. Dítě by se mělo umět obléknout, zvládnout sebeobsluhu a mít zažité hygienické návyky. Důležité je také, aby dokázalo zvládnout nějaký malý neúspěch, aby hned nebrečelo, když se mu něco třeba nepovede. Mělo by se umět správně chovat nejen k ostatním dětem, ale také k dospělému, umět se slušně chovat.

3 Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

Některé věci je dobré už umět, ale vše se dá postupně naučit. Před nástupem do školy by děti měly být samostatné, určitě by měly umět držet správně tužku, stříhat nebo skládat puzzle. Myslím si, že by měly poznat všechny barvy, čísla do 10, alespoň některá písmena a umět se podepsat, znát své jméno, jména členů rodiny a kamarádů. Za důležitou bych označila také ta soustředěnost, aby třeba zvládly převyprávět krátkou pohádku, o čem byla a aby byly schopné odpovídat na jednoduché otázky třeba.

4 Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?

No samozřejmě v činnostech, při ranních činnostech diagnostikujeme ty děti postupně a zapisujeme si to do nějakých bloků a pak se to vlastně vyhodnotí. Třikrát ročně, takovou tu větší.

5 Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?

Tvoříme, na základě vyjádření pedagogicko-psychologické poradny.

- **Tvoříte ho sama?**

Tvoříme společně spolu s kolegyní.

- **Jak často děláte evaluaci plánu pedagogické podpory?**

Asi dvakrát ročně.

- **Děláte evaluaci sama nebo s kolegyní?**

Určitě ve spolupráci s kolegyní a ve spolupráci s rodiči, s rodiči to projednáváme, co vlastně děti umí, co by měly dělat, dáváme jim domů i ty pracovní listy a oni si je vypracovávají. Vědí vlastně, co ty děti neumí a co by měly vlastně víc dělat. Není to teda s každou rodinou, ale prostě pokud mají zájem.

6 Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?

No většinou je to jakoby mimo tu hlavní činnosti s dětmi, takže buď v ranních činnostech nebo v odpoledních činnostech, kdy vlastně jim dáváme ty úkoly, na které jsou diagnostikovány, na které mají ty problémy.

7 Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?

Při těch ranních činnostech a při těch odpoledních činnostech. Děláme třeba různé pracovní listy, pracujeme s různými pomůckami, obrázky a vlastně i ve spolupráci s ostatními dětmi, že vlastně ty, co jsou starší, tak učí ty mladší děti tak trošku, takže vlastně jakoby jim dáváme větší… pravomoc to ne… že vlastně oni jakoby radí těm mladším a tím se vlastně taky učí že jo.

8 Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?

U některých jo a u některých ne. Není to úplně u všech, že by všechny měly ten posun, že vlastně některé děti by fakt mohly do té školy jít už. A že vlastně třeba ten DMŠ2, fakt to bylo na popud maminky ten odklad, protože neměl takové problémy a myslím si, že mu to nepomohlo, ten rok, myslím, že pro něj byla ztráta, ale třeba zase pro toho DMŠ4, tak to zase jo, tam se zlepšilo soustředění, pro DMŠ1 s tou řečí taky a pro DMŠ3 taky, protože DMŠ3 tak jako začal pracovat rychle a věděl, že prostě musí.

9 Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?

Samozřejmě ty nedostatky, co jsou v té pedagogické podpoře, ale jinak nějaké, že by byly ty nedostatky, že by byly nedostatečně jakoby připravení, to ne. To jsou spíš ty problémy, který prostě jsou vzhledem k věku a tak. Myslím, že jsou všichni připravený na školu. Že prostě ty nedostatky budou přetrvávat i v té škole.

- **Takže nedostatky v připravenosti na školu tam nevnímáte?**

Když teda na nějaký ten problém narazíme, tak ho vysvětlujeme těm dětem. Takže ty nedostatky, pro které měly odklad ty děti… tak se snažíme pracovat na nich, aby teda vlastně byly odstraněny, ale nějaké teda když zjistíme jiné tak samozřejmě taky se snažíme to napravovat.

- **A myslíte si, že nedostatky, pro které měly děti udělený odklad již tam nejsou nebo stále přetrvávají?**

Jsou menší, někde ještě přetrvávají, ale jsou menší.

- **Mohla byste specifikovat u každého sledovaného dítěte konkrétní nedostatky v připravenosti?**

No tak třeba u DMŠ2 si myslím, že žádné nedostatky v připravenosti nejsou, tam byl ten odklad podle mě zbytečný. A u ostatních je ještě jakoby horší ta řeč třeba, ale to si myslím, že není, že by jako nebyly připravený na školu. A teda DMŠ4 má nedostatky v grafomotorice, a to si myslím, že prostě z něj nebude nikdy malíř, a i to psaní si myslím, že bude takový jako pomalejší. Ale jinak jako určitě se zlepšila řeč a to jeho, vlastně soustředěnost, kdy on vydrží dýl a určitě vyspěl, tomu to určitě pomohlo.

10 Dáváte dětem s OŠD samostatné úkoly? Jaké?

Určitě, určitě jsou to různé pracovní listy a různé práce s materiálem, jako třeba modelína nebo stříhání, takže to jo.

11 Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s OŠD nebo se to nedaří?

Jak kdy, někdy se to nedaří. Protože pokud ty děti chodí ráno brzo, tak při těch ranních hrách jo, ale pokud přijdou s ostatními dětmi, tak se to prostě někdy nepodaří, nestihne to člověk udělat, to, co si vytyčil s těma „odkladťákama", tak se to někdy nepodaří.

12 V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

Nespatřuji žádné výhody. Myslím si, že ty děti, nevím, spíš klesnou než to…, výhodu to nemá. Jako já nespatřuji tu výhodu. Jak bych se k tomu vyjádřila k těm nevýhodám. No, že vlastně jsou jakoby v té skupině těch dětí, těch mladších dětí, který třeba jakoby neumí ještě něco nebo prostě si to pořád zdokonalují, kdežto ty „odkladťáci" už jakoby ve většině případů už

to znají. To jsou třeba takový…, třeba ta sluchová analýza, kterou ony měly, ale jinak většinu věcí už zvládají.

13 V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

Tak k tomu se nemohu vyjádřit, protože přípravnou třídu jakoby nemám, ale myslím si, že to je lepší alternativa než ta mateřská škola. Takže to si myslím, že je jakoby docela dobré pro ty děti, ten nultý ročníky jakoby.

- **A v čem myslíte, že to lepší?**

Mají tam ty úkoly v rámci už jakoby přípravy na tu školu. Že vlastně ony by tam byly na stejné věkové úrovni a vlastně by dělaly ty věci jako školáci, ale tady oni ve školce se cítí pořád jako ve školce, pořád si více hrají, kdežto ta přípravná třída by byla opravdu příprava pro tu školu.

- **Jaké úkoly máte na mysli?**

No třeba, že už se učí něco do té školy, ale přesně nevím co. Já myslím, že jakoby je to víc zaměřený třeba na tu matematiku nebo češtinu.

- **A ty nevýhody?**

Myslím si, že nejsou žádné nevýhody. Nemůžu se k tomu vyjádřit, protože přípravnou třídu nemám, ale myslím si, že by nebyly ty nevýhody. Nevýhody možná, tak jako jak nad tím přemýšlím, tak ony ty děti odpoledne jsou s družinou a když pak třeba, já nevím, nějaký ten „odkladák" má družinou s druhou, třetí třídou, tak nevím, jestli je to úplně to dobré.

14 Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

Jako individuální práce spíš. Já teď úplně nevím, jaké metody jsou, ale já třeba hodně dětem vysvětluji nové věci a k tomu mám vždycky připravené nějaké obrázky nebo třeba knížky.

15 Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

No možná, jak vlastně když mají ty děti problémy, tak vlastně by pomohlo, jak je řešit ty problémy, víc prostě z té pedagogicko-psychologické poradny co s nimi dělat a jak to řešit jó, takže jako nějaké konkrétní hry a činnosti, které ne vždy ta PPP vypracuje, někdy jo, ale někdy ne. Dřív jsme to měli, co jako neumí a dostanou to rodiče, takže si myslím, že by to měli dostat i v té školce.

16 Jak spolupracujete s rodinou?

No to jsem už asi řekla. Různými rozhovory o těch dětech.

17 Navazujete spolupráci s učitelkami z 1. tříd základních školy? Jak?

Jo navazujeme, vlastně děti byly se ve škole podívat a paní učitelky ze školy se byly podívat na děti tady za námi a pracovali s nimi. A vlastně mohli pozorovat ty problémy co jsou a mohli jsme prostě o tom diskutovat.

- **A zajímaly se paní učitelky ze základní školy o diagnostiky dětí nebo ptaly se na důvod odkladu školní docházky?**

Myslím, že ne. Vyloženě pozorovali a spíš rozhovory mezi námi, ale nebylo to zaměřené vyloženě na děti s odkladem.

Poděkování

Konec rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s UMŠ2

1. Co očekáváte od školní připravenosti dětí?

Školní připravenost vnímám jako soubor dovedností, které umožní co nejhladší přechod z toho předškolního do základního vzdělávání. Takže nějaký v podstatě jakoby věci, které se naučí ve školce. Takže třeba grafomotorické dovednosti, dodržování pravidel, sluchová analýza, syntéza, prostě diferenciace. Vlastně všechno to, co je učíme.

2. Co očekáváte od školní zralosti?

Tak zralost chápu jako nějaký biologický proces, takže očekávám, že dítě bude schopný vnímat ty věci, které ho třeba učíme. Jako že by mělo mít ty biologické a mentální předpoklady pro to, aby bylo schopné nastoupit do první třídy.

- **Můžete specifikovat jaké předpoklady máte na mysli?**

Tak třeba aby bylo dítě schopné se odloučit od rodičů a po fyzické stránce, aby zvládlo unést aktovku, dokázalo chvíli sedět v klidu a nějakou dobu se soustředilo na to, co paní učitelka říká.

3. Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

Babička vždycky říkala, držet pusu a tužku. Do první třídy by mělo mít dítě rozvinuté předčtenářské a předmatematické gramotnosti. Takže jako chápání, porovnávání množství bez čísel, aby chápal třeba více a méně. Určitě sluchová analýza, syntéza a diferenciace, aby rozlišoval hlásky, uměl slabikovat. Mělo by mít uvolněnou ruku, vědět pravolevou orientaci, zvládat samoobsluhu, respektovat pravidla a autoritu, pracovat v kolektivu a ovládat své emoce, třeba, když se mu něco nepovede nebo když nevyhraje, aby se hned to dítě nerozbrečelo nebo nereagovalo nějakým vztekem. Takové to všechno, co s dětma děláme a na co ten učitel naváže, takže třeba když nemá dítě uvolněnou ruku, tak bude těžko psát vázaným písmem, nebo když neumí slabikovat tak těžko bude číst tou standardní metodou.

4. Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?

Tak takhle, průběžně, primárně jako že obraz výkonnosti v těch vzdělávacích činnostech, co děláme, takže průběžně, ale takový to, že si sednu, vyndám si ty desky, tak já si dělám poznámky, nebo jak kdy jako, ale zpravidla si dělám poznámky a jednou za čas prostě vezmu těch 10 malých papírků s těmi jmény a poznámkami a napíšu to do příslušných desek do příslušného formuláře a tam zpravidla zjistím, že jsem se zapomněla soustředit na grafomotoriku, na sluchovou percepci, takže pak si ještě jako třeba při tom spaní hlavně vytahuji ty jednotlivé body, na kterých je potřeba třeba větší klid, větší příprava, víc pomůcek. Protože běžně něco okoukám z toho – jak drží tužku, tak to mi stačí, když dělají grafomotoriku, ale jak slyší, když tam mluví dalších 10 dětí, tak nejsem schopná rozlišit, jestli slyší všechny hlásky, jestli určí první hlásku, jestli rozlišuje. Takže, tohle jakoby vyzobávám pak, co mi chybí, ale diagnostiky jako takové v podstatě děláme. Já mám předškolní třídu, takže de facto jakoby dvakrát je takový jako období souhrnný. Vlastně třikrát, jedna je ještě před zápisem, někdy na konci ledna, abychom měli kdyžtak podklady pro schůzky s rodiči ohledně návrhu, nebo prostě konzultaci kvůli odkladu a ta poslední je abychom věděli, jak jsme se posunuli a třeba přidali ještě informace, na čem je potřeba ještě jako pracovat, na co je potřeba zacílit tu pozornost, anebo pak to slouží ještě vlastně jakoby pro ty rodiče pak, nebo pro toho učitele v té přípravné třídě, když by tam to dítě šlo. A realizace, no nejde jako vzít jedno dítě a udělat s ním za jeden den celou diagnostiku, protože jsou i věci, které je potřeba jako vysledovat, protože jsou tam proměnné, jakože únava, teplo, horko, zima, nová hračka prostě, takže je potřeba některé věci, zvlášť když se to jako spíš nedaří, tak jako kouknu, jestli se to nepodařilo poprvé a proč. Protože občas je to, že se nesoustředil, ne proto, že to neumí. Takže, takže když jako se mi to nezdá, nebo si

myslím, jako že to umí, ale najednou mi to vyšlo, že neumí, tak to zkusím jako s nějakým odstupem vzít znova. takže to dělám jako průběžně. To, jak jsem říkala, zapisuji a jakým způsobem – tak my máme takový, my vycházíme z Bednářové, diagnostiku hlavně, takže máme takový jako výcuc, kde jsme teda nějaké věci, které nám nepřišli až tak relevantní pro to prostředí té školky vynechali, máme tabulku, kde máme zvládá, zvládá s dopomocí, nezvládá a máme tam kategorie. Jak vlastně Bednářová má určené, takže já primárně vlastně mám ten konec té spodní části tabulky, když se koukám, nebo když doplňuji to, co přísluší tomu věku dítěte. A pak jenom, když třeba zjistím, že něco jako v minulém školním roce jako by uměl a teď to absolutně nezvládá, tak se na to jako víc zaměřím a snažím se i jako dopátrat, co se stalo, jestli to bylo předtím chybně diagnostikováno, nebo proč jako k nějaké té recesi těch dovedností nebo regresi dovednosti jako došlo. To jsem ještě zapomněla říct – snažím se, ne vždycky, nebo takhle: u té diagnostiky, když něco zjistím, zejména když něco jako v uvozovkách neumí, nezvládá, nedaří se, tak se snažím si tam aspoň napsat poznámku. Jako co s tím budu dělat, ale tak jasný, neumí grafomotoriku, tak budu trénovat, ale napíšu si tam třeba konkrétně, že nezvládá vratnou kličku, že mu dělá, jako že se zamotá, že se ztratí jó, nebo že u hrubé motoriky, tak si jako nepíšu budu víc s ním cvičit, ale třeba nezvládá podlézt překážku, nezvládá koordinaci nohy s míčem a takový, takže jako spíš konkrétnější, jenom se napíše jako třeba mínus a teď tu poznámku a pak se na to snažím soustředit, ale nebudu říkat, že se to jako vždycky podaří. Ono prostě je také potřeba se občas smířit s tím, že zjistím, že něco nejde a byť se snažím, tak prostě se nedostanu do toho stavu, že dám, že to zvládá. Právě to jsou ty poznámky, které pak probíráme při konzultaci o odkladu, a tam se prostě řeší co, proč, jak a co s tím budeme dělat.

5. **Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?**

Tak to tvořím ve chvíli, kdy mám dítě s diagnostikovaným podpůrným opatřením. Pokud je to jednička, takže tam není IVP a nic, je to oslabení poměrně malé, které se dá napravit jenom ve školce, bez jakéhokoliv dalšího vlastně vyšetření, tak je to spíše vlastně, že mám ty poznámky v té diagnostice a taky ty děti znám. Takže prostě když vím, že mám chlapečka, který má problém s analýzou hlásek, tak prostě to s ním jakoby trénuju. Když má sluchovou paměť, tak prostě to trénuju. Tak to je k té jedničce, co je pak dál… když jsme měli dítě, který mělo dvojku a výš nebo IVP, tak samozřejmě. Mně se stává, že z poradny mi většinou přijde jakoby přepsaný můj nebo úplně ne přepsaný, ale jako velmi to vychází z toho, co já do té poradny pošlu s tím dítětem, že pošlu ten jejich dotazník, který je k ničemu a pak jako

zpravidla napíšu prostě slovní nějaké hodnocení těch největších kategorií, protože prostě v tom dotazníku, když platí 3 z 5 odpovědí, tak ten vyšetřující, ten pedagog si stejně z toho nic nevezme a zpátky se mi dostává takové to jako: respektovat pracovní tempo, strukturovat činnost, poskytnout prostor po odpočinek a takové jako věci, které s prominutím prostě člověk, který má nějaké vzdělání, nějaké zkušenosti, jako zvládne sám a doporučení používat Šimonovo pracovní listy… jako inspiruji se, ale ne striktně. Mě mnohdy přijdou ty doporučení takové vágní, prostě jako respektovat pomalejší pracovní tempo, to prostě pedagog, který má cit, dělá automaticky, a to nemusí mít v plánu podpory. Do plánu si píšu spíš takové ty věci, které běžně nedělám a potřebuje je to dítě jako speciálně. Plán podpory jako takový mě občas přijde jako, že je to splněná taková povinnost, protože já to dítě znám, já pracuji s tou svojí diagnostikou, a to vyšetření nebo ty závěry z toho vyšetření jsou spíš takové jako kontrola. Jestli jsem se úplně jako neminula a když je tam něco dobrého, což bohužel málokdy, protože prostě ta variace těch doporučení je fakt jako 5 doporučení pořád dokola, takže se spíš jako kouknu, abych jako neudělala úplně chybu, ale málokdy tam je něco, co vlastně sama nedělám, nebo co jsem sama nevycítila.

- **Tvoříte ho sama?**

No, mluvíme o tom s kolegyní, vymyslíme, co a jak, ale zpracovávám to sama.

- **Jak často děláte evaluaci plánu pedagogické podpory?**

Tak ty plány podpory na tu podporu jedničku, ty jsem vyhodnocovala po 3 měsících, nebo jsem se snažila, prostě po 3–4 měsících. A přesně jenom v té diagnostice si dám poznámku, nezapomeň se soustředit na sluchovou analýzu. A u těch ostatních podpůrných opatřeních, tam se samozřejmě taky snažím držet tento cyklus, ale ono občas je to ztížené tím, že někdo chybí, nebo v prosinci jsou speciální besídky, takže jako člověk na to vyhodnocení ještě nemá čas. Takže ale jo, tak plus mínus ty 3–4 měsíce a pak když je IVP tak to jsme konzultovali. No tenhle cyklus vlastně držíme i u podpůrných opatření s IVP. Prostě jak je čas, jak se k tomu dostanu. Ale tím, jak si píše člověk průběžně poznámky, tak vlastně je schopný na základě těch poznámek si to jako vyhodnotit v tom čase, kdy potřebuje.

- **Děláte evaluaci sama nebo s kolegyní?**

Tu děláme společně, ale já to zase pak hodím na papír do zprávy.

6. Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?

Zpravidla je to, jak jsem říkala, mám ty poznámky, nebo prostě moje poznámky, plus ten plán podpory, plus jakoby to doporučení, to dohromady udělá nějakou jako baterii, kterou člověk, když s těma dětma je denně, tak jako si nějakým způsobem pamatuje. A právě si to hlídám spíš tou diagnostikou a u těch dětí, třeba když jsou to vývojové dysfázie, tak se snažím si je brát ještě chvilku po „řízence", nebo když se vrátíme z venku, nebo při spaní. Jako, trochu je – nechci říkat úplně protěžovat, ale jako trošičku, ne moc, nepřitížit je, ale třeba u té vývojové dysfázie, tam je prostě potřeba pracovat s nimi, mluvit s nimi, tam nic jiného, když to jako zjednoduším, nemá smysl. Takže i jako třeba v ranním kruhu, kdy sdílíme zážitky, tak přesně respektuji to, že potřebují víc času na promyšlení, takže oslovím, oni řeknou, že nevědí, řeknu dobrý, chvilku počkáme, případně se k tobě vrátíme, a když jim to je jako nekomfortní, že třeba nechtějí mluvit, tak si je třeba pak vezmu ke stolečku a řeknou mi to potom, takže třeba takhle.

7. **Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?**

Jako primárně si je vytahuji ve chvíli, kdy mi to zbytek kolektivu dovolí, nebo ta situace, nebo ta činnost. Takže přesně takové, jak jsem říkala – odchod ven, tak je taková ta chvilka, kdy po hlavní činnosti člověk je nechá jako vydechnout. Ty děti si prostě dodělají, co potřebují, poklidí, tak tam se snažím hledat chvilky. Pak při odpočinku, protože já mám předškoláky, tak ty starší děti tolik nepotřebují odpočívat, nebo vlastně o to ani nestojí, takže tam se je snažím vytahovat, když to jde, když mi to umožní zbytek toho kolektivu, takže to jako jsou dvě největší místa, kde si je beru a pak takové to když jsme na zahradě a vidím, že to dítě se v uvozovkách plácá, tak si ho třeba vezmu a řeknu si: jo, tak ty jsi ráno třeba nevěděl slovní zásobu k tomuto to bývají zpravidla dítě s odlišným mateřským jazykem, tak prostě jdeme a jenom třeba pojmenováváme věci, jenom se vlastně bavíme. Ono, občas ty děti se potřebují vlastně jenom vypovídat, takže se snažím hledat ta místa, ale je to pokaždé jinak a každé dítě potřebuje trochu něco jiného.

8. **Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?**

Jako ty posuny tam jsou. DMŠ2 měl odklad jen proto, že si ho maminka v poradně vydupala a poradna jí bohužel vyhověla. On podle mě mohl normálně nastoupit do školy, takže tam nebylo potřeba něco vyloženě napravovat nebo tak, tam bych posun jako takový nevnímala. U DMŠ1 je posun v řeči, ale to teda není naší zásluhou, ale opravdu tím, že docházel na logopedii a rodiče se mu věnovali a určitě se zlepšila pozornost, protože je prostě o rok starší. U DMŠ3 se zlepšila ta pracovní oblast, hlavně to, že už dokáže třeba dokončit úkol,

grafomotorika se také zlepšila, a i ta řeč je lepší. Ale já si osobně myslím, že ta řeč se prostě zlepší tím, že to dítě dochází na logopedii a doma s ním pracují, my ve školce nejsme logopedi a můžeme dělat nějaké cvičení, ale to nestačí. Za mě by řeč neměla být důvodem odkladu školní docházky, pokud tam vyloženě nejsou nějaké těžké logopedické vady, nebo pokud není dítě s odlišným mateřským jazykem, u těch je rok času navíc hodně znát. Nějaké lehčí vady ve výslovnosti některých hlásek by měla zohlednit pak učitelka ve škole, brát na to ohled a nějak mu třeba přizpůsobit tu výuku, víc individualizovat. A DMŠ4 tomu ten odklad pomohl, zlepšila se pozornost i řeč, ale nějaký prostor pro zlepšení tam určitě pořád je, hlavně v grafomotorice.

9. Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?

Podle mě jsou všechny děti připravené na školu. U té řeči, co se zatím třeba ještě nepodařilo odstranit, tak to ještě asi bude i v té škole, ale jak říkám, to už je na paní učitelce ve škole, jak se k tomu postaví. DMŠ4 ten má ještě ty nedostatky v té grafomotorice, takže je možné, že bude mít třeba jakoby obtíže s tím psaním. DMŠ2 žádné nedostatky nemá, jak jsem řekla, za mě byl ten odklad fakt zbytečný, spíš bych řekla, že už to pro něj byla ve školce nuda, jakože už se asi nedozvěděl moc nového, a proto spíš zlobil. DMŠ3 a DMŠ1 mají ještě trochu problémy s některými hláskami, ale jinak jsou podle mě připravený jít do školy. Snažili jsme se je rozvíjet v maximální možné míře.

10. Dáváte dětem s OŠD samostatné úkoly? Jaké?

Jako že bych je úkolovala nadstandardně úplně ne, úkol navíc spíš souvisí s tou individuální prací. To, co si pro ně vymyslím, že bych měla každý týden pro ně 3 pracovní listy, to určitě ne. Moc pracovní listy ve školce vlastně neuznávám, nebo na určité oblasti třeba grafomotorika tam jo, ale já spíš jako manipuluji v prostoru s předměty. Já, když je beru na tu individuální práci, tak většinou mám nějaké pomůcky na stole, v ruce, nebo cokoliv, co mě v tu chvíli napadne, nebo připravená slova, Ale jako že bych jim dávala úkoly domů, to spíše právě takové ty náměty, co dělat s rodiči doma, ale to bych úplně úkolem nenazvala.

11. Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s OŠD nebo se to nedaří?

Jako velmi těžko, hledám si takové ty skulinky, ale potřebovala bych jich víc. Občas si říkám: ty jo, já jsem se celý týden prostě nedostala k tomuto, protože prostě – výlet, akce. Právě proto bych potřebovala menší počet dětí a třeba jako úplně volné místo, že bych si vzala to

dítě a odešla do kabinetu. A s tím zbytkem zůstal ten druhý, abych já měla čistou hlavu a mohla jsem se mu fakt jako individuálně věnovat. Takže někdy se mi to podaří, když jich je málo, nebo u odpočinku, ale na konci školního roku už jsou i unavené a roztěkané.

12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

No, asi hlavně v tom, že když jsou tedy v nějaké oblasti oslabené a z toho důvodu mají udělený odklad školní docházky, tak se nezvyšuje zátěž tím, že třeba přejdou do přípravky, nebo se jim nemění kolektiv, že vlastně dostanou doslova jako rok navíc na to, aby to dohnaly, že se nemusejí znova adaptovat na jiné prostředí, takže zůstanou, kde to znají, v prostředí, které je pro ně důvěrné, většinou i s pedagogem, kterého znají. Aspoň u nás, takže se znovu nenavazuje vztah, důvěra, prostředí, všechno zůstává stejné a vlastně dostaneme takzvaně rok navíc. Když tedy pominu ty výhody, které jsem říkala, tak nevýhoda je větší kolektiv. Ne vždy se podaří zajistit speciálního pedagoga nebo adekvátně vzdělanou osobu. Je tam vzhledem k tomu většímu počtu dětí a větší potřeby uspokojit více potřeb ostatních dětí menší prostor pro tu individualizaci té práce, nebo tam chybí. Občas chybí i úplně. U nás chybí spíše prostory, že bych vyloženě potřebovala mít menší třídu nebo prostě nějaký kabinet, kam bych si mohla na individuální práci ty děti brát. Dá se to suplovat samozřejmě u spaní nebo tak, ale stále prostě jedním okem koukám po zbytku třídy, jedním okem a půlkou mozku se věnuji tomu dítěti, takže určitě nějaká jako potřeba, spíše prostorová než materiální.

13. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

Výhoda toho, že tam je menší kolektiv, alespoň zpravidla, pokud se nepletu. A jsou jako primárně, teda jako moje domněnka, protože s tím nemám nějakou větší zkušenost, ale jednak teda menší kolektiv, je to blíž k té první třídě, takže zase pak se zlepšuje, nebo je jednodušší zejména ta adaptace na tu první třídu jako takovou. Doufám, nebo předpokládám, že v těch přípravkách učí konkrétně vzdělaní lidé, že mají vzdělaní ve speciální pedagogice, protože v té mateřské škole, já třeba „specku" mám, ale těch speciálních pedagogů v mateřské škole v běžné třídě není tolik, takže si myslím, že adekvátní vzdělání, menší kolektiv a výhoda pak té budoucí adaptace. Nevýhody, za mě to asi jako hodně závisí, z jakého důvodu mají ten odklad, protože mám zkušenost, že spousta těch odkladů je i dovoluji si říct zbytečných, nebo je to spíš nějaký pocit rodičů a nechápou, že některé obtíže prostě rok navíc nevyřeší, že tam je potřeba změna jinde a intenzivní práce.

No a v čem spatřuju tu nevýhodu, myslím si, že prostě je to zátěž, zejména jako adaptační, emocionální pro to dítě, protože ve chvíli, kdy ho umístím do přípravný třídy, tak ty děti v tomto věku už i vnímají, že v uvozovkách nejsou dostatečně dobré proto, aby mohly jít do první třídy, takže si myslím, že to může být i nějaký pocit jako neúspěchu v tu chvíli, pocit nějakého zklamání, pak je potřeba pracovat s tou psychikou, takže ta nevýhoda podle mě v té adaptaci ,v tom, citlivě vysvětlit, že to, že jde do přípravky, není hanba, že prostě potřebuje víc času, potřebuje se připravovat. A jinak ty nevýhody, tam si spíš jako myslím, že v té přípravce jsou jako víc výhody než nevýhody.

14. Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

Metody, jó to vždycky bojuju – metody a formy. Metody, no tak já jako za ty roky už se vlastně asi moc nezměním, takže používám metody, které se mi osvědčily a které jsou mi blízké. Nebudu říkat, že s nimi dělám extra třeba „dramaťák" nebo hudebně-pohybové činnosti, když prostě pro to nemám cit. Já s nimi hodně mluvím, protože zpravidla dostanu i děti s dysfázií nebo prostě z logopedickými obtížemi nebo děti s OMJ. Takže je vedu spíš jako hodně k verbálnímu projevu, k rozvoji těch sociálních dovedností formou hry nebo využívám práci s Emušáky protože si myslím, že ve školce…, že školka by neměla suplovat první třídu nebo přípravku, že pro mě je vlastně kolikrát důležitější, jestli se dokážou domluvit, nebo vyřešit spor, než jestli dokáže všech 25 grafomotorických možných tvarů. Takže se soustředím hodně jako na řeč, formulaci myšlenek, vyjadřování, řešení kolizních konfliktních situací a interakce jako v kolektivu, to jako hodně cílíme. Jako takže modelové situace, řešení problémů. „Emušáci" jsou skvělí na tohle, kdy prostě představím otázku, nebo otázku nechám tak širokou, aby se do toho dostaly ty názory těch dětí a pak jenom třeba si říkáme, co by mohlo být jinak, ale hodně dbám na to, aby se mohly jako projevit ty jejich myšlenky. Respektuji ty jejich názory a vlastně se snažím v nich probudit nějaké jako sebevědomí, že prostě, i když řeknou vlastně jako hloupost, tak to nikdy není hloupost, vždycky je ocením za to, že se nebály, že něco řekly. A že vlastně třeba to není úplně takhle, ale malinko jinak, ale podporuji je prostě v tomto rozvoji a samozřejmě ty všechny další oblasti. Ráda bych řekla, že dělám víc „skupinovky", než frontální, byť jsou prostě určitý části těch integrovaných bloků, které minimálně ten úvod potřebují takový frontálnější. A záleží taky jako na počtu dětí, jaké tam mám děti jó, ale snažím se jako v kombinaci. Většinou začínám nějakou motivací, takže to je frontální, v podstatě představím ten problém, nebo co se mi stalo, použiji

nějakou srandu, pomůcku, kostým, cokoliv a pak se snažím, když to jde tak jako skupinově, ale prostě záleží, když mám 20 dětí a potřebuji něco dělat, co úplně do skupinový nenacpu…, takže spíš podle té činnosti, podle záměru. Snažím se to kombinovat, frontální co nejmíň, ale nebudu říkat, že tam není, „skupinovky" co nejvíc, ale nebudu říkat, že tam jsou pořád. A pak samozřejmě se snažím o tu individuální, ale to je spíš v tom prostoru odpočinku, kdy využívám tu individuální práci nebo těsně po ranním kruhu nebo těsně před odchodem nebo příchodem z venku.

15. Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

Menší počet dětí na třídě. Tam cítím prostě, že já bych potřebovala pro ty „odkladáky" mít na té třídě ne těch 20 dětí, protože já mám menší třídu, ne 20, ale třeba prostě 14–15, protože prostě 2–3 nepřijdou. Já tam budu mít 4 skupinky po 3, nebo 3 po 4, to je jedno, nebo i kdybych měla 4 po 4. A to se dá oběhat, to se dá. Nemusím říkat tak často: chvilinku vydržte, teď se věnuji tomu, počkej mi chvilinku. Měla bych jako… jednak by tam byl menší hluk, co si budeme povídat, ale míň dětí, protože materiální zázemí tady máme, co potřebuji, to si jako seženu nebo vyrobím nebo dostanu, nebo mi je zakoupeno. Takže spíš jako menší počet dětí a jako úplně v ideálním případě mít tandem, více času ve dvou na míň dětí, takže prostě by mohla být ještě víc ta individualizace, podle mě. Ta individualizace je důležitá, takhle jí ty děti nemůžu tolik dostat, protože prostě jsem na ty děti značnou část dnes sama.

16. Jak spolupracujete s rodinou?

Podle toho, jak rodina o to stojí. Mě občas přijde, že rodiče nechtějí slyšet, že když jejich dítě něco v uvozovkách nezvládá, tak to beru jako svoje selhání, pochybení a je potřeba vlastně ze strany nás pedagogů jako s nimi pracovat, že to není jejich chyba zpravidla, protože většinou to fakt není jejich chyba. A že je to právě…, že to pojmenováváme proto, abychom se tomu mohli společně věnovat. Když vezmu ten příklad, když se chce ten rodič bavit a domluvit a chce spolupracovat, tak se většinou domluvíme. Hele, podívejte se, my jsme si všimli toho, a to můžete v rámci hry doma zkusit, zkoušet to, zkuste se zaměřit na… Když kluci zpravidla neumí správně držet tužku a moc jako nejsou schopni nakreslit třeba diagnostickou postavu, tak říkám jemně, zkuste prostě sem tam, aby nakreslil zážitek z víkendu, nebo co ho dneska bavilo, aby prostě tu tužku vzal do ruky, aby se to stalo jako přirozeným. Nebo prostě když je hrubá motorika, tak říkám takový to – víc na hřiště. Nebudu říkat, dělejte kotoul a dělejte konkrétní cviky, ale vezměte si míč a jděte si zaházet na hřiště, jděte si zakopat na hřiště, tak jako přirozeně, jako formou hry. Prostě řeknu – myslím si, že

by mohlo být dobrý to a to, věnujte se tomu a tomu, a když ty rodiče chtějí, tak se tomu věnují. A když nechtějí a jsou v módu, že to je přece normální, nebo prostě nechtějí spolupracovat, tak je to jako na nich. Takže to funguje spíš formou rozhovorů a nějakých námětů pro ty rodiče. Já vyndám diagnostiku, vyndám nějaké své poznámky, nějaké konkrétní. Já se snažím mluvit o konkrétních věcech. Nemá smysl říkat: on je neobratný, to nikomu nic neřekne, ale on – nevím, nekoordinuje ruce a nohy neudrží se třeba na jedné noze, prostě jako balanční cviky. Takže choďte po nerovných plochách, zkuste písek, nějaké kameny.

17. Navazujete spolupráci s učitelkami v 1. třídě? Jak?

Spíš je to takový, jako že my se jdeme jednou podívat tam a oni jednou sem, což bych úplně jako spolupráci nenazvala. Ani mi nepřijde, že by ty učitelky v těch prvních třídách nějak cíleně, třeba u těch dětí, který mají odklad nebo který měly odklad spíš, šli a domluvili se a řekli si, hele, tak já se za vámi stavím a popovídáme si nad tím dítětem. To se mi vlastně ještě nestalo tady, že by jako paní učitelka z první třídy za námi přišla v červnu – pojďme se podívat na ty děti, které dostanu, co mi k nim řeknete, to se mi ještě nestalo. Samozřejmě je to i naše chyba, že my za nimi nejdeme, ale na druhou stranu, já to dítě znám, ona ho potřebuje poznat.

Poděkování

Konec rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s UPT1

1. **Co očekáváte od školní připravenosti dětí?**

Že dítě pozná první a poslední hlásku slova, dokáže rozeznat nějaké rozdíly, umí držet tužku, umí, já nevím přeskočit a hodit míč a takové ty klasické věci z diagnostiky. No myslím si, že kombinace obojího je super zlatá střední cesta, nemusí umět úplně všechno z diagnostiky a nemusí být tak přechytralé, až bude drzé, ale musí to být dítě, které přijde do školy rádo a zároveň bude aspoň vědět, jak se ta tužka drží a že existují nějaká slovíčka, ve kterých jsou nějaké slabiky a podobné věci. Myslím si, že by mi od každého stačila půlka, abych s tím dokázala dobře pracovat.

2. **Co očekáváte od školní zralosti?**

Sebevědomé dítě, které se nebude bát nástupu do první třídy, které bude umět obsluhovat skříňku v šatně, obout si boty a odnést si tác v jídelně a nebude plakat, protože neumí držet tužku a nerozumí tomu, co paní učitelka říká. Prostě že dítě zvládne první třídu s úsměvem a bude psychicky v pohodě.

3. Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

Já si myslím, že by hlavně měly zvládat postarat se o svoje věci, aby uměly komunikovat s ostatními, byly samostatné. Pak takový ten základ jako jsem říkala u té připravenosti, aby uměly držet tužku, rozlišovaly ty hlásky a uměly slabikovat. Nemyslím si, že by měly mít nějaké speciální znalosti, to se všechno naučí ve škole. Měly by prostě vědět, jak se slušně chovat, zvládat tu sebeobsluhu a teda mít taky nějak už zvládnutou tu psychiku, jako aby ve škole nebrečelo, třeba když se mu něco nepůjde.

4. Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?

3x za školní rok. Rozhovorem s dítětem, testem, povídáním si s dítětem, různými úkoly.

5. Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?

Tvořím pouze u dětí, u kterých se shodneme, že by to bylo vhodné, takže na základě třeba nějaké počáteční poruchy, nebo vykazování nějaké poruchy chování, nebo nějakého většího deficitu v různých oblastech. Ted mám třeba PLPP u chlapečka kleptomana.

- **Tvoříte ho sama?**

Tvořím ho sama, ale konzultuji s mou asistentkou a kolegyní, my obě ty děti známe, jsme od sebe jen pár kroků, často děláme i hodně aktivit pro děti společně.

- **Jak často děláte evaluaci plánu pedagogické podpory?**

Každé 3 měsíce. Já si to vyhodnotím a pokud se podařilo tak super a pokud se nepodařilo, tak to zkusíme přepsat nějakým jiným způsobem.

- **Děláte evaluaci sama?**

Ano, tu si dělám sama, vím, jestli to dítě udělalo pokrok nebo ne.

6. Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?

Vlastně úplně přirozeně. Na základě toho, že si napíši plán pedagogické podpory, tak si vlastně utřídím myšlenky v tom, co bych měla s tím dítětem změnit nebo dělat jinak. A pak se to snažím takhle dělat.

7. Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?

Díky paní asistentce, která se skupinově věnuje všem dětem a já si tím pádem můžu brát děti, které potřebuji. Takže si je vezmu třeba ke stolu a tam se jim věnuji individuálně, Díky tomu, že jsme tu obě dvě již od rána, tak to takhle mohu realizovat kdykoliv během toho dne, nebo i když třeba děláme něco ve skupinkách, a já si všimnu, že to dítě potřebuje pomoc, tak se mu více věnuji.

8. Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?

Vidím ve všech oblastech, ať jsou to percepční oblasti nebo sociální dovednosti. Ta orientace ve škole je vidět jako velmi, že opravdu na začátku školního roku na nás děti kolikrát křičí, že je máme jít utřít na záchod a v červnu odevzdávám hotové osobnosti, které by z fleku mohly jít do první třídy hned prvního července a vím s čistým svědomím, že by to zvládly. DPT2 je náročný, ale posun tam je. Posunuli jsme se z toho, že po nás aspoň nehází věci, když po něm něco chceme. A co se týká té pasivní komunikace nebo té pasivní slovní zásoby, ta je velmi dobrá. Aktivně už je to horší, ale zapojuje se. Je tam jako posun veliký. U DPT1 to bylo náročné. Tam bylo jako velmi náročné domácí prostředí a tam jsme pracovali hlavně na tom, aby ta holčička do školy vůbec přišla a zvládla v ní jako být. Takže co se týká těch sociálních kompetencí, tam ten posun je za mojí praxi vlastně asi největší, co jsem kdy viděla. Že jako z dítěte, který jsem tady první měsíc nosila v náručí jak miminko a byli jsme rádi, že vydržela hodinu, se stala holka, která teď pořádala „párty" na škole v přírodě, ale v tom vzdělávání jako takovým to asi nebudou mít úplně jednoduché. Tam ten postup trval hrozně dlouho, nám třeba rok a půl trvalo, než si vyhranila lateralitu. Takže ještě třeba 2 měsíce zpátky, já ji mám 2 roky, ještě 2 měsíce zpátky si přehazovala nůžky, tužky, pastelky. Až teď poslední třeba od půlky května vidím, že už to začíná mít jako jednostranný.

9. Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?

Tak je to vždycky věc rodičů, samozřejmě. U DPT1 je to složitější, ta je v péči babičky, babička neumí komunikovat s počítačem, takže často dělá prostě divné věci, pošle jinou částku peněz, teď měla poslat 120 korun, poslala 1000. Často DPT1 ty věci nemá, nebo nepřijde včas. Je to hodně o tom, že musí být víc samostatná než třeba ostatní děti. DPT2 to je takový samorost, kde maminka prostě si myslí, že jednou z něj bude úžasný člověk, což pravděpodobně bude, ale tím nám dost stěžuje tu práci s ním teď. Takže my, když se snažíme spolupracovat, tak jí je to jedno, nenosí žákovskou, nenosí klíčky od skříňky, nenosí peníze,

nenosí vlastně ani penál, od září jsme nedokázali zařídit, aby měl svůj vlastní penál s pastelkami, protože maminka prostě řekne: no on mi to neřekl, nebo ale on to měl. Ve skříňce věčně nemá tělocvik – já jsem mu ho tam dávala, já jsem na to zapomněla, ale já jsem ho tam dávala a nevyřeší to. Takže, tohle je za mě vždycky věc, co je v tom „nulťáku" vždycky o těch rodičích, ne o těch dětech.

- **Takže podle Vás, jsou sledované děti připravené na školu?**

Za mě určitě ano. Někdo teda líp, někdo míň. Samozřejmě u některých je vidět, že ještě třeba ta centrální nervová soustava úplně nedozrála tak, jak by měla, že to tam jako nedocvaklo, ale vlastně tam není žádný problém.

- **Takže nedostatky nevnímáte?**

U některých ano, záleží na diagnóze, třeba co se týká vývojová dysfázie, tam je to o hodně pomalejší. Mám letos holčičku s vývojovou dysfázií a tam ten posun třeba ve sluchové oblasti a v té řečové je úplně minimální. DPT2 ten má dle mého poruchu chování, takže byl odeslaný i do „esvépéčka" (SVP). Nerespektuje autority, nerespektuje pokyny vyučujícího, opravdu si dělá úplně, co chce. Úkoly často nedokončuje, musí k nim být nejenom motivován, ale až jako nucen U DPT1, je to složitější. Tam já si myslím, že bude jako jiný problém, který bude přetrvávat prostě celoživotně, že tam opravdu za mě je třeba hraniční inteligence, něco takového, protože i v těch… i v grafomotorice, hudební výchově, výtvarce není úplně jako nejšikovnější, ale tam jsme pracovali.

10. Dáváte dětem s OŠD samostatné úkoly? Jaké?

Ano, dávám úkoly formou pracovních listů, to mají ve škole. K nějakému tématu se vždycky najde nějaký pracovní list, nejčastěji zaměřený na grafomotoriku, „sluchovku" a „zrakovku" a méně často na prostorovou orientaci. Tu trénujeme spíš prakticky než na pracovním listě a vlastně vypracovávají každý den minimálně jeden takovýto pracovní list, někdy individuálně, samostatně, někdy ve dvojici, někdy ve skupinách. Často to děláme tak, že třeba bychom měli téma jaro, tak jsme tady po chodbě poschovávali jarní květiny a ony měly ty stejné květiny na pracovním listě a měly je najít a pokusit se vybarvit podle předlohy, nebo napodobit písmen první písmenko, nebo zapsat počet slabin a tak, takže touto formou. Domácí úkoly dostávají děti pouze ty, které nepokračují tak, jak bychom si představovali, nebo nějakým způsobem zaostávají za těmi ostatními. Takže třeba máme

holčičku, která dostává domácí úkoly zaměřený pouze na sluchovou percepci, protože se nám úplně nedaří tam vytvořit tu první a poslední hlásku slova.

11. Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s OŠD nebo se to nedaří?

Jenom díky tomu, že mám asistentku. Že kdybych jí neměla, tak nemám šanci vůbec, nebo musela bych dětem zadat nějakou práci a doufat, že se tam nepozabíjí.

12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

Výhody nespatřuji v ničem. Myslím si, že „odkladové" děti do běžné mateřské školy nepatří. A nevýhody v tom, že tam není dostatek času a prostoru na to, aby se vykompenzovaly deficity, pro které byl udělen odklad.

13. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

Výhody jsou: za prvé, že se adaptují už na prostředí té školy, kam vlastně věkově už patří, jenom do ní nechodí většinou kvůli jedné nebo dvou oblastí. V tom, že prostě se víc připravují na ten nástup do první třídy než v té školce. Je tam méně dětí ve třídě, je tam více času, více prostoru na vyrovnání toho disharmonického vývoje, pro který byl ten odklad udělen. Je to méně o hraní, méně o pobytu na zahradě, méně o spaní. Už je to opravdu školní režim. A pokud nastoupí do první třídy k nám, tak také znají dobře paní učitelku, kterou budou mít v první třídě, a to určitě taky usnadňuje tu adaptaci. Nevýhody v ničem. Žádné nevýhody, za mě nevýhody nejsou, za mě pro „odkladové" děti jenom výhody.

14. Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

Metody a formy, no skupinová práce, individuální práce. Děláme často projekty, nebo takové ukázkové učení, kdy hodně chodíme ven, místo toho, abychom si to dělali na pracovním listě. Vlastně dětem připravím úkoly, které jim vysvětlím a oni pracují samy, hodně si s nimi povídám. A taky využíváme program Elkonin.

15. Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

V první řadě větší vybavenost třídy, větší nějaká napsaná systematika pro tu přípravnou třídu, že vlastně ta přípravná třída se nachází na pomezí té školky a základky a vlastně pořádně nikdo neví, co a jak se tam má dělat.

16. Jak spolupracujete s rodinou?

Formou tripartitních schůzek, které dělám většinou v listopadu po tom, co mám první diagnostiky hotové, ale zároveň mají rodiče informaci, že v jakémkoliv případě mě mohou požádat o konzultaci. Ale třídní schůzky dělám formou tripartity. Já, rodič, dítě, kde si projedeme celou tu diagnostiku, řekneme si, co dál, co změnit, co zlepšit, na čem společně zapracovat. Takže třeba i některé děti ode mě mají domácí úkoly a jiné je třeba vůbec nemají.

17. Navazujete spolupráci s učitelkami v 1. třídě? Jak?

Máme spoustu společných akcí, mimoškolních aktivit, včetně školy v přírodě, třeba ale i různých školních akcí, kde se spojujeme na různé stezky, jarmarky, karnevaly. A vlastně hodně konzultujeme o dětech, které nastoupí do první třídy k nám do školy. Těm dětem, které k nám nenastupují, připravujeme takovou jako závěrečnou zprávu, která je právě pro paní učitelku v první třídě. Tu dáváme i tady u nás, ale tím, že opravdu hodně děláme různé ty akce společně, tak se o dětech bavíme, paní učitelky je i vidí, jak se projevují, povídají si s nimi.

Poděkování

Konec rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s UPT2

1. Co očekáváte od školní připravenosti dětí?

Tak hlavně, aby bylo sociálně připravené, respektovalo autoritu, dělalo i to, co ho nebaví a bylo schopné se soustředit na učení, což bývá velký problém. Očekávám to, aby to dítě, pokud možno zvládlo tu první třídu bez větších problémů, i když u těch dětí s tím odkladem, které se dostanou k nám už jako je jasný, že ten problém téměř ve většině případů bude, ale snažíme se minimalizovat ten jejich problém. Očekávám, že, což si myslím, že je největší problém, se narovná nebo zlepší ty logopedické věci, kde si myslím, že je pořád, pokud to dítě necvičí a nechodí na logopedii, tak my to nezvládneme. Co si myslím, že je důležité také, to je určitě ta sluchová a zraková percepce. Určitě sociální zralost, myslím si, že se tady strašně jako otrkají, nevím, jak to říct jinak, že jsou opravdu připravený na tu školu z hlediska toho praktického, že se o sebe dokáží postarat. To si myslím, že opravdu všechny děti. Že už vidí přesně co od té školy čekat, jak se v té škole chovat a myslím si, že tady jsou hrozně napřed oproti dětem ze školky.

2. **Co očekáváte od školní zralosti?**

No, aby vnímaly a soustředily se a byly schopné se naučit to, co se ve škole mají učit.

3. **Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?**

Určitě si myslím, že by měly umět komunikovat, zvládnout roztleskat slovo na slabiky, rozpoznat alespoň první hlásku ve slově, prostě hlavně ta sluchová analýza a syntéza, také by měly mít znalosti pravolevé orientace. Hlavně, aby uměly držet tužku a měly nějaký základ v matematice, jako třeba počítat do 10, umět to ukázat třeba na nějakých předmětech. Jinak to ostatní se naučí ve škole, nějaké znalosti třeba.

4. **Jakým způsobem a jak často realizujete diagnostiku dětí?**

Třikrát za rok, po nástupu dětí přibližně v říjnu, pak kolem pololetí a teď ke konci školního roku. Individuálně, pomocí diagnostiky, kterou mám prostě upravenou svou.

5. **Tvoříte plán pedagogické podpory? Pokud ano, na základě čeho?**

Plán pedagogické podpory tvořím, když mám pocit právě, že někdy v září, je to potřeba a je to na základě mého pozorování a podle těch plánů, co mám vytvořených, co tak jako jsem zvyklá dělat.

- **Tvoříte ho sama?**
  Tvořím ho sama, nemám ve třídě asistentku, ale moje kolegyně hned vedle je s dětmi také v každodenním kontaktu a zná je, takže my spolu hodně o dětech mluvíme.
- **Jak často děláte evaluaci plánu pedagogické podpory?**

Jednou za 3 měsíce, přibližně.

- **Děláte evaluaci sama?**

Ano sama, ale když si občas nejsem jistá, konzultuji s kolegyní.

6. **Jak zařazujete plán pedagogické podpory dětí s OŠD do vzdělávání?**

Snažím se to brát podle toho, co v tom plánu je. Většinou se snažím brát si ty děti individuálně na nějaké činnosti anebo třeba se domluvím s paní asistentkou vedle ze třídy, že si je bere – zejména u dětí třeba cizojazyčných, že já třeba dělám nějaké činnosti s dětmi na rozvoji slovní zásoby, třeba s českými dětmi a ona si vezme třeba ty děti právě cizojazyčné a rozšiřují tam tu slovní zásobu adekvátně, prostě těm jejich schopnostem a potřebám.

7. Jak realizujete individuální práci s dětmi s odkladem školní docházky?

Většinou za pomoci asistentky. Většinou si na to vyčleňujeme tu druhou půlku toho vyučování, kde si třeba část dětí hraje, část dětí si vezmu já, část dětí si vezme paní asistentka a takhle si je točíme.

8. Vidíte posun u sledovaných dětí s odkladem školní docházky?

Určitě ano, vidím prostor, vidím posun a samozřejmě že ten posun je u každého jiný. U DPT3 je ohromný problém jeho neustálá absence ve škole, strašně chytré dítě, šikovné, ale bohužel prostě pořád nemocné, takže si myslím, že jsme toho udělali hrozně málo, protože prostě on tady pořád nebyl, ale i tak je vidět zlepšení ve sluchovém vnímání, tam už dokáže rozeznat hlásky ve slově. Jinak určitě třeba u něho v té sociální oblasti je ten, že se osamostatnil, ale je prostě hrozně často nemocný. A DPT4 určitě taky posun. Rozhodně ano, rozhodně se posunul ve sluchové percepci, v grafomotorice a sociální oblasti, kdy se z miminka stal velký kluk, je samostatnější, ale opět je často nemocný.

9. Vidíte, že jsou sledované děti připravené na školu? Pokud ne, v čem vidíte konkrétní nedostatky?

Myslím si, že připravení na školu jsou všichni vzhledem k jejich možnostem. Vnímám nedostatky u DPT3 v sociální oblasti, příliš s dětmi nekomunikuje a nejraději pracuje sám, ale to je tím, že tu opravdu skoro není. Jinak si myslím, že DPT4 nedostatky nemá a je připravený do školy.

10. Dáváte dětem s OŠD samostatné úkoly? Jaké?

Ano, pracovní listy dostávají, i domácí úkoly dostávají. Rozhodně dělají a pracují samostatně. Chceme je to naučit, že je potřeba některé úkoly dělat samostatně.

11. Nacházíte prostor pro individuální úkoly pro děti s OŠD nebo se to nedaří?

Daří se to. Jako ne každý den, ale daří se to a myslím si, že jako i pravidelně.

12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

Výhody zejména pro děti, které mají odklad z důvodu nezralosti celkové, které jsou hravé a tak dále, že opravdu tam mají mnohem víc času na to si hrát. Určitě pro děti, které třeba ještě potřebují spát po obědě a tak dále, takže se drží opravdu ten režim dne odpovídající tomu předškolnímu vzdělávání, což u nás tak není.

Nevýhody, právě proto, že je ten kolektiv velký a ty potřeby těch dětí jsou rozdílné, zvláště z těch heterogenních skupinách. Že ta učitelka nestihne věnovat dětem tu potřebnou péči, aby se odstranily potíže, pro které byl odklad udělen.

13. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

Výhodu vidím v tom, že máme mnohem víc času na tu předškolní přípravu, zatímco v té mateřské školce jsme se tomu věnovali, když já jsem pracovala v předškolní třídě, při té ranní činnosti řízené, a maximálně 20 minut po obědě. Tak tady opravdu na to máme mnohonásobně víc času a ten kolektiv je mnohem menší, takže je to mnohem víc individualizovaný. Myslím si, že některým dětem opravdu pomůže dozrát v té školce a že to stačí, ale pro ty děti s těmi třeba závažnějšími logopedickými vadami, pro děti s nezralou hlavně sluchovou percepcí je lepší přípravná třída, že tady opravdu toho dostanou mnohem víc. Určitě se také lépe adaptují na školní prostředí, protože jsou v podobném režimu jako má škola.

Nevýhody… tam jich moc nevidím, myslím si, že by spíš výhody.

14. Jaké používáte metody a formy práce při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

Frontální minimálně, individuální ano, určitě děláme hodně skupinovou práci a snažíme se hodně pracovat jako formou hry, a naopak to frontální vyučování dělat vlastně minimálně, nebo ne minimálně, ale opravdu jako učíme i frontálně, nebo já se snažím zvlášť v tom 2. poletí učit i frontálně, aby si na to ty děti zvykly. Ale opravdu je to jako jenom část toho dne. A snažím se hodně učit… jako hodně dělat ve skupinách i práci třeba ve dvojicích hodně. Ty metody jsou vyvážené, hodně používám obrázky a pracovní listy, ale také často navštěvujeme s dětmi různá místa jako třeba farmu nebo hasiče, kde vidí, jak se co dělá a pak si o tom povídáme.

15. Co by vám jako učitelce pomohlo při vzdělávání dětí s odkladem školní docházky?

Mně připadá ta přípravná třída pořád takové trošku vzduchoprázdno, že pořád jako vlastně nevíme úplně přesně, čeho se držet. Že vlastně my se nemůžeme držet toho předškolního vzdělávání, protože nemůžeme jít, nebo nepředpokládá se, že půjdeme na 2 hodiny ven. Vlastně pořád jako nemáme přesně dané, co máme dělat s těmi dětmi, nebo jaké jsou ty

výstupy – z mého pohledu, že bych potřebovala tady to vědět jako přesněji. Mně to připadá pořád na nějaké té intuici a zkušenosti těch učitelů.

16. Jak spolupracujete s rodinou?

Myslím si, že velmi úzce a velmi aktivně, jako že opravdu chodí na tripartity i si píšeme u těch dětí, kde jako já vnímám nějaký větší problém, tak si myslím, že velmi intenzivně. U dětí, kde si myslím, že se vyvíjí tak, jak mají, že prostě to jde dobře, tak tam se vidíme jednou za čtvrt roku třeba, nebo si píšeme.

17. Navazujete spolupráci s učitelkami v 1. třídě? Jak?

My jsme vlastně zápis připravovali společně, rozdělovali jsme ty děti společně do těch prvních tříd, aby pokud možno byly ty třídy vyvážené, ještě s nimi máme vždycky před začátkem školního roku sezení, kdy je jako upozorňujeme na některé děti, kde je problém, s čím mají počítat. Takže myslím si, že velmi úzce, že oni přesně vědí minimálně co se týče dětí z přípravky, jaké děti jim tam jdou.

Poděkování

Konec rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s UZŠ1

1 Co očekáváte od školní připravenosti?

No tak určitě nějaké chování asi, hygienické návyky, určitě držení tužky. A to, že mi děti budou viset na ústech, samozřejmě ta pozornost je jiná věc. Jako to člověk musí nacvičit, dá se říct, že to trvá do Vánoc, to děti opravdu zjistí, že musí učitele poslouchat, jinak nevědí. Ta pozornost se musí udržovat neustále. Myslím, že se učitel musí snažit, aby děti udržely pozornost, což je vlastně asi to nejtěžší pro ty prvňáky. Pak bych řekla, že je fajn, když jsou ty děti lidově řečeno krocené v tom smyslu, že už vědí, že když paní učitelka ukáže nebo řekne, že ji vnímají a poslouchají a dál si nehrají nebo povídají. Tyto děti, které mám, tak je vidět, že jsou na to ze školky zvyklé, ale každá paní učitelka to má jinak. Samozřejmě jsem zažila děti ze školek, které neměly ty návyky, které by měly mít, ale to je různé.

2 Co očekáváte od školní zralosti?

No tak určitě řeč, ta je strašně důležitá, protože pak se to rodiče snaží dohnat, ale to už je pro děti hrozně těžké, protože děti mají už i jiné povinnosti. Nějaké sociální vazby, chování se k sobě navzájem. Pak chování a emoční stránka. Samozřejmě některé děti jsou úzkostlivé,

zažila jsem chlapečka, který hodně plakal, ale v podstatě ne kvůli tomu, že by měl nějaké problémy, ale byl prostě hodně citlivý, když zažil nějaký neúspěch, nebo se mu něco podařilo. Takže ta emoční stránka je důležitá, i když v průběhu prvního pololetí té první třídy se hodně změní. Také by měly správně držet tužku. Řekla bych, že pro děti je složité uvolňování ruky na psaní, takže důležitá je grafomotorika, hodně.

3 Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?

Já bych řekla znalosti spíš z toho běžného života, rodinného života. Nechci to vztahovat k té výchově. Řekla bych spíše dovednosti z běžného života a znalosti to záleží z jaké pochází rodiny. Pro mě je důležité, aby měly sociální znalosti i dovednosti, aby byly samostatné, dokázaly se starat o své věci a uměly se slušně chovat. O ty znalosti úplně nejde, to není to nejdůležitější. To, že umí číst, neznamená, že tomu slovu rozumí a že to má propojené.

4 Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?

Ne nemají, ony měly jo? Já ani nevím, že měly odklad školní docházky. DMŠ1 je chytrý kluk, ale to mě netrápí, že něco měly, to jsou děti. Ten DMŠ4 je vidět, že je slabší, ale nemůžou být všechny děti stejný, měl třeba větší potíže, bude třeba slabší, ale já v první třídě nechávám děti, aby nasbíraly nové zkušenosti a vědomosti a pak se to třeba ukáže. DMŠ3 je takový zvláštní, on má svou povahu, nedává moc pozor, nebo když dává pozor, tak stihne okolo ještě další věci. U DMŠ1 ta řeč byla tedy problematická hodně, ale během pololetí se hodně zlepšil, dává si pozor na výslovnost, tam hodně rodiče fungují. Pokud je nějaké doporučení, tak z toho vycházíme. Ale já stejně čekám až dodělají práci všechny děti, nedělám mezi nimi soutěže, to mi přijde nevhodné. Chci, aby to dítě úkol dodělalo, abych věděla, co z toho balíku umí. Určitě pokud mají nějaké IVP, tak k tomu přihlížím. Jinak pak si žádné plány nepíši, vycházím z toho, co píše poradna. Ty děti se musí snažit samy.

5 Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?

V běžné výuce ne, dá se říct, že jim dám domů někdy práci navíc a je to na nich, jestli to vypracují. To si myslím, že je lepší než nějak se zabývat sáhodlouhým chozením po poradnách, když to není opravdu nutné. Ta první třída je právě o tom, aby se ty děti daly dohromady, aby se zjistilo, co a jak, je jasný, že ne každý bude počítat na jedničku, tak prostě někdo bude mít dvojku. Mám pocit, že dnešní společnost je živená na výsledcích. Hlavně ať je to v klidu, ať se snaží něco naučit pro sebe, a ne kvůli tomu, že za to něco dostanou.

6 Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?

Myslím si, že tak nějak byly připravení všichni. DMŠ1 bych řekla v pohodě, já jsem tam nic závažného nezaznamenala, byl připravený dobře. Tam byla špatná řeč. Tam bylo to, že s ním jednali „ťuťu ňuňu“, tak prostě chlapeček, měli ho jako takového „ňuňánka“, ale jinak jako dobrý. DMŠ2 bych řekla byl připravený, ale nebyl připravený na nějaké povinnosti a že se musí dodržovat nějaká pravidla. DMŠ4 měl horší tu grafomotoriku, a to počítání je tam slabší, je tichý, milý a snaživý, ale třeba k té přírodě má blízko, protože chodí na koně a má kolem sebe hodně zvířat. Dlouho psal tužkou, tam opravdu ta grafomotorika byla slabá. DMŠ3 určitě horší připravenost v grafomotorice a pozornost byla horší, on je celkově takový neohrabaný. Motorika je u něj problém, ale co se týče znalostí, tak tam je to v pořádku.

7 Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?

U DMŠ3 musím dávat pozor na pořádek, on prostě má opravdu nepořádek, to musím teda korigovat. DMŠ2 je v pohodě. DMŠ4 je problém s tím písmem a u něj musím dávat pozor více u matematiky, tam je slabší. U DMŠ1 je všechno v pohodě.

8 Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?

Popište, jak děti prospívají v oblasti sociální (spolupráce s ostatními dětmi a s učiteli, orientace v řádu školy a třídy, respektování pravidel, sebeobsluha, samostatnost, emoční stránka) **a kognitivní** (soustředění, pozornost, porozumění, odpovědi na otázky učitelek, paměť) **Označte na škále 1-2-3 (bez obtíží-s mírnými obtížemi-s výraznějšími obtížemi)**

Adaptovaly se úplně v pohodě, ty děti, které šly spolu ze stejné školky, tak drží více spolu, ale jinak mezi sebou vychází všichni, není tam žádná nevraživost, to já opravdu nemám ráda, a to by si zkusily, to bych i řinčela, kdyby něco takového bylo.

DMŠ2 si myslel, že tady bude jenom běhat a nechtěl moc poslouchat, dělal ze sebe takového vůdce třídy a naváděl ostatní k různým nesmyslům – sociální 3.

U DMŠ3 tam jsem ho musela taky krotit, aby neběhal po třídě a nevykřikoval v hodině, tam bych dala 2.

DMŠ1 taky 2, měl trochu problém respektovat pravidla v hodině, že často vyrušoval ostatní děti, ale pak se zklidnil.

DMŠ4 byl hodný, tam bych dala 1, v té sociální byl nejlepší.

U úkolů jsem jim dělala červené tečky, když zapomínají, tak pak rodiče hledali tečky v sešitech.

DMŠ4 třeba udělal něco jinak, musím na něj dohlédnout, zrovna jsem přemýšlela, že bych si ho posadila někam blíž, jeho jsem musela sledovat. Nejspíš nemá takovou podporu doma, není tlačený k učení, kognitivní – 3.

DMŠ3 si pořád hrál, při čtení pozornost, to byla potíž velká, ale teď je to už lepší. Tam je prostě horší ta pozornost, tam bych dala 2.

DMŠ2 a DMŠ1 jsou úplně v pohodě, tam nevidím žádné problémy v této oblasti – 1.

9 Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí na školu mezi dětmi z MŠ a PT? V čem především?

Z přípravné třídy? Já musím říct, že jsem se s tím nesetkala, vždyť jsou ve školce předškolní třídy ne? Já o tom vlastně nemohu nic říct, protože nevím, že přípravné třídy nebo nulté ročníky jsou.

10 Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v 1. třídě ZŠ?

Má určitě a zase to je podle mě o těch kolegyniných v mateřské škole. Když vědí, na co se mají zaměřit, tak ty děti přijdou opravdu připravené a nemusíme řešit, že jim něco nejde, třeba držení tužky. Připravené děti jsou samostatnější a také ta výuka není tak náročná pro ně.

11 V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

Já bych to řekla asi takto. U některého dítěte je v pořádku, že má odklad, pokud špatně mluví, nebo je na tom emočně a motoricky špatně. A pak samozřejmě jsem se setkala s dětmi, které přišly po odkladu a nebylo to dobře, protože byly vyzrálejší, dělaly neplechu ve třídě, využívaly té své nadřazenosti, že jsou o rok starší. Pokud to nebyl vážný důvod pro odklad, mělo jít do první třídy hned.

- **A ty výhody a nevýhody vidíte v čem?**

Za mě asi, že je už paní učitelka dobře zná za tu dobu a ví, na čem je potřeba pracovat. A pro dítě, asi že má pořád čas si hrát. Nevýhody… možná ten věk, že je už starší než ostatní děti, asi se nenaučí už nic moc nového, že se tam už může nudit.

12 V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

Já bych řekla, že pokud to dítě mělo nutný odklad, tak tam bych asi viděla možná aby nechodilo do té samé třídy ve školce. Tam bych asi viděla to plus v té přípravné třídě, že by dělaly trochu něco jiného, zaměřovaly se na nějaké cvičení více do té školy, které by jim pomohly v oblasti, kde jsou slabší. A taky jsou ty děti věkově si blíž. Ty nevýhody já asi nevím, když mají oprávněný odklad, tak si myslím, že by pro tyto děti byla taková třída vhodnější a nevýhody by to pro ně nemělo.

13 Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly OŠD?

Řekla bych, že tím, že jsem si to vykomunikovala s dětmi, tak rodiče nemají problém, spíš pak máme nějaké konzultace, běžně komunikujeme a jak říkám já ty „odkladové" děti od ostatních nerozlišuji.

14 Navazujete spolupráci s učitelkami MŠ a PT?

To ani ne, nebo takhle, my máme spolupráci, že děti z 5. třídy jsou do předškolní třídy, jdou se na ně podívat, něco si pro ně připraví, popovídají si spolu a zase ty předškolní přijdou k nám do té 5. třídy. Každý stupeň vzdělávání má svůj program a dá se říct, že se trošku prolíná od června do září, ale cílené propojení neděláme.

Poděkování

Konec rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s UZŠ2

1. Co očekáváte od školní připravenosti?

Tak aby byly trošku samostatné, aby se nespoléhaly, že jim některé věci paní učitelka udělá. Měly by se správně chovat k ostatním dětem, to by měly mít návyky ze školky a vlastně když učitel něco řekne, tak aby to nemusel opakovat několikrát a aby děti respektovaly učitele a dělaly to, co řekne. Uměla bych si představit, aby uměly lépe držet tužky a já jsem na to dost tvrdá a vyžaduji, aby moje děti držely správně tužku a ze začátku se jim to musí říkat mockrát, rodičům je to jedno a já to beru tak, že je to můj úkol.

2. Co očekáváte od školní zralosti?

To, že vlastně to, co ve škole učíme tak by pomalu už měly chápat. Měly by zvládnout pracovat podle instrukcí a vydržet dávat pozor. To, co děti dostanou od paní učitelky

z mateřské školy, tak já na to navazuji a rozšiřuji jim ty vědomosti a vlastně to učivo, co je – písmenka a počty, by mělo navazovat na to, co je naučily ve školce.

3. **Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?**

No, tak když začnu, tak zavázat si tkaničku, vydržet chvíli sedět a pozorně poslouchat, měly by se umět převléknout na tělocvik, srovnat si věci a udržet si pořádek na svém místě. To si myslím, že je důležité. A když bychom šli ven, tak by se měly držet svého spolužáka.

4. **Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?**

*Nemá**.** Pokud ho má, tak se snažím mu věnovat více času. Posadím si ho před sebe a vidím, jak pracuje, ale tomuto dítěti se věnuji navíc a trochu více mu pomáhám. No a třeba mají stejné množství úkolů, ale tomu dítěti dávám třeba méně úkolů, samozřejmě je to na domluvě s ostatními dětmi, aby věděly, proč to dítě má méně úkolů. No prostě mu to ulehčím a beru ohled na jeho potřeby a netlačím na něj, a hlavně nemluvím o tom, že má to dítě nějaký problém, a nechci, aby to tak říkali i rodiče, pro mě je důležité, aby to to dítě neslyšelo, protože to dítě to bere jako něco negativního a může se cítit degradované.*

5. **Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?**

Ano, během hodiny si k ní sednu, dívám se, jak pracuje, protože hodně chybuje, dávám jí třeba lehčí slova, abych ji mohla pochválit.

6. **Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?**

Já si myslím, že jsem neměla pocit, že by nebyla připravená, jako mohla by zůstat ještě rok doma, ale jako proč, prostě když vidím mezery tak já dělám všechno proto, aby to doplnila. Já si myslím, že ji pomohla ta přípravná třída i když neexcelovala, věděla, do čeho jde. Myslím si, že ta přípravka ji na něco připravila do té školy. Jako grafomotorika byla katastrofa.

7. **Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?**

Ano, protože chybuje hodně. Musím jí hlídat a v tu chvíli to s ní probrat, vysvětlit jí to znovu, ale všechno je to v rámci výuky.

8. **Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?**

   Popište, jak děti prospívají v oblasti sociální (spolupráce s ostatními dětmi a s učiteli, orientace v řádu školy a třídy, respektování pravidel, sebeobsluha, samostatnost, emoční stránka) **a kognitivní** (soustředění, pozornost, porozumění, odpovědi na otázky učitelek, paměť) **Označte na škále 1-2-3 (bez obtíží-s mírnými obtížemi-s výraznějšími obtížemi)**

No, tak ze začátku byla rozpačitá, ale postupně si zvykla. Ze začátku se hádala s holčičkou, se kterou seděla, později se skamarádila s jinou holčičkou. Takže teď sedí s tou, se kterou si rozumí. Jinak má ráda děti, děti mají rády ji. Jinak ve všech pravidlech, řádu se orientuje, protože my to i pořád opakujeme. Takže v sociální oblasti bych jí dala určitě 1, tam to bylo bez problému. Ta kognitivní oblast je u ní trošku horší. To bych řekla, že je tam ta 3, to musíme být nohama na zemi. Problémy má ve všem, musím jí opravdu hlídat a pomáhat jí, to porozumění je třeba jak kdy, déle jí to trvá, musím to s ní déle opakovat a probírat. Myslím si, že se soustředí, ale nevím, do jaké míry mě vnímá, jak moc se to uchytí.

9. **Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí na školu mezi dětmi z MŠ a PT? V čem především?**

Když to tak vezmu, tak já rodičům říkám své požadavky, než jdou do školy a oni to pak respektují, řekneme si, jaké jsou mantinely, takže já mám pocit, že připravený jsou stejně jak z mateřské školy, tak z přípravné třídy. Já rozdíly nespatřuji.

10. **Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v ZŠ?**

No určitě, to teda určitě má, protože dávají více pozor, jsou vnímavější, úkoly vypracovávají lehčeji než ti, co jsou nepřipraveni.

11. **V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?**

No, já nevím, do jaké míry se dětem věnují ve školce, já věřím paním učitelkám. Určitě jim věnují čas na předškolní výchovu a že se zabývají těmi oslabenými oblastmi, že to více procvičují, a to je určitě výhoda v té školce. Nevýhodu bych viděla, pokud by to dítě tam už nemělo co dělat, pokud by mělo třeba odklad zbytečný. Já vlastně ty nevýhody nevidím.

12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

Já myslím, že tam jsou jedině výhody, protože se jim tam paní učitelka více věnuje, jelikož to mají takové mezi školkou a školou. Ty děti se vlastně připravují na tu školu více a vědí, do čeho jdou. Nevýhody si myslím, že nejsou žádné.

13. Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly OŠD?

Spolupracuji stejně jako se všemi ostatními. Máme skupinu na WhatsAppu a pak školní aplikaci, jsme v neustálém kontaktu a od covidu učím distančně ty děti, které jsou třeba nemocné, že jsou přes interaktivní tabuli připojeni.

14. Navazujete spolupráci s učitelkami MŠ a PT?

S přípravkou ne, ale chodí sem děti z nejbližší mateřské školy, máme spolu kontakt, řekneme si nějaké poznatky a bavíme se o dětech, které měly ve školce, protože oni samozřejmě ty děti znají a ví, jaké to dítě je, a i ty učitelky ze školky doporučují rodičům k jaké paní učitelce třeba nastoupit, protože vědí, že takový přístup je pro to konkrétní dítě vhodný. My se nesetkáváme plánovaně, ale když se vidíme, tak si to řekneme. On je problém, že sem chodí děti z různých školek a s těmi ta spolupráce není, to by bylo hodně učitelek, ale bylo by to super, kdybychom se takhle setkali a něco si řekli, ale zorganizovat to, no to nevidím.

Poděkování

Konec rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s UZŠ3

1. Co očekáváte od školní připravenosti?

Školní připravenost. Pro první třídu bych ráda, aby děti byly připravené, co se týče řečových dovedností, dokázaly vést rozhovor, řekly své přání, dokázaly třeba srozumitelně vyprávět zážitky z víkendu. A pro mě je také důležité, aby byly sociálně zralé, dokázaly se odloučit od těch rodičů a zvládly tu dobu té výuky bez nějakých závažnějších komplikací, stýskání a podobně.

2. Co očekáváte od školní zralosti?

Školní zralost, setkala jsem se také s dítětem, které nebylo fyziologicky zralé na to, aby ustálo vlastně tu zátěž školní. Ta psychika i ta fyzická stránka bylo vidět, že je unavené, že opravdu

bylo to dítě… jsou to drobné postavy, drobné konstituce, vlastně ty tělesné. To dítě nezvládlo i co se týče té zátěže toho učení, donášet si tu těžkou tašku. V současné době toho učení opravdu hodně, takže ta nezralost, ono mentálně je dítě zralé, sociálně také, ale musí se opravdu přidávat důraz i na tu fyzičnost, kdy ta tělesná schránka musí být opravdu nějakým způsobem na to zralá. Ta zátěž ať je to tělocvik, ať je to vlastně takové to napětí toho těla při tom stresu, musí to zvládnout to tělo ustát.

3. **Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?**

Znalosti. Já si říkám i někdy je méně těch znalostí pro mě daleko lepších, než když se paní učitelky do nich snaží opravdu natlakovat takové to, aby my jsme ukázali to dítě z té školky, jaké má znalosti, ale ty znalosti nejsou pevně ukotvené, nejsou tam, ty spoje provázané, aby si dokázalo opravdu ty vědomosti spojit. Pro mě je důležité určitě ty základní barvy, tvary, porozumění textu a slovní zásoba Ten řečový projev a taková ta sociální zralost, aby neplakalo, zvládlo odloučení od rodičů, umělo říct, co potřebuje a umělo komunikovat. To tělo musí být vlastně na to připraveno ze všech stránek, takže musí být fyzicky také připravené a zralé.

4. **Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?**

Nemá opravdový plán pedagogické podpory. Z počátku, pokud vidím nějaké nedostatky, tak si dělám spíš pro sebe takové poznámky, takže u DPT2 mám napsané, že je potřeba více rozvíjet řeč, gramatiku a porozumění, protože je to dítě s odlišným mateřským jazykem. Pokud já vidím nedostatky u toho žáka, tak samozřejmě já si nastavím to, co je mým cílem. Jaké kritérium já bych chtěla naplnit. Po 3 měsících je vyhodnoceno, pokud není úspěšné, pokud já vlastně ten cíl nenaplním, že tam vidím to zlepšení, tak posílám dítě k vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny.

- **Jak tedy zařazujete váš plán nebo poznámky o DPT2 do vzdělávání?**

Věnuji se mu podle toho, co je potřeba zlepšit v rámci výuky a tu diferencuji zejména v českém jazyce, více ho podněcuji k odpovědím, dám mu prostor, ať je to komunitní kruh, ranní kruh, více se ho doptávám – pojď mi vysvětlit, co jsi tady udělal, co jsi tím myslel? Pracovat s chybou, aby to dítě si obhájilo, proč to takhle napsalo, vést ho k odpovědi, jak by to mohlo být jinak.

5. **Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?**

Individuální práci? Ano, mám tam více žáků, kteří potřebují řečové dovednosti rozvíjet. A jsem ve spolupráci s asistentem pedagoga, který si vede deník, společně průběžně vyhodnocujeme pokroky žáků. A máme i metodiky, které nás vedou k naplňování cílů pro děti s odlišným mateřským jazykem, například od společnosti Meta, tam si stahujeme materiály. Takže zejména já teda pracuji s dětmi, které nemají nějakou vadu, nemají plán pedagogické podpory ani individuální vzdělávací plán. A tuhle tu aktivitu já konzultuji s asistentkou pedagoga a ona se věnuje těmto dětem ve vyhrazený čas, který si předem domluvíme. Takže tu individuální práci s dítětem realizuje především asistentka pedagoga.

6. **Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?**

Já si myslím, že víc paní učitelky v přípravné třídě zvládnout nemohli, ono každé dítě má také své hranice a stádium zrání. U DPT2 to bylo například ta řečová dovednost. Ten řečový projev byl opožděný. Takže, já si myslím, že připravenost v rámci mezí určitě, jako jsou tam nedostatky, ale budeme na tom pracovat. Stále je tam ještě nezafixovaný správný úchop tužky, pera. Je stále hodně takový neklidný. Ještě více by to potřebovalo na tom pracovat, aby nebyl roztěkaný a více se soustředil na zadání úkolů. DPT2 má trochu problém s autoritou, moc nechce dělat to, co se zrovna řekne, on nakonec poslechne, ale trvá mu to. Myslím si, že to je dané tím, že nerozumí tak dobře, aby pochopil, proč to po něm chceme. Opravdu to pochopení porozumění má své limity u toho dítěte.

7. **Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?**

Ano, musím, musím více opakovat zadání, zkontrolovat, zda tomu porozuměl a dát mu na práci buď více času nebo jednodušší úkol hlavně v té češtině, v matematice to není potřeba, tam on vizuálně ta čísla vidí a počítá, ale pokud je zadání slovní úloha, tak kontroluji já nebo paní asistentka opět, zda tomu porozuměl. Využíváme v hodině i obrazovou podporu, ale to už dělá více paní asistentka, která si obchází děti, u kterých víme, že potřebují nějakou podporu.

8. **Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?**

   Popište, jak děti prospívají v oblasti sociální (spolupráce s ostatními dětmi a s učiteli, orientace v řádu školy a třídy, respektování pravidel, sebeobsluha, samostatnost, emoční stránka) **a kognitivní** (soustředění, pozornost, porozumění,

odpovědi na otázky učitelek, paměť) **Označte na škále 1-2-3 (bez obtíží-s mírnými obtížemi-s výraznějšími obtížemi)**

Já bych řekla, že v té sociální oblasti je to 2. Máme nastavená nová pravidla, jiný režim ve třídě i ve škole. V budově se orientuje, ale je potřeba se orientovat na ta pravidla, režim, že si má připravit na hodinu, aby věděl, jaké si má připravit pomůcky. Co se týká role spolužáka, tak on tím, že má odlišný mateřský jazyk, tak nezvládá dostatečně s těmi spolužáky navázat kontakt – jako vyprávění si, hry mezi spolužáky. Ale není mimo kolektiv, je tak ve středu té skupiny. V kognitivní oblasti bych řekla, že je to 2. Má své limity, moc se nesoustředí, často úkol nedodělá. To porozumění je horší z důvodu toho odlišného jazyka, jinak bych řekla, že si úkoly pamatuje, ale občas prostě nechce, někdy by si chtěl dělat to, co chce on sám.

9. Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí na školu mezi dětmi z MŠ a PT? V čem především?

Spatřuji. Děti se seznamují s prostory školy, mají i režim tak uzpůsobený, aby ta doba toho vzdělávání odpovídala vlastně době hodin nebo výuce ve škole, což je zhruba 45 minut, ale v naší škole se učíme v blocích, takže pokud já vidím, že děti téma zajímá, tak já pokračuji dál a nedodržuji tedy to zvonění. Co nejvíce prostě děti zaujmout, aby je chytilo to téma, aby byly vtáhnuty co nejvíce do toho tématu a prakticky a názorně si ty vědomosti ozkoušely, takže pracujeme v těch blocích, kde já propojím výtvarnou výchovu s českým jazykem. Je to opravdu jako propojené to téma ve všech předmětech. Takže tohle myslím, že už nastavují právě paní učitelky v přípravné třídě, kde oni to téma zpracují opravdu jako opravdu do té matematiky českého jazyka. Já neříkám, že v mateřské škole to není, ale v přípravné třídě je podle mě větší důraz na tu dobu té pozornosti, více si jednu věc opakuji a procvičují, a to si myslím, že v mateřské škole není, tam je spíše zase další den něco jiného a není tam tolik prostor se těm dětem individuálně věnovat a cílit na jejich nedostatky. Myslím, že v té mateřské škole se paní učitelky snaží to dítě připravit, aby mělo všeobecný rozhled, aby opravdu od každého tématu něco vědělo, ale to dítě to nevidí v těch souvislostech a myslím si, že v přípravné třídě se snaží více ty znalosti propojovat s tou školou a více rozvíjí to soustředění.

10. Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v ZŠ?

Má. Samozřejmě to souvisí s vlivem okolí na dítě jako je rodina nebo učitelka. Pokud budu dítě k něčemu vést, budu ho učit, aby bylo zvídavé, aby se zajímalo, odpovídat mu na jeho

otázky, dávat mu tu nabídku, tak ta připravenost těch dětí bude daleko větší. Pokud ho nechám růst jako kůl v plotě, tak tam ta připravenost nebude. Připravené dítě podle mě lépe zvládá nároky školy, například, pokud má správný úchop a uvolněnou ruku, nemá pak nějaké obtíže při nácviku psaní, nebo když se ve školce rozvíjela předčtenářská gramotnost, nemívá problémy s porozuměním a tak dále. Připravenost vnímám i tak, že dítě je schopné poprosit o pomoc, říct nějaké své nápady, komunikovat. Takže připravenost má vliv hlavně na to, že dítě je více v klidu, protože nemusíme řešit nějaké obtíže, ta adaptace na tu první třídu je vlastně mnohem více v pohodě než u dítěte, které připravené není.

11. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

Samozřejmě jsou tam děti, které teprve mají nastoupit do školy a mezi nimi děti, které už ve škole měly být. Pokud byl odklad z pádného důvodu jako nevýhodu vnímám velký počet dětí ve třídě a to, že podle mě není tolik času a prostoru se těm dětem cíleně individuálně věnovat. To je podle mě nevýhoda. Jako výhodu bych řekla, že pokud byl odklad z důvodu nezralosti třeba emoční, že mají čas dozrát v prostředí, které dobře znají. Jako výhoda je pro děti, že ještě zažívají ten dětský svět a mají více času na hru.

12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

V přípravné třídě já moc nedostatky nevidím, pro mě je to jen pozitivum. S těmi diagnózami se tam sejde více dětí, ale je tam větší prostor pro nápravu a necítí se mezi sebou vyčleňované, protože vlastně každé dítě má něco, co je potřeba zlepšit. Taky se tam více připravují na tu výuku a režim školy. Jsou více připravené na to školní prostředí a není to pro ně takový nápor.

13. Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly OŠD?

Máme konzultační schůzky, máme to jednou za čtvrtletí, kdy já rodiče zvu na schůzky, kde probíráme vlastně prospěch dítěte. Samo dítě je zváno také na třídní schůzky, kde si obhajuje svou práci, zda ho baví, takže jsou to konzultační schůzky. Každý týden na konci nějakého tématu shrneme učivo do záznamového archu, kde dítě napíše – co vím, co jsem se dozvěděl, co bych se chtěl ještě dozvědět. Jednou za měsíc děláme hodnocení uplynulého měsíce. Tam je to rozdělené po předmětech, dítě se samo hodnotí, takže je to takový záznamový arch a pro mě zároveň zpětná vazba.

14. Navazujete spolupráci s učitelkami MŠ a PT?

Jelikož naše škola má přípravnou třídu, tak tam navazujeme velmi úzce spolupráci, ať je to zápis, den otevřených dveří, ukázková hodina pro prvňáčky. A s mateřskými školami, to jsem bohužel řešila minulý týden, přišla jsem na to, že tohle je věc zřizovatele, že zřizovatel by měl říci, tak pojďme ředitelé, pojďme si vybrat vaši nejbližší mateřskou školu, pojďme mezi sebou diskutovat, jakým způsobem bychom mohli na společných akcích pracovat. Ať je to pálení čarodějnic, ať je to zamykání školní zahrady. Samozřejmě každá ta škola má nějaké akce tradiční a mohli bychom přilákat předškoláky k nám. Mohli bychom ty akce dělat společně, mateřská škola by mohla zpětně pozvat prvňáčky. Tam je to vždycky o té spádovosti, o tom nejbližším možném. Takže, pokud bychom si tedy vybrali tu nejbližší mateřskou školu, ředitelé spolu komunikovali, mohli bychom ty akce propojit, mít je společně, navzájem se prostě navštěvovat, ta spolupráce by byla daleko jednodušší, ale toto je vlastně možná i věc zřizovatele, že tohle to by bylo na zvážení. Takže zatím s mateřskými školami nespolupracujeme.

Poděkování

Konec rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor s UZŠ4

1. Co očekáváte od školní připravenosti?

Důležitými dovednostmi jsou určitě schopnost komunikace, porozumění instrukcím, sociální dovednosti, kdy dítě dokáže naslouchat učiteli i žákům, respektuje nastavená pravidla kolektivu. Důležitá je určitá samostatnost – to zahrnuje schopnost oblékat se a hygienicky se o sebe starat, zvládnout základní úkoly, jako je oběd, a být odpovědné za své vlastní věci. Zájem o učení: kdy děti budou motivovány k objevování nových znalostí a dovedností. Očekávám i jistou určitou emoční připravenost, která jim umožní zvládat stresové situace ve škole. Patří sem schopnost vyjádřit své emoce, řešit konflikty, vyrovnávat se s neúspěchy a vyvíjet pozitivní vztahy s ostatními.

2. Co očekáváte od školní zralosti?

Očekávám, že děti budou mít základní dovednosti potřebné pro školní úspěch, jako je schopnost správně uchopit tužku a psát, základní početní dovednosti, schopnost rozpoznat písmena. Orientace v čase a určitá samostatnost.

3. **Jaké dovednosti a znalosti by měly mít děti před vstupem do 1. třídy ZŠ?**

Děti by měly být schopny porozumět jednoduchým instrukcím ve svém mateřském jazyce a umět se vyjádřit ústně i písemně na své úrovni. Děti by měly být obeznámeny s čísly a počítáním. Měly by rozumět pojmům, jako jsou pořadí, velikost, sčítání a odčítání. Také by měly být schopné rozpoznat jednoduché geometrické tvary, znát základní písmena a být schopné je rozeznávat, bez obtíží určit první hlásky ve slově i dělit slovo na slabiky. Měly by umět komunikovat a spolupracovat s ostatními dětmi a dospělými. Znát základní pravidla chování ve třídě a škole, jako je naslouchání učiteli, vyčkávání na řadu a respektování ostatních. Určitě by měly správně držet tužku a mít uvolněnou ruku, která je pak důležitá pro psaní.

4. **Mají sledované děti plán pedagogické podpory? Pokud ano, jak ho zařazujete do vzdělávání?**

Nemají, nepotřebují plán pedagogické podpory. Stačí pouze úprava či zjednodušení daných úkolů. Pokud by problémy u dětí přetrvávaly i v druhé polovině prvního ročníku, doporučuji se znovu objednat do pedagogicko-psychologické poradny.

5. **Realizujete individuální práci se sledovanými dětmi? Jak?**

Jako speciální pedagog si ve škole sama vedu speciálněpedagogické intervence, kde se dětem věnuji dle jejich aktuálních potřeb. Průběžně sleduji a hodnotím pokrok žáka a účinnost pedagogické podpory. Pokud je to potřeba, upravuji opatření podle potřeb žáka. Individuální práci během hodiny nestíhám, z časového hlediska to prostě nejde.

- **Mají sledované děti tyto intervence?**

Nemají, stačí jim lehčí pomoc v rámci výuky.

6. **Jak hodnotíte školní připravenost sledovaných dětí pro vstup do 1. třídy ZŠ? Vidíte u sledovaných dětí konkrétní nedostatky ve školní připravenosti? Jaké?**

Myslím si, že děti v rámci jejich možností připravené byly, v oblastech, ve kterých mají obě děti nedostatky, nevidím jako problém nejít do první třídy ZŠ. Tyto problémy by neměly ovlivnit kvalitu vzdělávání. Obě děti s pozitivní podporou pedagoga budou úspěšné jako jejich spolužáci. U DPT4 byla horší připravenost v grafomotorice, proto má trochu problémy při nácviku psaní, nemá rád, když mu někdo kouká přes rameno. Co se týká řeči, tak tam je horší porozumění řeči. U DPT3 byla oslabená ta sluchová oblast, má mírné problémy ve čtení, je

důležité u něho hodně přehánět, hlavně pokud se objevují v textu háčky a čárky. To se týká i psaní. Měl také slabší připravenost v oblasti grafomotoriky.

7. **Musíte u sledovaných dětí práci více individualizovat nebo na něco dávat pozor?**

Musím více upravit pracovní tempo, dopomoci, ujišťovat, že úkol zvládne – pozitivní nastavení. Individuálně předvést nácvik písma na tabuli, neopravovat každé písmenko, pouze jedno v řádku, neužívat červené barvy, aby to nebylo demotivující, snažím se je spíše motivovat a oslavovat všechny jejich úspěchy, pak také třeba musím zvýšit hlas tam, kde se objevují háčky a čárky.

8. **Jak se sledované děti adaptovaly na 1. třídu?**

   Popište, jak děti prospívají v oblasti sociální (spolupráce s ostatními dětmi a s učiteli, orientace v řádu školy a třídy, respektování pravidel, sebeobsluha, samostatnost, emoční stránka) **a kognitivní** (soustředění, pozornost, porozumění, odpovědi na otázky učitelek, paměť) **Označte na škále 1-2-3 (bez obtíží-s mírnými obtížemi-s výraznějšími obtížemi)**

V sociální oblasti je DPT3 na 2, trvalo mu adaptovat se na nové prostředí, navázat kontakt s jinými dětmi, byl trochu úzkostný, ale už je to mnohem lepší, řekla bych, že ta sociální oblast nebyla úplně nejlepší, protože i v předškolním vzdělávání hodně marodil. I zde ve škole bývá často nemocný, a proto ta adaptace byla o trochu náročnější. V kognitivní oblasti bych řekla že je to 2, protože jsou tam ty problémy v porozumění, ale jinak je velmi chytrý a učenlivý, všechno chápe a pokud zadání porozumí, pracuje samostatně. DPT4 v sociální oblasti je na 2 a v kognitivní také. On se adaptoval na školu velmi dobře, zpočátku mu dělalo trochu problém, aby nevyrušoval v hodině a aby si připravil na hodinu, řekla bych, že dával najevo, že je ve třídě jeden z nejstarších a chtěl být ten kapitán, ale to už se také ustálilo. A v učení je opět velmi chytrý, bystrý, má opravdu přehled v různých oblastech, mírné oslabení je tam opět v té řeči, stejně jako u DPT3.

9. **Spatřujete rozdíly v připravenosti dětí na školu mezi dětmi z MŠ a PT? V čem především?**

Rozdíly spatřuji pouze v tom, že děti z přípravné třídy se dokáží soustředit delší dobu než děti z mateřské školy, myslím si, že je to dané tím režimem dne, který je v přípravné třídě téměř stejný jako v první třídě.

10. Má podle vás školní připravenost vliv na prospívání dětí v ZŠ?

Ano, školní připravenost dětí může mít významný vliv na jejich prospívání v základní škole. Děti s vyšší školní připraveností mají často silnější základy v oblasti jazyka, matematiky a dalších školních dovedností. Jsou schopny lépe porozumět učivu, zapojit se do výuky a lépe plnit školní úkoly. To může vést ke zlepšeným výsledkům a vyššímu prospěchu. Děti, které mají dobře vyvinuté motorické dovednosti, lépe zvládají psaní, manipulaci s učebními materiály a aktivity v tělocviku.

11. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v běžné třídě mateřské školy?

Jako výhodu vnímám, že děti mají možnost sociální interakce s vrstevníky a učit se sociálním dovednostem prostřednictvím her a společných aktivit. Tím se rozvíjí jejich sociální kompetence, empatie a schopnost spolupracovat. Myslím si, že běžná třída mateřské školy může poskytovat dětem širší rozsah kognitivní stimulace, která podporuje jejich rozvoj jazyka, kreativity a kognitivních dovedností. Za nevýhody považuji to, že děti s odkladem školní docházky mohou čelit většímu sociálnímu tlaku, protože jsou ve třídě s mladšími vrstevníky, a to může to mít vliv na jejich sebevědomí a pocit zaostávání ve srovnání se svými vrstevníky.

12. V čem spatřujete výhody a nevýhody vzdělávání dětí s odkladem školní docházky v přípravné třídě?

V přípravné třídě se může poskytnout individuální podpora a diferenciované vzdělávání, což je určitě výhoda. Dále učitelé mají více času a prostoru pro identifikaci potřeb jednotlivých dětí a poskytování specifické podpory, která je zaměřena na jejich individuální rozvoj. Umožňuje jim také pracovat společně se svými vrstevníky, kteří mají podobné věkové rozpětí. To může pomoci překlenout vývojové rozdíly mezi dětmi a snížit pocit odlišnosti. Myslím si, že je pro ně pak také snazší adaptace na školu, protože mají podobný režim a mohou využít ten rok vzdělávání na vyšší úrovni. Jako nevýhodu vidím to, že mohou mít menší možnosti rozvíjet sociální dovednosti, učit se od svých vrstevníků a být součástí širšího sociálního prostředí. Některé děti se mohou cítit stigmatizovány tím, že jsou umístěny do přípravné třídy namísto běžné třídy. To může mít negativní vliv na jejich sebevědomí a sebeúctu.

13. Jakým způsobem spolupracujete s rodinami dětí, které měly OŠD?

Pravidelně se scházím s rodiči a informuji je o průběhu vzdělávání a výsledcích dítěte, snažím se získat i jejich zpětnou vazbu.

14. Navazujete spolupráci s učitelkami MŠ a PT?

Ano, navazujeme s mateřskou školou, která spadá pod naší základní školu, během roku máme možnost se i zpětně doptat, pokud potřebujeme informace, když dítě docházelo do mateřské školy. Dále realizujeme vzájemné návštěvy a společné akce.

Poděkování

Konec rozhovoru