

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky
The decision-making process of parents in the field of postponing the
compulsory school attendance

Mgr. Zuzana Svobodová

Vedoucí práce: PhDr. David Greger, Ph.D.
Konzultantka: prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika

2016

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 3.5.2016

.....

podpis

Děkuji svému školiteli PhDr. David Gregerovi, Ph.D. za cenné náměty, podporu a konstruktivní kritiku v průběhu celého studia. Dále děkuji vedení a kolegům z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, a to především bývalé ředitelce a mé konzultantce prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc., za vytvoření podporujícího pracovního prostředí. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Jaroslavě Simonové, Ph.D. za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce. A nakonec bych chtěla poděkovat mé rodině - manželovi Honzovi a mým dětem Honzovi, Vláďovi a Silvě za jejich pochopení, povzbuzení a důvěru.

ABSTRAKT

Disertační práce popisuje rozhodovací proces rodičů o odložení povinné školní docházky nebo jejím zahájení v termínu. Kvalitativní výzkum je založený na celkem 41 polostrukturovaných rozhovorech s rodiči a dvou ohniskových skupinách doplněných o pozorování a následné rozhovory s rodiči a učiteli. Výzkumným cílem práce bylo osvětlit pozadí vysokého počtu odkladů v České republice, kde každoročně nastupuje do první třídy cca 20 % dětí o rok později. Práce přináší rovněž pohled na toto téma v komparativní perspektivě a analyzuje zahajování povinné školní docházky ve vybraných evropských zemích. Výsledky výzkumu prezentované ve formě zakotvené teorie dokládají, že rozhodnutí rodičů vychází především z potřeb rodiny a to zejména z potřeby být dobrý rodičem. Rozhodování je ovlivňováno také postojem, jaký rodiče k odkladu zastávají a který má také vliv na to, jakou váhu přiřkládají další faktorům rozhodovacího procesu jako je například školní zralost a jednotlivé oblasti školní připravenosti či měsíc narození dítěte. V průběhu rozhodovacího procesu hraje důležitou roli i zkušenost rodičů u zápisu do první třídy. Z realizovaného šetření vyplynulo, že rozhodovací proces rodičů v mnohém neodpovídá teorii racionální volby, což je tématem závěrečné diskuze disertační práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

odklad povinné školní docházky, zakotvená teorie, školní zralost a připravenost, rozhodovací proces, opakování ročníků, socioekonomický status

ABSTRACT

This dissertation describes the decision-making process of parents in the field of postponing the compulsory school attendance or starting it on schedule. The qualitative research is based on an aggregate of 41 semi-structured interviews with parents and two focus groups, completed by subsequent observations and interviews with parents and teachers. The research goal consisted in illuminating the background of the high number of postponements in the Czech Republic, where every year about 20 % of children start in the first class a year later. The dissertation also provides insight on this topic in a comparative perspective and analyzes the initiation of compulsory education in selected European countries. The research results presented in the form of an established theory document that parents' decisions are based primarily on the needs of the family and especially of the need to be a good parent. The decision making is influenced also by the parents' attitude to the delay which has also impact on the weight being attached to other factors of the decision-making process, such as school maturity and individual areas of school readiness as well as the month of birth. During the decision-making process the experience of parents with enrolment in the first grade plays an important role as well. The realized survey implied that the parents' decision-making process does not correspond in many respects to a rational choice theory, which is the topic of the final discussion.

KEYWORDS

Postponement of the compulsory school attendance, established theory, school maturity and readiness, decision-making process, repeating school grades, socio-economic status.

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Teoretická východiska	12
3. Vstup do primárního vzdělávání v komparativní perspektivě	13
3.1 Údaje o zahajování povinné školní docházky a přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně.....	13
3.1.1 Země neumožňující odklad povinné školní docházky	16
3.1.2 Země umožňující odklad povinné školní docházky.....	17
3.1.3 Modely přechodu z pre-primárního do primárního vzdělávacího stupně	19
3.2 Shrnutí	21
4. Přechod do základní školy v ČR.....	22
4.1 Legislativní uchopení přechodu do základní školy v ČR	22
4.2 Zápis do základní školy	25
4.3 Pojetí školní zralosti a připravenosti	25
4.3.1 Význam předškolního vzdělávání a účast na vzdělávání	29
4.4 Sociální podmíněnost vzdělávání a vzdělanostní nerovnosti	33
4.4.1 Teoretická východiska rozhodování v průběhu vzdělávací dráhy	33
4.4.2 Sociální podmíněnost vzdělávací dráhy.....	35
5. Odklady povinné školní docházky v kontextu výzkumných zjištění.....	40
5.1 Odklady a hledisko školní zralosti a připravenost.....	42
5.2 Další důvody pro odložení povinné školní docházky.....	44
5.3 Odklady v kontextu výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education)....	47
5.4 V kontextu zahraničních výzkumů	48
6. Shrnutí teoretické části.....	50
7. Metodologie výzkumného šetření	53
7.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu	53
7.2 Výzkumná otázka	54

7.3	Volba kvalitativního přístupu	55
7.4	Organizace a harmonogram výzkumu	58
7.5	Výzkumný vzorek.....	60
7.6	Metody sběru dat	64
7.7	Způsob vyhodnocení - analýza dat	70
7.8	Kontrola kvality výzkumu	75
8.	Výsledky výzkumného šetření	76
8.1	Rozhodování o odkladu povinné školní docházky jako základní jev.....	76
8.1.1	Základní kontext rozhodování o odkladu PŠD	77
8.1.2	Další faktory ovlivňující rozhodovací proces	84
8.2	Rozhodovací proces - strategie jednání	90
8.3	Potřeby rodiny jako příčinná podmínka rozhodovacího procesu	103
8.4	Absolvování zápisu do základní školy, jako možná intervenující podmínka.....	107
8.5	Reflexe rozhodnutí u některých rodičů	114
9.	Zakotvená teorie rozhodování o odkladu povinné školní docházky.....	116
9.1	Základní analytický příběh	116
9.2	Rozpracování základního analytického příběhu.....	116
9.3	Kterí rodiče volí odklad pro své dítě?	120
10.	Diskuze.....	124
10.1	Racionální přístup k rozhodování o odkladu PŠD.....	125
10.2	Odklad povinné školní docházky v komparativní perspektivě.....	128
11.	Závěr.....	132
12.	Seznam použitých informačních zdrojů	135
13.	Seznam příloh.....	150

1. Úvod

Vzdělání a jeho zásadní vliv na kvalitu života byl již mnohokrát prokázán (např. Křížková, Trhlíková, Úlovcová, Vojtěch, 2008, Straková, Veselý, 2010). Vzhledem k tomu je jistě žádoucí zajistit k němu spravedlivý přístup. Jako jeden ze zdrojů nerovností je považováno časné rozdělování dětí do vzdělávacích proudů dle jejich schopností (vnější diference), které ovlivňuje budoucí výsledky žáků a je podmíněno socioekonomickým a vzdělanostním statutem rodin (např. Straková, 2010). Vnější diference využívá jako jeden z mechanismů testování kognitivních schopností dětí a jejich rozdělování dle výsledků těchto testů - například při přechodech na víceletá gymnázia v ČR. V některých oblastech Německa jsou děti rozdělovány na základě rozhodnutí jejich rodičů, kteří volí buď víceleté gymnázium nebo méně náročný typ nižšího sekundárního vzdělávání. Vzhledem k předpokladu, že rodiče s vyšším vzdělanostním a socioekonomickým statutem mají ambicióznější představy o volbě vzdělávací dráhy, pak je možné usuzovat, že právě jejich rozhodnutí se podílí na utváření nerovností ve vzdělávacím systému. I v méně stratifikovaných systémech, které umožňují postup mezi jednotlivými vzdělanostními úrovněmi bez podmínek, je patrný vliv socioekonomického a vzdělanostního statusu na to, v jaké škole se dítě vzdělává (např. Crahay, 2009). Určitá forma testování je realizována i u některých výběrových základních škol (například jazykových) při zapisování dětí do první třídy a pouze spádové školy mají povinnost přijmout všechny děti ze své oblasti.

Odklad povinné školní docházky je jednou z možností, kterou mohou rodiče pro své děti zvolit při přechodu z předškolního do základního vzdělávání. Přejde-li dítě v naší vzdělávací soustavě z jednoho stupně do druhého, tak musí rodiče vždy vybírat z více existujících možností. Volba na počátku vzdělávací dráhy je tedy pouze první z řady následných rozhodnutí, která musí rodiče učinit v průběhu vzdělávání svých dětí. Volba jako taková je vždy již z principu zatížena sociálními mechanismy, které fungují odlišně v různých sociálních třídách. Otázka, proč se rodiče dobrovolně rozhodují pro odklad školní docházky a zda je to skutečně přínosem pro dítě, je tedy významná oblast pedagogického výzkumu, která dosud nebyla dostatečně prozkoumána. I když existují empirická zjištění týkající se školní zralosti a připravenosti dětí, analýza rozhodovacího procesu rodičů v tuto chvíli ve výzkumných zjištěních k dispozici není.

Původní název disertační práce byl Odklady povinné školní docházky a jejich sociální podmíněnost. Zaměření se na sociální podmíněnost odkladu jako cíle výzkumu by bylo

vhodné spíše pro kvantitativní výzkumné šetření, které umožní stanovit procentuální výskyt určitého jevu a jeho rozvrstvení ve společnosti. Kvalitativní šetření neumožňuje obdobné zobecňování dat, takže i když je možné postulovat na základě existujících výzkumných zjištění sociální podmíněnost ve všech etapách vzdělávací dráhy, kvalitativně vedený výzkum neumožní přesně stanovit, jak se daný jev – tj. odklad povinné školní docházky, vyskytuje v rodinách s určitým socioekonomickým nebo vzdělanostním statutem. Proto jsem upravila název na **Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky**, kde právě kvalitativní metodologie umožní postihnout procesy a vztahy, které probíhají v konkrétních rozhodovacích procesech jednotlivých lidí. Kvalitativní design, jehož výsledky sice nemohou aspirovat na plošné zobecnění, pomáhá odkrýt podstatu jevů, které se pomocí kvantitativních metod postihují hůře (Strauss a Corbinová, 1999). Zároveň si také myslím, že je potřeba souhlasit se Švaříčkem (2005), který tvrdí, že stoprocentní jistotu v podstatě nepřinese žádný výzkumný design.

Disertační práci jsem rozdělila na dvě hlavní části a to část teoretickou a empirickou. Teoretickou část tvoří (kromě úvodu) popis procesu zahajování povinné školní docházky (PŠD) v České republice a v ostatních evropských zemích. V těchto teoretických kapitolách jsem se zaměřila na legislativu související s přechodem z předškolního do základního vzdělání a na pravidla platná v ČR a v Evropě, která musí rodiče, pedagogové a další odborníci v této vzdělávací etapě respektovat. Kromě popisu základních podmínek pro vstup do základního vzdělávání popisují také současné trendy a případné zákonné novely týkající se období před zahájením povinné školní docházky. Vzhledem k zaměření práce na rozhodovací proces vycházím v teoretické části ze základních teorií, které se věnují rozhodování a volbě, a jsou relevantní pro následující výzkumnou část. Přehled výzkumných zjištění týkající se odkladů povinné školní docházky považuji za důležité východisko výzkumné části, a proto také tvoří součást teoretické části disertační práce. Empirická část podrobně popisuje celý výzkumný proces, zvolenou metodologii, vybrané respondenty, výzkumný cíl a otázky. V závěru jsou čtenáři předkládána a shrnuta základní výzkumná zjištění disertační práce ve formě zakotvené teorie a paradigmatického modelu. Zakotvenou teorii jsem zvolila, jak je vysvětleno dále v textu, především proto, že je můj výzkum zaměřený na rozhodovací proces, a zakotvená teorie je vhodná pro zkoumání interakcí a procesů (Strauss a Corbinová, 1999). Poslední kapitoly jsou věnovány diskuzi zjištěných výsledků a otevírají čtenáři další otázky a témata, která vznikla v průběhu výzkumného šetření a která otevírají možnosti pro další

využití v rámci výzkumů v oblasti odkladů a zahajování povinné školní docházky nebo z hlediska komparativní perspektivy.

Teoretická část

2. Teoretická východiska

Teoretická část tvoří východisko pro vlastní výzkum. Přestože Strauss a Corbinová (1999) tvrdí, že přílišné ponoření do literatury by mohlo dusit a omezovat tvořivé úsilí, považuji za důležité zmínit několik oblastí, které se vlastního výzkumného šetření týkají. **První část teoretické části tvoří komparativní přehled** zaměřený na zahajování povinné školní docházky v evropských státech a přehled modelů přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně, ze kterého je rovněž patrné, které země umožňují PŠD odložit a které neumožňují, a procentuální přehled udělených odkladů PŠD u vybraných zemí. Dále považuji za nutné popsat legislativní proces přechodu do základní školy v České republice a poskytnout přehled možností, které rodiče předškolních dětí v této životní etapě mají.

S ohledem na zvolené téma disertační práce, které je zaměřeno na rozhodovací proces a volbu, je **další část věnována teoriím**, které jsou významné z hlediska zkoumání rozhodovacích procesů. Vzhledem k již v úvodu zmíněné sociální podmíněnosti vzdělávací dráhy považuji za relevantní zmínit v teoretické části vybraná empirická zjištění týkající se vlivu socioekonomického a vzdělanostního statusu na dosažené vzdělání. Závěrečnou část tvoří konkrétní vybraná empirická zjištění z oblasti odkladů PŠD u nás a v zahraničí. Teoretická část je z logiky struktury textu zařazena před část empirickou, nicméně realizace výzkumného šetření ve skutečnosti neprobíhala tak, že by nejprve byla prostudována veškerá dostupná literatura a na jejím základě vytvořen výzkumný plán a realizován výzkum. V souladu se Straussem a Corbinovou (1999) byla literatura používána v průběhu celého výzkumu a postupně doplňována tak, jak se vynořovala některé témata získaná z analýzy dat.

3. Vstup do primárního vzdělávání v komparativní perspektivě

Situace v evropských zemích je v oblasti přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně nejednotná. V některých státech je možné povinnou školní docházku odložit či zahájit předčasně, v jiných toto možné není. Rovněž se liší podmínky, na základě kterých je odklad udělen a stejně tak jsou rozdílné i přístupy k dětem, které školní docházku nezahajují v řádném termínu. Trendem začátku tohoto století je postupné posouvání zahajování povinného vzdělávání v evropských zemích směrem k nižšímu věku a o zavádění povinné docházky i do mateřských škol v některých evropských zemích (např. Průcha, 2006).

Věk zahajování povinné školní docházky je zajímavý i z hlediska mezinárodních výzkumů PISA, které je zaměřeno na testování 15letých žáků, kteří se ale mohou nacházet různě dlouhou dobu v procesu školního vzdělávání, právě na základě toho, v kolika letech povinnou školní docházku zahájili. Řada výzkumů prokázala, že délka školní docházky je pro dosahování lepších výsledků v kognitivních testech významnější než pouze samotný biologický věk (např. Artman, Cahan a Avni-Babad, 2006, Cliffordson a Gustafsson, 2008, Cahan, Greenbaum, Artman, Delluya a Gappel-Gilon, 2008).

3.1 Údaje o zahajování povinné školní docházky a přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně

Přestože je tedy trendem posouvání zahajování školního vzdělávání do nižšího věku, je v řadě zemí, včetně České republiky, možnost odložit zahájení povinné školní docházky a posunout tak účast na vzdělávání naopak do věku vyššího – sedmi nebo dokonce osmi let. Přístup evropských zemí k této problematice je rozdílný. Některé země termín odkladu povinné školní docházky vůbec neznají, jiné odložení umožňují, ale za podmínek účasti na určité formě preprimárního vzdělávání¹.

Tabulka 1 předkládá přehled přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně v jednotlivých evropských zemích – tj. věk zahajování, možnost odložení povinné školní docházky a případnou povinnost účasti v preprimárním vzdělávání.

¹ Možnost odložení zahájení docházky do základní školy a zároveň povinné předškolní vzdělávání je v současné době obsahem připravované novely školského zákona ČR (viz dále v textu)

Tabulka 1 – Přehled přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně v jednotlivých evropských zemích

Země	možnost odložit PŠD	věk zahájení PŠD	povinné předškolní vzdělávání	poznámka
Anglie	ne	5	ne	povinná tzv. reception class - ISCED 0
Belgie (frankofonní)	ne	6	ne	vzdělávací systém odpovídá francouzskému
Belgie (ostatní)	ano	6	ne	MŠ vždy tvoří součást ZŠ, není možné, aby existovala odděleně (Eurydice, 2010a)
Bulharsko	ne	7	ano	povinný poslední ročník MŠ
Česká republika	ano	6	ne	
Dánsko	ano	6	ano	
Estonsko	ano	7	ne	
Finsko	ano	7	ne	
Francie	ne	6	ne	Téměř 100% docházka do MŠ u pětiletých
Irsko	ne	4	ne	
Island	ano	6	ne	
Itálie	ne	6	ne	
Kypr	ne	5	ne	zcela výjimečně lze odložit začátek PŠD kvůli postižení dítěte
Lichtenštejnsko	ano	6	ne	MŠ je povinná pro děti s jiným mateřským jazykem než je němčina (Eurydice, 2010b)
Litva	ano	7	ne	odklad je velmi výjimečně udělen z důvodu postižení dítěte
Lotyšsko	ano	7	ne	

Lucembursko	ne	4	ano	preprimární vzdělávání tvoří od r.2009 součást ZŠ a je jejím prvním cyklem (Stralczynská, 2012)
Maďarsko	ano	5	ano	
Malta	ne	5	ne	
Německo	ano	6	ne	v případě odkladu PŠD je povinná docházka do preprimární instituce (do školní MŠ nebo přípravné třídy)
Nizozemí	ne	5	ne	docházka ve věku 5-6 let je charakterizována jako ISCED 0
Norsko	ano	6	ne	
Polsko	ano	6	ne	pro vstup do primárního vzdělávání je nutné potvrzení o docházce do předškolního zařízení nebo potvrzení školní zralosti
Portugalsko	ne	6	ne	
Rakousko	ano	6	ano	v případě odkladu PŠD je povinná docházka do MŠ, od září 2010 musí 5leté děti navštěvovat MŠ v rozsahu 16h týdně (Eurydice, 2009a)
Rumunsko	ano	6	ne	
Řecko	ne	5	ano	povinný poslední ročník MŠ
Severní Irsko	ne	5	ne	povinná tzv. reception class - ISCED 0
Skotsko	ne	5	ne	povinná tzv. reception class - ISCED 0
Slovensko	ano	6	ne	
Slovinsko	ano	6	ne	
Španělsko	ne	6	ne	
Švédsko	ano	7	ne	
Švýcarsko	ano	4	ano	možnost odložit zahájení první třídy ne PŠD

Turecko	ano	6	ne	
Wales	ne	5	ne	povinná tzv. reception class - ISCED 0

Zdroje údajů: ISCED 97 2008, Döbert, 2004, databáze Eurydice a OECD, 2012

Z tabulky 1 vyplývá, že odklad je možné získat v 20 evropských státech a v 15 tato možnost není. V podstatě ve všech zemích, které umožňují odložit povinnou školní docházku o jeden rok, neklesá věk zahajování povinného vzdělávání pod šest let s výjimkou Švýcarska, které ale umožňuje pouze odložení zahájení primárního vzdělávání a nikoli zahájení povinného vzdělávání.

Oproti tomu u zemí, které odklad PŠD neumožňují, spadá ve více než polovině z nich zahajování povinného vzdělávání do věku nižšího než je šest let (tj. 5 nebo 4 roky) a pouze v Bulharsku do věku vyššího, tj. do sedmi let, přičemž je ale v této zemi povinný poslední ročník MŠ.

3.1.1 Země neumožňující odklad povinné školní docházky

Země, ve kterých je zahajování povinné školní docházky posunutě do nižšího věku, než je šest let, mají ve svém vzdělávacím systému zpravidla jakýsi vstupní či přípravný ročník, který svým vzdělávacím obsahem odpovídá úrovni ISCED 0, a připravuje tak děti na přechod do úrovně ISCED 1. V **Anglii, Severním Irsku, Skotsku a Walesu** (zpravidla také v **Irsku**) vstupují děti ve školním roce, ve kterém dosáhnou pěti let věku, do tzv. přijímací třídy (reception class), která spadá do úrovně ISCED 0, a teprve ve věku dovršených pěti let přechází do „Year 1“, kde začíná vzdělávání na úrovni ISCED 1. Od roku 2008 se v těchto zemích v rámci nového kurikula prosazuje ucelený přístup ke vzdělávání dětí ve věku od 3 do 7 let označovaný jako základní fáze (foundation phase) a nejnovější pojetí se snaží prosadit jednotný přístup už od období narození až do zahájení povinné školní docházky (Ježková, Dvořák a Chapman, 2011).

Podobný systém funguje i na **Maltě**, kde jsou první dva roky primárního vzdělávání chápány jako pokračování dvouleté docházky do mateřské školy, přičemž povinná docházka do prvního ročníku začíná v tom roce, ve kterém dítě dosáhne pátého roku věku a spadá taktéž do úrovně ISCED 0. Rovněž v **Řecku** náleží zahajování povinného vzdělávání do oblasti ISCED 0 a je realizováno v povinném posledním ročníku mateřské školy a certifikát o jeho absolvování je povinný při přijímání do primárního vzdělávání (Eurydice, 2009b).

Francie sice nemá zavedené povinné preprimární vzdělávání, ale účast na něm je takřka stoprocentní již u dětí starších tří let. Rovněž označení preprimární ve Francii neexistuje, jelikož mateřské školy tvoří společně se školami elementárními (école élémentaire) primární vzdělávání. Mateřské školy jsou zdarma a děti, které jsou v nich zapsány, poté automaticky přecházejí do školy elementární (Auduc, 2011).

V **Nizozemí** je umožněno dětem, které ještě nedosáhly věku povinné školní docházky, zúčastnit se vzdělávání ve škole 5 dní v měsíci, a zvykat si tak na školní prostředí. Tím se usnadňuje přechod do celodenního povinného vzdělávání, které začíná přesně první školní den v měsíci, který následuje poté, kdy dítě dosáhne pěti let věku. V 98 % dochází do školy děti, které jsou ve věku 3 roky a 10 měsíců. Přičemž až do věku 6 let spadá povinná školní docházka do oblasti ISCED 0. V **Bulharsku** je povinné zahájit školní vzdělávání nejpozději ve věku sedmi let, přičemž je možné i ve věku 6 let, pokud tomu odpovídá vývoj dítěte. Povinné vzdělávání je zahajováno na úrovni ISCED 0, a to posledním ročníkem předškolního vzdělávání (Eurydice, 2009b).

3.1.2 Země umožňující odklad povinné školní docházky

Řada zemí, které umožňují odložení povinné školní docházky do pozdějšího věku, ukládá rovněž povinnost docházky do určité preprimární instituce tak, aby se zajistilo vzdělávání dětí a jejich příprava na přechod do primárního vzdělávání. Bohužel nejsou dostupné údaje v tomto směru o všech evropských zemích.

V **Belgii** a v **Polsku** je pro děti s odkladem PŠD povinné pokračování docházky do mateřské školy. V **Dánsku**, **Turecku**, **Rakousku** a v **Německu** docházejí „odkladové“ děti povinně do tzv. předškolní třídy nebo do školní mateřské školy (Schulkindergarten, Vorklasse), která je součástí základní školy a cíleně připravuje děti na přechod do primárního vzdělávání. Dlouhodobým cílem **německé vzdělávací politiky** je propojení preprimárního a primárního vzdělávání. Mezi těmito institucemi existuje tradičně úzká koncepční spolupráce. Relativně novým projektem je vznik tzv. vzdělávacích domů (Bildungshäuser), které vzdělávají děti od 3 do 10 let, a dochází tak k plnému propojení preprimární a primární školy. (Ježková, Von Kopp a Janík, 2008). V roce 2009 vydalo německé Ministerstvo kultury a školství usnesení o spolupráci předškolního a primárního stupně. Tato spolupráce obou stupňů je vedena se zvláštním zřetelem k podpoře integrace a k zajištění stejných vzdělávacích šancí pro všechny děti (Eurydice, 2010c). Specifická situace je ve **Švýcarsku**, které má povinné poslední dva ročníky preprimárního vzdělávání a umožňuje pouze odložit zahájení primárního vzdělávání s pokračováním v preprimární vzdělávací instituci, odložení začátku povinného vzdělávání ve

Švýcarsku ale možné není. Obdobná situace je i v **Mad'arsku**, kde začíná povinné vzdělávání v předškolních třídách na úrovni ISCED 0 (Walterová, 2011). Na **Kypru** a v **Litvě** je odklad udělen pouze zcela výjimečně (uvádí se, že v případě postižení dítěte) a děti se povinně vzdělávají v předškolním zařízení. Ve **Švédsku** je zřízena pro přechod z preprimárního do primárního vzdělávání tzv. předškolní třída (förskoletklass), která je určena pro děti od pěti let věku (mateřské školy jsou pouze pro děti do pěti let) a je již součástí základní školy a má s ní spojené kurikulum. Přestože není její absolvování součástí povinného vzdělávání, navštěvovalo ji ve školním roce 2007/2008 96 % dětí a každá obec má povinnost zajistit v ní místo pro každé šestileté dítě (Ježková, 2011).

Odklad je zpravidla udělen na základě testování školní zralosti a převážně na žádost rodičů nebo vzdělávací instituce. Testování dětí na konci preprimárního období probíhá v některých zemích přímo ve vzdělávací instituci a je podkladem pro rozhodnutí o odložení povinné školní docházky (**Německo, Švýcarsko, Belgie, Polsko, Slovensko, Švédsko**), některé země využívají pro posouzení školní zralosti dítěte externích specialistů (např. **Finsko, Norsko** a rovněž **Česká republika**), u řady zemí bohužel informace tohoto typu chybí (pokud je mi známo).

Údaje o procentním počtu odkladů se mi podařilo získat pouze z několika zemí, nicméně i tento nekompletní přehled ukazuje, že počet odkladů udělených v České republice výrazně převyšuje počty odkladů v ostatních evropských zemích (tabulka 2). Při analýze údajů o odkladu povinné školní docházky v uvedených zemích je samozřejmě nutné vzít v úvahu i standardní věk zahajování PŠD v těchto zemích, kdy například v Estonsku a Finsku je její začátek posunut až na věk sedmi let. Nicméně v ostatních uvedených zemích je nastaven začátek PŠD na šest let věku² stejně jako v České republice a procento odkladů je u těchto zemí výrazně nižší než u nás.

² Ve Švýcarsku je povinné vzdělávání v předškolním zařízení od čtyř let věku, ale údaj uvedený v tabulce uvádí procento dětí, které zůstávají v předškolním zařízení ve věku vyšším než šest let

Tabulka 2 - Odklady PŠD ve vybraných evropských zemích

Země	Počet odkladů v procentech	Údaje za školní rok
Česká republika	22,18	2012/13
Slovensko	8,58	2012/13
Německo	7,5	2010/11
Belgie vlámská obl.	6,17	2010/11
Belgie celkově	5,22	2010/11
Rakousko	3,59	2011/12
Švýcarsko	2,87	2012/13
Estonsko	2,86	2012/13
Finsko	1,5	2011/12

Zdroje: statistické údaje MŠMT, statistiky jednotlivých zemí, e-mailová korespondence s ministerstvy školství

3.1.3 Modely přechodu z pre-primárního do primárního vzdělávacího stupně

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že z jednotlivých evropských systémů přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně je možné stanovit dva základních způsoby toho přechodu:

1. Model propojeného preprimárního a primárního vzdělávání (často s povinným zahajováním na úrovni ISCED 0).
2. Model přechodu z nepovinného preprimárního vzdělávání do povinného primárního vzdělávání bez vzájemné provázanosti.

Do modelu propojeného preprimárního a primárního vzdělávání je možné zařadit většinu zemí, u kterých není odklad povinné školní docházky povolen (Anglie, Severní Irsko, Irsko, Skotsko, Wales, Malta, Řecko, Nizozemí, Bulharsko). V těchto zemích je propojené vzdělávání na úrovni ISCED 0 a ISCED 1, přičemž se jedná o propojení organizační i kurikulární, kdy je zpravidla roční vzdělávání poskytované na úrovni ISCED 0 již součástí

primární školy a přechod do úrovně ISCED 1 je jeho přirozeným pokračováním. Do tohoto modelu je možné rovněž zařadit Francii, která nemá povinné preprimární vzdělávání, nicméně mateřská škola tvoří plnohodnotnou součást vzdělávání primárního.

Ze zemí, ve kterých je odklad povinné školní docházky povolen, je možné do tohoto modelu zařadit **Dánsko, Švédsko, Turecko a Německo**. Zde existuje systém předškolních tříd jako součást základních škol s propojeným kurikulem a přirozeným přechodem z jedné úrovně do druhé a rovněž relativně nové německé vzdělávací domy, které poskytují ucelené preprimární i primární vzdělávání. Propojení obou vzdělávacích stupňů existuje rovněž v **Belgii**, kde jsou mateřské školy vždy součástí základní školy, a nemohou vznikat samostatně, mají také společné kurikulum, které je rozděleno do širších vzdělávacích celků, a pokrývá tak vzdělávání dětí ve věkové skupině 5-8 let, což umožňuje individuální tempo dítěte a snižuje počet dětí, které jsou neúspěšné při přechodu na primární školu (Stralczynská, 2012). **Švýcarsko** také poskytuje propojené preprimární a primární vzdělávání, které je zajištěno povinnými dvěma lety předškolní docházky, kdy se MŠ stává prvním stupněm primární školy, která se na základě HarmoS-Konkordátu prodloužila na 11 let. Tento systém zajišťuje pozvolný přechod ke školnímu způsobu práce a postupnou socializaci dětí a rovněž zaručuje přístup ke vzdělání pro všechny děti (EDK, 2007, Bentz, Stürmlin a Wüthrich, 2012).

Do modelu přechodu z preprimárního do primárního vzdělávacího systému bez vzájemné provázanosti je možné zařadit především země, které umožňují odklad povinné školní docházky (Česká republika, Slovensko, Litva, Maďarsko a Polsko). V těchto zemích existuje preprimární vzdělávání oddělené od primárního a není u nich vytvořen systém zajišťující plynulý přechod mezi těmito vzdělávacími stupni a kurikula obou stupňů jsou rovněž oddělená.

Vzhledem k absenci údajů z této oblasti je těžké u některých zemí kvalitně zhodnotit systém přechodu mezi preprimárním a primárním vzdělávacím stupněm a míru jejich vzájemné provázanosti.

Existenci tzv. přípravné třídy před přechodem do primárního vzdělávacího stupně v některých zemích je možné uvést jako případný **třetí model přechodu** z preprimárního do primárního vzdělávacího stupně. V tomto případě se nejedná přímo o propojení obou stupňů, ale spíše o přechodný stupeň, jehož cílem a smyslem je vyrovnat rozdíly mezi dětmi, ať už z hlediska jejich školní zralosti a připravenosti nebo z hlediska odlišného sociokulturního prostředí. Přípravné třídy s tímto zaměřením fungují (dle dostupných údajů) v **České**

republice, na Slovensku (pro znevýhodněné děti a děti s odkladem PŠD), v Německu a v Rakousku (rovněž pro znevýhodněné děti, děti imigrantů a děti s odkladem PŠD).

3.2 Shrnutí

Přechody mezi preprimárním a primárním vzdělávacím stupněm jsou v evropských zemích pojímány různými způsoby, přesto se při studiu dostupných podkladů podařilo vysledovat určité společné rysy a trendy.

Zcela evidentním trendem, jak jsem již zmínila v úvodu, je **posouvání zahajování povinné školní docházky do nižšího věku** – Švýcarsko zavádí od školního roku 2007/2008 povinné vzdělávání od 4 let v patnácti kantonech a od školního roku 2015/16 ve všech svých kantonech v rámci své mezikantonové dohody (HarmoS-Konkordat, 2007), v Norsku došlo k posunutí zahajování povinného vzdělávání ze 7 na 6 let od školního roku 1997/98, v Bulharsku je možné rovněž zahájit školní vzdělávání již v šesti letech, přestože povinná školní docházka je až od 7 let věku (Walterová, 2011).

Dalším významným trendem, který je možné spatřit, je **postupné propojování pre-primárního a primárního vzdělávacího stupně**, a to jak organizační, tak kurikulární. Díky tomu je zachován přirozený přechod mezi těmito vzdělávacími stupni, a představuje tak ucelený přístup ke vzdělávání dětí v raném věku. Cílem je kromě uvedeného přirozeného přechodu rovněž zajištění maximální možné účasti na vzdělávání již v období před zahájením povinného vzdělávání (tj. v předškolním věku). Jako příklad je možné uvést vznik vzdělávacích domů v Německu na základě ministerského usnesení z roku 2009, propojení předškolní výchovy s devítiletou základní školou v Lucembursku od roku 2009, přibližování obou vzdělávacích stupňů ve Švýcarsku na základě mezikantonní dohody z roku 2007 a další. Rovněž optimalizace přechodu mezi preprimárním a primárním vzděláváním, s ohledem na rovný přístup ke vzdělávání a dostatečnou podporu dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, je patrný v řadě evropských zemí (např. EDK, 2007, Eurydice 2010a-c, Stralczyńska, 2012). Tento trend odpovídá rovněž strategickým cílům definovaným v rámci ET 2020, ve kterém tvoří účast na vzdělávání v raném věku jednu z referenčních úrovní hodnocení výsledků dosahování uvedených strategických cílů.

Výše zmíněné trendy – snižování věku zahajování povinné školní docházky a propojování preprimárního a primárního vzdělávacího stupně – nejsou v České republice příliš patrné. Procento jedinců, kteří nastupují do 1. ročníku ZŠ o rok později, se u nás dlouhodobě výrazně snižovat nedaří. Zatímco v 80.-90. letech mělo odklad školní docházky přibližně 20 % dětí,

v roce 2001 to bylo již 26 %. Ve větších lokalitách je toto procento ještě vyšší (Mertin, 2006). Ve školním roce 2014/15 dle statistických údajů MŠMT byla školní docházka odložena ve 19,33 %.

Rovněž předškolní instituce fungují zpravidla zcela odděleně od základních škol. Existuje sice řada mateřských a základních škol, která má formálně stejné vedení školy, nicméně k propojení kurikula a vzájemné provázanosti vzdělávacích institucí v ČR nedochází. Je možné pouze vysledovat ojedinělé pokusy o ucelenější koncepci, které ale zůstávají stále ve fázi experimentu bez širšího dosahu, často spíše jako ojedinělé projekty u soukromých či alternativních škol. Systém kompenzační podpory pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí existuje i v České republice – například zřizování přípravných tříd, ale tím, že nejsou pro cílovou skupinu dětí povinné, se snižuje jejich pozitivní přínos (např. Stralczyńska, 2012, Ivatts, Čado, Felcmannová, Greger a Straková, 2015).

4. Přejchod do základní školy v ČR

Tato kapitola popisuje formální postupy a proces přechodu z předškolního do základního vzdělávání v České republice. V rámci popisu tohoto přechodu přináší také přehled o přístupu k dětem, které nenastupují v termínu do primárního vzdělávání a o trendech a mechanismech fungujících v této oblasti v České republice, které rovněž zasazuje do kontextu ostatních evropských zemí.

4.1 Legislativní uchopení přechodu do základní školy v ČR

Povinnou školní docházku a její odklad stejně tak jako další podrobnosti týkající se vzdělávání stanovuje zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (Školský zákon).

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“ (§36 odst. 3 Školského zákona).

Odklad povinné školní docházky je definován v § 37 Školského zákona takto:

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

(2) Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.

(3) 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.

(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.“

Z uvedených citací Školského zákona vyplývá, že v České republice existuje jistá **variabilita v rámci zahajování povinné školní docházky**. Pěti až šestileté dítě má na základě našeho Školského zákona více vzdělávacích možností – může docházet do mateřské školy, navštěvovat přípravnou třídu, zahájit předčasně docházku do první třídy (při dosažení 6 let věku do konce daného školního roku), případně nemusí chodit do žádné vzdělávací instituce a může být doma. Tato situace vede i ke značně pestrému složení žáků v prvních třídách, kdy spolu do lavice může usednou dítě narozené 30.6. s povoleným předčasným nástupem, kterému je prvního září 5 let a 2 měsíce a jiné dítě s odkladem PŠD, které se narodilo 1.9. a tudíž mu je v den zahájení školy přesně 8 let (Mertin, 2009). Tato situace není samozřejmě běžná, nicméně je možná a pestrost věkového složení prvních tříd, byť ne zpravidla takto extrémní, je všeobecně známým problémem našeho základního školství.

Zákon rovněž určoval řediteli školy, aby doporučil zákonnému zástupci dítěte vzdělávání buď v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy. Zde se ale dostával školský zákon ještě v loňském školním roce do částečného rozporu mezi jednotlivými svými

částmi. Doporučit vzdělávání v přípravné třídě bylo až do 31.8.2015 možné z hlediska § 47 pouze dětem, které lze považovat za sociálně znevýhodněné: „*Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí*“ (§ 47 Školského zákona). Sociální znevýhodnění bylo do 31.8. 2015 vymezeno takto:

„(4) *Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona*

- a) *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- b) *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*“ (§16, odst.4, Školského zákona)

Přípravné třídy byly do školního roku 2015/2016 zřizovány pouze pro děti se sociálním znevýhodněním a dítě s odkladem PŠD bez tohoto znevýhodnění do nich umístěno být nemohlo. Vzdělávací program přípravných tříd slouží ke snadnějšímu začlenění do vzdělávacího procesu a má předcházet neúspěšným začátkům ve školní docházce. Takovéto opatření má pro dítě podstatný význam, protože neúspěchy na počátku vzdělávací dráhy mohou nepříznivě ovlivnit další průběh vzdělávání a tím i jeho perspektivy v pracovním uplatnění i v dalším životě (např. Smolíková, 2007). Program přípravných tříd pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je v České republice realizován od roku 1993 (Hůle, 2003). Vzdělávají-li se děti se sociokulturním znevýhodněním v prostředí běžné mateřské školy, nejsou pro ně zřizovány samostatné třídy a vzdělávají se s ostatními dětmi, případně s dětmi, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. V těchto třídách mateřských škol se nesnižuje počet dětí s ohledem na zařazení dětí se sociokulturním znevýhodněním (Smolíková, 2007).

Ze své praxe ředitelky mateřské školy vím, že řada rodičů žádala o umístění svého dítěte s odkladem PŠD do přípravné třídy základní školy, nicméně s ohledem na absenci sociálního znevýhodnění jim nebylo možné vyhovět, což bylo potvrzeno i v části FAQ na webových stránkách MŠMT. „*Přípravné třídy jsou zřizovány pro děti se sociálním znevýhodněním. S ohledem na znevýhodnění dětí jsou stanoveny i nižší počty dětí (7-15 dětí ve třídě). Při*

přijímání dítěte je třeba dodržet obě podmínky stanovené § 47 odst. 1 věta první zákona č. 561/204 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky, ale nemají sociální znevýhodnění, nemohou být do přípravných tříd zařazovány“ (MŠMT, 2010).

Od 1.9.2015 došlo k významné změně týkající se **zařazování žáků do přípravných tříd**, protože vstoupilo v platnost ustanovení novely školského zákona, které mění charakter přípravných tříd a otevírá je i pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých lze očekávat, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně se do přípravných tříd umísťují nyní děti s odkladem povinné školní docházky. Ustanovení týkající se sociálního znevýhodnění již v této novele definované není a pojem sociální znevýhodnění se dále nepoužívá. Celá tato oblast byla zahrnuta pod nově definovaný § 16, který se věnuje podpoře žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Počet přípravných tříd v České republice dále narůstá a vizí do budoucna je, že přípravná třída bude u každé základní školy, zřízené obcí, ministerstvem nebo nově i církví, soukromé školy přípravné třídy stále zřizovat nesmějí.

4.2 Zápis do základní školy

Zápis do základní školy je povinným legislativním krokem, který musí učinit každý zákonný zástupce dítěte. *„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku“* (odst. 4, § 36, Školský zákon). Školský zákon dále ukládá řediteli školy povinnost stanovit místo a dobu zápisu a rozhodnout v souladu s § 36 školského zákona, který definuje povinnou školní docházku. Z hlediska školní zralosti či nezralosti v souvislosti s průběhem zápisu hovoří § 37 Školského zákona pouze o tom, že škola při zápisu informuje rodiče o možnosti odkladu.

4.3 Pojetí školní zralosti a připravenosti

Se vstupem do základní školy a se zahajováním povinné školní docházky se pojí dva základní pojmy a to je školní **zralost** a **připravenost**. Tyto dva pojmy jsou často používány jako synonyma, přestože každý vyjadřuje v podstatě jiný aspekt správného načasování vstupu do základní školy. Školní zralost je definována v řadě odborných textů věnujících se předškolnímu období či přechodu do základní školy. Je chápána jako **dosažení vývojového stupně**, který umožní dítěti, aby se úspěšně účastnilo výchovně-vzdělávacího procesu

v základní škole (Jirásek a Tichá, 1968). Posuzování školní zralosti před vstupem do základní školy je běžnou praxí až z období konce minulého století a především po roce 1989. Mertin (2015) zmiňuje zcela jednotný přístup ke všem dětem typický pro období před novelou školského zákona z roku 1990. Hovoří o tom, že děti byly automaticky zapisovány do škol často již v nižším věku než v povinných šesti letech a dále byly vzdělávány a hodnoceny všechny stejně. Pokud dítě vykazovalo určité odchylky, bylo přerazováno do škol a zařízení pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči. V průběhu šedesátých let (rovněž v souvislosti se vznikem systému výchovného poradenství v ČR) se začala pozornost věnovat tomu, že některé děti s normální inteligencí a i běžně podnětným rodinným prostředím vykazovaly určitou nedostatečnou schopnost účastnit se vyučování a školní zralost (a to především zralost centrální nervové soustavy) se začala odborně vyšetřovat. Odklad povinné školní docházky byl pak možností, která umožnila přirozené dozrání dítěte³.

Školní zralost je v současné době často používána ve zdvojeném termínu **školní zralost a připravenost**, který kromě dosažení vývojového stupně zahrnuje ještě i kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním (podrobněji např. RVP PV, 2006, Kropáčková, 2008, Bednářová a Šmardová, 2011, Kutálková, 2014). Pojem připravenost je třeba chápat spíše z pedagogického hlediska, protože pro pedagogy není z hlediska jejich výchovně-vzdělávacího procesu zásadní zralost či nezralost dítěte, ale až její konkrétní projevy v jednotlivých oblastech. Nicméně v rámci jejího posuzování je důležité si uvědomit, zda se jedná o dítě zralé a nepřipravené (například z důvodu nepodnětného prostředí), či nezralé a tudíž nepřipravené, přičemž je zřejmé, že každá z těchto situací vyžaduje jinou intervenci z hlediska školy (Mertin, 2015). Spojíme-li oba termíny a **hovoříme-li o školní zralosti a připravenosti, hovoříme o komplexním pojmu**, který zahrnuje somatickou, kognitivní a emocionálně-sociální oblast vývoje a rovněž dosažení určitého stupně pracovních předpokladů a návyků (Bednářová a Šmardová, 2011).

Přesné rozdělení a definování termínů školní zralost a připravenost není pro můj výzkum zásadní, vzhledem k tomu, že se jedná o výzkum zaměřený na rozhodovací proces rodičů. V běžné řeči je považován za synonymum, přičemž z hlediska pedagogického se spíše hovoří o připravenosti a z hlediska psychologického a lékařského spíše o zralosti. V souvislosti s analýzou rozhodovacího procesu rodičů a vzhledem k tomu, že se nevěnuji podrobnému

³ Před rokem 1990 existovali pro školsky nezralé děti tzv. vyrovnávací třídy, které umožňovaly individuální přístup a menší kolektiv. Nicméně po roce 1989 došlo k jejich zániku a to především kvůli jejich vysoké finanční náročnosti (Mertin, 2015).

zkoumání právě těchto hledisek při přechodu do základní školy, používám tyto termíny buď tak, jak o nich hovořili samotní rodiče (tj. používám jejich jazyk bez ohledu na to, zda se skutečně jedná o zralost či připravenost dítěte) nebo používám tento zdvojený termín zahrnující pedagogickou i psychologicky-lékařskou oblast.

V souvislosti se zavedením termínu školní zralosti (a připravenosti) se rovněž rozvíjel systém jejího **ověřování**. V současné době je toto téma námětem řady odborných debat a diskuzí, a to právě i v souvislosti s vysokým počtem odkladů v ČR. I když mé výzkumné šetření není zaměřeno na ověřování školní zralosti a připravenosti u předškolních dětí, ale na rozhodovací proces rodičů, hraje jistě právě oblast zralosti a připravenosti pro školu významnou roli při rozhodování o odložení nebo zahájení PŠD.

V podstatě prvním standardizovaným testem zaměřeným na posuzování zralosti dítěte pro školu byl Jiráskův Orientační test školní zralosti, který vydala Psychodiagnostika v roce 1970 a který se využíval a stále ještě i dnes využívá k prvním orientačnímu posouzení zralosti dítěte (IPPP, 2010). V pozdějších letech vznikaly pak komplexnější diagnostické materiály a další testovací modely v pedagogicko-psychologických poradnách určené pro pedagogy i rodičovskou veřejnost (např. Žáková a Jucovičová, 2007, Bednářová a Šmardová, 2011, Kutálková, 2014)⁴. V souvislosti s vývojem po roce 1989 a určitým otevřením českého školství a novým možností, které poskytl nový Školský zákon, došlo i k většímu zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jejich dětí, a to právě i na oblast školní zralosti a připravenosti dětí. Přestalo se tedy jednat o diagnostiku vyhrazenou pro odborná poradenská pracoviště, ale názor rodičů začal nabývat na důležitosti.

V současné době neexistuje v České republice **jednotný standardizovaný postup** při posuzování školní zralosti a připravenosti a ani není zcela jasné, kdo je v tomto směru kompetentní (např. také Ivatts a kol., 2015). Názory odborníků se v tomto směru rovněž různí. Zápisy do základní školy probíhají v praxi velmi rozdílně, školní zralost a připravenost se ověřuje odlišným způsobem. V některých školách se jedná spíše o společenskou záležitost, v jiných má zápis charakter zkoušení dítěte, některé školy dokonce při zápisu ověřují, zda má dítě předpoklady pro zvládnutí jejich vzdělávacího programu (například jazykové nadání) a děti přijímají podle výsledků testů (například do bilingvních tříd). Názory na to, zda má zápis ověřovat či testovat školní zralost a připravenost dítěte, jsou prezentovány jednotlivými

⁴ Zde by bylo možné zmínit i publikované Desatero pro rodiče dětí předškolního věku (MŠMT, 2015a)

odborníky rozdílně. Například Bednářová a Šmardová (2011) hovoří o **depistážní úloze zápisu** do ZŠ a o jeho **diagnostické funkci**, při které je nutné rozlišit děti školsky zralé a nezralé: „*Měl by rozlišit děti, které jsou již pro zahájení školy způsobilé, a ty, pro které je vhodný odklad zejména z důvodu nezralosti, nepřipravenosti*“ (s. 11). Oproti tomu V. Mertin uvedl v debatě Rodičovská loterie – jak se připravit na zápisy (2015), které jsem se osobně zúčastnila, že zapsat může rodič dítě i bez jeho účasti a **testování školní zralosti nepřipadá v úvahu**, protože školní docházka je u nás povinná a spádová škola je povinna dítě přijmout: „...*. Tím, že u nás je povinná školní docházka, tak škola nemá co přezkušovat, jestli dítě, které tam patří, spádově, tak jestli je zralé nebo není zralé...*“ V této debatě bylo dále zmíněno desatero pro rodiče předškolních dětí, které vydalo MŠMT (2015a), a které přináší rodičům základní informace o tom, co by jejich dítě mělo v tomto období už samostatně zvládat pro bezproblémový vstup do MŠ. Toto desatero bylo rovněž odborníky komentováno různě, kdy například K. Lánská uvedla, že MŠMT doporučuje školám brát ho jako východisko pro zápisy, což dle jejího názoru může vést k náročnějším zápisům znevýhodňujícím děti z méně podnětného prostředí⁵. S. Pohořelý z MŠMT uvedl, že škola může, pokud dítě během zápisu neformálně sleduje, rodičům doporučit, na které oblasti se mohou v následujících měsících zaměřit a že pro toto je možné také vydané desatero využít, nicméně je nepřipustné považovat školní zralost a připravenost jako jedno z kritérií přijetí do spádové školy⁶.

Zápis u některých výběrových škol plní de facto funkci vnější diferenciaci již v době zahajování povinné školní docházky. I v případě, že selekce není prováděna na základě testů, praxe naznačuje, že se děti ze sociálně podobných rodinných prostředí koncentrují na určitých školách, které získávají pověst „elitních“ škol (Procházková, 2006). Školy, které nejsou označeny jako spádové, mají větší volnost při stanovování kritérií pro přijímání dětí a mají možnost ověřovat určité dílčí schopnosti, které vycházejí z jejich školního vzdělávacího programu, což je určitým mechanismem pro vytváření vzdělanostních nerovností již v útlém věku. Možnost upravit si své vzdělávací programy podpořila i kurikulární reforma realizovaná v ČR od roku 2007. Některé školy rozlišují vzdělávací programy pro jednotlivé třídy a do tříd

⁵ Toto doporučení nicméně na webových stránkách MŠMT fakticky není. MŠMT jednoznačně uvádí, že se jedná o informace pro rodiče předškolních dětí a nikoli pro základní školy.

⁶ Například v ZŠ Červené, kterou jsem navštívila, by rozhodoval ředitel školy, v případě, že by bylo zájemců ze spádové oblasti více, než je možná kapacita školy, **podle výkonu dětí u zápisu**. Takže by pak ve výsledku upřednostnil lépe připravené a zralejší děti ze spádové oblasti před spádovými dětmi se slabším výkonem.

s rozšířenou nabídkou určitých předmětů mohou být žáci přijímáni na základě ověření svých schopností, i když se toto formálně přijímací zkouška nenazývá⁷.

Posouzení zralosti v oblasti somatické je zpravidla v kompetenci praktického lékaře, jehož vyjádření doplňuje posudek ze školského poradenského zařízení. U ostatních složek školní zralosti není zcela zřejmá kompetence v posuzování. Někteří považují úlohu mateřské školy za stěžejní vzhledem k tomu, že zde dítě tráví nejvíce času. Existují ale děti, které mateřskou školu nenavštěvují, protože předškolní vzdělávání u nás zatím ještě není povinné. V případě, že rodiče žádají o odklad je posouzení zralosti v kompetenci školského poradenského zařízení, přičemž některá požadují po mateřské škole před vyšetřením zprávu a popis dítěte, u kterého mají stanovit, zda je či není školsky zralé, některá zařízení toto nepožadují.

Přechod mezi mateřskou a základní školou je tedy jediným přechodem mezi vzdělávacími stupni, který nemá žádné pevně dané formální zakotvení a **umožňuje velkou variabilitu**, která se odvíjí od toho, zda dítě dochází do mateřské školy, či nikoli, zda mateřská škola spolupracuje s poradenským zařízením nebo přímo se základní školou, od toho, zda rodiče podají žádost o odklad či nikoli a na způsobu, kterým je veden zápis do základní školy. Tato nejednotnost klade značné nároky na rodiče a jejich rozhodovací proces, který v podstatě určuje, zda a jakým způsobem bude u dítěte ověřováno, jestli je, či není školsky zralé a připravené, zda nastoupí v termínu do povinného vzdělávání, či mu bude udělen odklad; kde a jakým způsobem se bude v případě odložené povinné školní docházky vzdělávat.

4.3.1 Význam předškolního vzdělávání a účast na vzdělávání

Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě „ET 2020“ definuje celkem čtyři strategické cíle ve vzdělávací oblasti zemí Evropské unie. Jedním z těchto strategických cílů je „podpora spravedlivosti, sociální soudržnosti a aktivního občanství“. Myšlenkou toho cíle je to, aby všichni občané bez ohledu na jejich osobní, sociální či ekonomickou situaci měli přístup k takovému vzdělávání, které by jim umožňovalo v průběhu celého života rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Jednou z možností, jak řešit znevýhodnění v oblasti vzdělávání je poskytování vysoce kvalitního vzdělávání v raném věku. ET 2020 definuje **účast na vzdělávání v raném věku** jako jednu z referenčních úrovní hodnocení výsledků dosahování uvedených strategických cílů. Cílem je zvyšovat účast na vzdělávání v raném věku jako základ pozdějších studijních úspěchů, zejména v případě dětí ze

⁷ V praxi užívaným názvem je například mapování školní zralosti nebo mapování předpokladů k rozšířené výuce cizích jazyků.

znevýhodněného prostředí (například také OECD, 2012, OECD, 2015). V roce 2020 by se vzdělávání v raném věku mělo účastnit alespoň 95 % dětí od 4 let do věku, kdy mají zahájit povinnou školní docházku.

Podle řady mezinárodních výzkumů a výzkumných šetření (např. Sylva, 1994, Sammons, 2006, OECD, 2012, Mostafa, 2011, Mostafa, 2012, OECD, 2015) pomáhá účast dětí v předškolním vzdělávání vytvořit základy pro celoživotní učení, úspěšně zahájit základní vzdělávání a zvýšit šance na školní úspěšnost, a tím také snižuje nerovnosti ve výsledcích vzdělávání. Účast na předškolním vzdělávání má také pozitivní vliv na snižování chudoby a na sociální mobilitu z generace na generaci. Je dlouhodobě prokázáno, že žáci, kteří se účastnili předškolního vzdělávání, dosahují lepších výsledků v testech PISA a také častěji vstupují do vyšších vzdělávacích stupňů (OECD, 2012, OECD, 2015). Vzhledem k těmto zjištěním mají některé země část předškolní přípravy zařazenou do své povinné školní docházky (více v kapitole 2)⁸. OECD ale rovněž upozorňuje na to, že preprimární vzdělávání je ve většině zemí nepovinné, což může zároveň vést k prohlubování sociálních rozdílů právě z důvodu chybějící povinnosti účasti na vzdělávání (OECD, 2012, OECD, 2015, také Ivatts a kol., 2015). Účast na předškolním vzdělávání má pozitivní efekt na všechny sociální skupiny, nicméně největšího efektu a vlivu dosahuje právě u dětí z méně podnětného prostředí a je tedy vhodným opatřením pro snižování nerovností dětí v průběhu jejich vzdělávací dráhy (Mostafa, 2012). Předškolní vzdělávání snižuje rozdíly mezi dětmi pocházejícími z různých sociokulturních vrstev, pozitivně ovlivňuje ekonomickou situaci v rodině (například tím, že má pozitivní vliv na zaměstnanost matek) a rozvíjí u dětí všechny potřebné kompetence požadované pro úspěšné zahájení základního vzdělávání (např. Mostafa, 2011). Vzhledem k prokázaným pozitivním účinkům předškolního vzdělávání je jistě žádoucí zajistit maximální možnou účast dětí na této vzdělávací etapě; zvyšování rané účasti ve vzdělávání je jedním ze skutečně smysluplných cílů evropské politiky.

V České republice se účast dětí na předškolním vzdělávání pohybuje pod průměrem zemí OECD. V ČR dochází do předškolního zařízení 59 % tříletých dětí, přičemž průměr OECD je 74 %. Některé země, jako je například Francie nebo Belgie dosahují již u tříletých dětí téměř 100% účast na předškolním vzdělávání (OECD, 2015). S vyšším věkem dětí narůstá i jejich účast na předškolním vzdělávání, čtyřleté děti se v ČR účastní již v 83 % (průměr OECD činí 88 %). Účast na vzdělávání ve věku 5-14 let činí dle údajů OECD v ČR 99 % (OECD, 2015).

⁸ V České republice je v současné době připravováno zavedení povinného posledního ročníku mateřské školy.

Z údajů Ministerstva školství ale vyplývá, že ve věku 5 let se předškolního vzdělávání v mateřských školách účastní přibližně 90 % dětí⁹ (MŠMT, 2015b).

Evropské státy se snaží zvyšovat účast dětí na předškolním vzdělávání a umožnit přístup všem vrstvám a sociálním skupinám k této vzdělávací etapě. Jednou z možností, jak zajistit vyšší účast dětí na vzdělávání již v raném věku je jeho zařazení do povinného vzdělávání. V posledním desetiletí tedy řada států posunula zahajování povinné školní docházky do této oblasti a nižšího věku – například Švýcarsko uzákonilo v rámci mezikantonální dohody (tzv. HarmoS-Konkordat) v roce 2007 povinné preprimární vzdělávání od 4 let, a tudíž povinnou docházku do posledních dvou ročníků „mateřské školy“. Dalším možným nástrojem, který může zvýšit účast dětí je bezplatnost předškolního vzdělávání¹⁰. V České republice je od roku 2004 zavedena bezplatná docházka do posledního ročníku mateřské školy, což mělo za cíl zvýšení účasti všech sociálních vrstev na této vzdělávací etapě. Rovněž zákon stanovil právo rodiče na předškolní vzdělávání svého dítěte v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, a uložil obcím povinnost jim toto vzdělávání zajistit i v případě, že nemá příslušná mateřská škola volnou kapacitu. O skutečné realizaci tohoto opatření by bylo pravděpodobně možné diskutovat, nicméně v zákoně toto ustanovení definováno je. Co se týče účasti dětí na předškolním vzdělávání v naší republice, je možné konstatovat, že je poměrně vysoká a většina dětí do mateřské školy dochází. Nicméně děti z určitých oblastí či skupin obyvatel mají stále omezený přístup k předškolnímu vzdělání nebo se ho pravidelně neúčastní, a to i v případě dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (Ivatts a kol., 2015).

V tomto období je připravena další **novela školského zákona** (MŠMT, 2015c), která stanovuje poslední ročník mateřské školy jako první ročník povinné školní docházky s účinností od školního roku 2017/18¹¹. Důvodová zpráva (MŠMT, 2015c) k této novele uvádí, že **plánované zavedení povinného předškolního vzdělávání** v posledním roce před vstupem do základní školy má odstranit nežádoucí stav, kdy se cca 10 % pětiletých dětí neúčastní předškolního vzdělávání. Tato zpráva uvádí, že se jedná především o děti ze sociálně znevýhodněných rodin, které touto neúčastí nedosahují požadované školní

⁹ Ve školním roce 2013/14 se jednalo 90,4 % pětiletých vzdělávajících se v mateřských školách (MŠMT, 2015b)

¹⁰ Bezplatné předškolní vzdělávání je například ve Francii

¹¹ Připravovaná novela školského zákona mění rovněž některé formality týkající se odkladů PŠD. O odklad bude možné požádat během zápisu do ZŠ a nikoli, jak tomu bylo nyní do 31.5. daného roku. Zápis do povinného vzdělávání (předškolního i základního) budou přesunuty na období od 1. do 30.4. příslušného roku (MŠMT, 2015c).

připravenosti při vstupu do základní školy. Povinné předškolní vzdělávání je zacíleno rovněž na snižování vysokého počtu odkladů, ve kterém jsme, jak konstatuje důvodová zpráva, evropskou výjimkou, protože v jiných zemích takto vysoké počty odkladů PŠD nejsou. **O přínosu této novely** je zatím možné teoreticky diskutovat a je samozřejmě předčasné tvrdit, zda přinese, či nepřinese snížení počtu odkladů PŠD a zda pozitivně ovlivní, či neovlivní připravenost dětí na vstup do základní školy. Ze zahraničních výzkumů (například Sylva 1994, Sammons, 2006) vyplývá, že není důležitá pouze účast na předškolním vzdělávání, ale i délka této účasti a kvalita poskytovaného vzdělávání. Zde je tedy možné si položit otázku, zda během jednoho roku je reálné významně ovlivnit školní připravenost a budoucí školní úspěšnost u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Novela školského zákona s sebou nese rovněž velkou administrativní náročnost se zavedením spádovosti mateřských škol, zajištěním dostatečné kapacity pro všechny děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky apod. Rovněž přináší určité komplikace pro rodiče dětí, které chtějí své děti v předškolním období rozvíjet mimo akreditované mateřské školy (například v domácím prostředí, v lesních školkách apod.) a kteří budou muset pro své dítě žádat o povolení individuálního vzdělávání tak, jak je to nyní stanoveno pro období základního vzdělávání (MŠMT, 2015c). Značnou pozornost otázce zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání věnoval **projekt „Kudy vede cesta“** realizovaný neziskovou organizací Tady a Teď, o.p.s., jehož výsledkem jsou rozsáhlé studie, které kromě podrobné analýzy období předškolního vzdělávání, sociální podpory znevýhodněných, legislativního ukotvení podpůrných opatření a analýzy demografického vývoje přináší také alternativní varianty využitelné namísto plošné povinnosti (Hůle, Kaiserová, Kabelová, Mertl, Moravec, Svobodová a Šťastná, 2015). Autoři rovněž diskutují a zdůvodňují slabiny tohoto opatření a navrhují jiné možnosti podpory potřebných dětí před zahájením základního vzdělávání. Poukazují, obdobně jako Sylva (1994) nebo Sammons (2006), na význam délky a kvality předškolního vzdělávání pro děti z méně podnětného prostředí: *„Jeden školní rok je na vyrovnání vzdělávacích znevýhodnění těchto dětí málo, je třeba začít dříve. Zdaleka ne všechny mateřské školy jsou připravené s těmito dětmi cíleně a individuálně pedagogicky pracovat, tak aby to mělo kýžený efekt..... Na sociálně pedagogickou a sociální práci s rodinami stávající kapacity MŠ v žádném případě nestačí“* (Hůle a kol., 2015, s. 255).

Autoři studie rovněž poukazují na to, že se nejedná pouze o děti sociálně znevýhodněné (či konkrétně romské), ale i o rodiny, které volí alternativnější způsob života a své děti individuálním způsobem. Pro ně je tato povinnost určitým zásahem do autonomie jejich

rodičovství. I z tohoto důvodu nabízejí jako alternativu povinnosti předškolního vzdělávání její nárok, který by garantoval možnost umístit dítě do předškolního vzdělávání a zároveň eliminoval sankce v případě, že tam dítě docházet nebude. Diskutují také vymahatelnost této povinnosti, která s sebou ponese značnou personální zátěž ze strany Orgánu sociálně právní ochrany dětí a také mateřských škol, které budou muset dohlížet na plnění povinné předškolních docházky svých dětí. Jako alternativu pro podporu znevýhodněných dětí v předškolním období nabízí tato studie podpůrná opatření, která „...již někde fungují a jsou odzkoušena neziskovými organizacemi. Tyto zkušenosti by bylo dobré vytěžit a aplikovat v širší míře“ (Hůle a kol., 2015, s. 256)¹².

Otázkou ke zvážení také je, zda děti vzdělávající se v režimu individuálního vzdělávání budou započítány do maximální povolené kapacity mateřské školy (jak je tomu nyní u základních škol), a tím budou „zabírat“ místa mladším dětem, které kvůli tomu nebudou moci být přijaté. Díky tomu by strávily v mateřské škole kratší dobu, což by mohlo být z hlediska jejich vývoje a významnosti délky předškolního vzdělávání na budoucí školní úspěšnost nežádoucí.

4.4 Sociální podmíněnost vzdělávání a vzdělanostní nerovnosti

4.4.1 Teoretická východiska rozhodování v průběhu vzdělávací dráhy

Teorie vysvětlující rozhodování a volbu v rámci vzdělávací dráhy se opírají či vycházejí ze zjištění z období minulého století, která vytvářejí určitou teoretickou bázi. Teorie vzniklé ve druhé polovině 20. století vycházejí, dalo by se říci, z teoretického sociálněvědního dědictví klasických autorů sociálních studií jako byl K. Marx, M. Weber nebo E. Durkheim. Nicméně za dominantní v oblasti pochopení rozhodovacího procesu je možné považovat především dva přístupy vycházející jednak z Bourdieuho **teorie kulturní reprodukce** a dále z **teorie racionálního jednání**, kterou v oblasti vzdělávání rozpracoval především Goldthorpe. Jedni tedy předpokládají, že rozhodování a následná volba vychází ze sociálního a kulturního kontextu, ve kterém se aktéři nacházejí, a druzí považují rozhodování za převážně racionální akt.

Bourdieu ve své **teorii kulturní reprodukce** (např. Bourdieu, 1998) nahlíží na problematiku vzdělanostních nerovností skrze mechanismy v rodině i ve vzdělávacím systému. Hovoří o

¹² Jedná se například o neformální kluby, adaptační dny v mateřských školách, služby rané péče a poradenské služby pro rodiny, materiální podpora znevýhodněných rodin, kvalitní další vzdělávání učitelek MŠ, zařazení této problematiky do pregraduálního vzdělávání učitelek MŠ, spolupráce MŠ a ZŠ a neziskových organizací a další (Hůle a kol., 2015, s. 255-256)

tom, že rodiny jsou útvary, které trvají na speciálním způsobu svého bytí a využívají pro jeho zachování řadu strategií – reprodukční, dědičné, ekonomické a také vzdělávací. Bourdieu pracuje s konceptem habitusu. Habitus popisuje jako „jednotný styl praktických činností a statků určitého jednotlivého aktéra nebo třídy aktérů.“ (Bourdieu, 1998, s.16) Je to z rodinného prostředí přejatý způsob myšlení, struktury vnímání a také jakýsi rámec jednání, na jehož základě se jedinec orientuje ve světě (Bourdieu, 1998). V tomto modelu vystupují při popisu vlivu dva základní prvky. Jednak „kulturní kapitál“, který představuje dovednosti (rozvíjený intelekt, koníčky atd.) a znalosti (o společenských procesech, dominantní kultuře atd.) pramenící z rodinného prostředí. Tento kapitál rozlišuje autor na „vtělený“ (tělesné a intelektuální předpoklady), „objektivizovaný“ (knihy, prostředky moderní komunikace, hudební nástroje, přístroje, které se v domácnosti vyskytují atd.) a „institucionalizovaný“ (akademické tituly a vědecké hodnosti). Nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání způsobuje rozdílná úroveň kulturního kapitálu v rodině podle sociálního (třídního) původu. Rodiny z vyšších společenských vrstev disponují a předávají dětem více kapitálu, a škola tyto nerovnosti nevyrovnává, ale naopak je umocňuje, přispívá k jejich kontinuitě, protože latentně požaduje to, co explicitně neposkytuje (například také Katrňák, 2004). Škola jako instituce, do které byly kdysi vkládány naděje, že upřednostní schopnosti před dědičnými privilegii, a dokáže nastolit určitou formu meritokracie, bohužel prostřednictvím svého skrytého vztahu mezi vzděláním a zděděným kulturním kapitálem v podstatě vytváří určitou „státní šlechtu“, která ale vzniká oficiálně zcela legitimně na základě svého dosaženého vysokého vzdělání, a její dědičnost tudíž není prokazatelná (Bourdieu, 1998). Jedná se o podobný proces jako v případě Bernsteinovi teorie jazykové socializace, kdy škola oceňuje to, co děti z vyšších sociálních tříd odděluje od jejich spolužáků. Bernsteinova **teorie jazykové socializace** (Katrňák, 2004, Průcha, 2005, Knausová, 2006) je častým zdrojem výchozích předpokladů při zkoumání vzdělanostních nerovností. Bernstein rozlišuje mezi schopností užívat tzv. formální řeč, která vyžaduje rozvinutý jazykový kód a používání abstraktního a logického jazyka, a tzv. veřejnou řeč, která se vyznačuje omezeným jazykovým kódem, gesty a názorností. Veřejná řeč se používá při běžné neformální komunikaci, oproti tomu formální řeč je základem pro komunikaci ve škole. Děti, které jsou schopny používat oba druhy řeči, mají ve škole výhodu, jelikož škola (učitelé) vyžaduje rozvinutý jazykový kód, tj. formální řeč, kterou ale sama škola nerozvíjí a dítě tuto schopnost musí získat v rodině. Proto jsou děti ze vzdělanějších rodin v průběhu vzdělávacího procesu favorizovány (Katrňák, 2004, Knausová, 2006).

John Goldthorpe ve své **teorii racionálního jednání** (Goldthorpe, 1998) vychází z toho, že rodiče se při svém rozhodování chovají racionálně a rozhodují se na základě zvážení nákladů a výnosů a pravděpodobnosti dosažení pozitivního výsledku. V rámci této teorie se předpokládá znalost prostředí, ve kterém probíhá rozhodovací proces, znalost cíle a zároveň i překážek k jeho dosažení. Nerovnosti v rámci tohoto rozhodování vysvětluje autor především na konceptu reprodukčních strategií, kdy jsou vzdělanostní aspirace konkrétního člověka vždy racionálně odůvodnitelné s ohledem na jeho životní a sociální pozici. Jako základ pro rozhodování považuje Goldthorpe snahu o udržení již dosaženého statusu, dále zvážení možných zisků a ztrát (tj. zvažování šancí) a z toho se poté odvíjí zmiňované vzdělanostní aspirace (Goldthorpe, 2003, Goldthorpe 1997 cit. dle Becker a Hecken, 2007). Jedinec při volbě vzdělanostní strategie zvažuje relativní zisky a ztráty i velikost risku spojeného s možností selhání, přičemž je především zdůrazňován faktor minimalizace ztráty. Základem rozdílných strategií rodin je velikost jim dostupných zdrojů (ekonomických, kulturních i sociálních). Goldthorpe hovoří o snaze rodin udržet si svou třídní pozici i v následujících generacích, a vyhnout se tak mezigeneračnímu třídnímu sestupu. Z této snahy dále vyplývá tzv. **teorie kulturní reprodukce**, která poukazuje na skutečnost, že vzdělanější rodiče ze střední a vyšší třídy povzbuzují své děti k ambicióznější volbě dalšího vzdělávání, přestože jejich školní výsledky nemusí této volbě odpovídat, a naopak rodiče patřící k dělnické třídě berou v potaz více riziko případného neúspěchu spojené s vyšší ekonomickou ztrátou a často volí méně výběrovou vzdělávací dráhu. (Goldthorpe, 2003, Goldthorpe, 1996 cit. dle Greger, 2006). Kritika této teorie se často opírá o její selhávání v situacích, kdy člověk volí mezi více variantami, které mohou být navzájem nepoměřitelné, nebo nemusí reálně jít o rozhodnutí člověka samotného tak, jak teorie předpokládá, ale například o rozhodnutí celé rodiny, kdy tedy sociální kontext má větší váhu než individualismus jedince a kdy jeho chování mohou více určovat sociální okolnosti než individuální racionalita (Elster, 1996).

4.4.2 Sociální podmíněnost vzdělávací dráhy

Vliv sociálního okolí na vzdělávací dráhu je tématem řady výzkumů realizovaných od druhé poloviny minulého století i v současné době. Autoři, kteří se tímto tématem zabývají, se zaměřují na podmínky, které ovlivňují volbu vzdělávací dráhy. Výzkumná šetření reflektují zpravidla sociálně-ekonomický status jako určitý determinující faktor ovlivňující volbu vzdělávací dráhy nebo se zaměřují na kulturní kapitál či jazyk užívaný v rámci rodiny s ohledem na vzdělávací dráhu dětí. Řada prací zabývajících se vztahem rodinného prostředí a vzdělávací dráhy dětí zkoumá rovněž přenos podoby vzdělávací dráhy z rodičů na jejich

potomky a hovoří o tom, že děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů se rovněž stávají vysokoškoláky, a děti rodičů s výučním listem často volí také tuto vzdělávací dráhu. Rozhodování v rámci vzdělávací dráhy jsou jedním z mechanismů reprodukce vzdělanostních nerovností (např. Bourdieu, 1998, Katrňák, 2004 či Veselý a Matějů, 2010).

Sociální podmíněnost vzdělanostních aspirací

Výzkumy zaměřené na vzdělanostní aspirace a jejich sociální podmíněnost jsou především zaměřeny na vyšší vzdělávací stupně, tedy na volbu v rámci nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání či na oblast vysokoškolského vzdělávání. Výzkumná zjištění dokládají, že rodiče ze střední sociální třídy a s vyšším vzděláním jsou při výběru střední školy aktivnější a ambicióznější než rodiče s nižším socioekonomickým statusem a jejich děti mají větší šance na přechod do kvalitnějšího středního vzdělávání (např. Mare, 1981, David, West a Ribbens, 1994, Goldthorpe, 2003). Ambicióznější volby většinou činí samotní rodiče, kteří se v momentu volby nechávají v menší míře ovlivnit přáním dítěte než rodiče s nižším vzděláním (David, West a Ribbens, 1994).

Výzkumná zjištění z českého prostředí rovněž dokládají, že děti rodičů s vyšším socioekonomickým a vzdělanostním statusem mají větší podporu rodičů v průběhu své vzdělávací dráhy, volí ambicióznější vzdělávací cíle a přikládají dosaženému vzdělání větší význam než děti rodičů s nižším socioekonomickým a vzdělanostním statusem (například Greger, 2006, Straková, 2010, Matějů, Smith, Basl, 2010). Rovněž N. Simonová a P. Soukup (2009) ve svých výzkumech zaměřených na změny vzdělanostních aspirací po roce 1989 potvrdili vliv vzdělání (a to především vzdělání otce) na ambicióznější volbu střední školy a orientaci na vysokoškolské vzdělání.

V oblasti vzdělanostních aspirací je zajímavá disertační práce P. Hlad'a (2009), který se zabýval vlivem rodiny na kariérové rozhodování žáků a volbě další vzdělávací dráhy na konci druhého stupně základní školy, kde v rámci svého kvalitativního výzkumu mapoval rozhodovací proces v jednotlivých rodinách. Jeho zaměření bylo více orientováno k etapizaci a k žákům než k sociální podmíněnosti rozhodovacího procesu. Nicméně v teoretické části své práce poukazuje na rozdílný přístup rodin s odlišným socioekonomickým statusem k tomuto rozhodnutí. V souvislosti s touto volbou hovoří Hlad'o také o odlišném chápání „štěstí“ u rodin s odlišným socioekonomickým statusem. Zatímco rodiče s nižším socioekonomickým statusem často hovoří o štěstí dítěte v přítomnosti, zde a právě teď, rodiče ze střední třídy pracují spíše s koncepcí budoucího štěstí. Poněvadž tento pohled na štěstí předpokládá závislost na vzdělávacím úspěchu, stávají se děti subjektem řízení a vedení, které

zajišťuje pozitivní přijetí vzdělávacích cílů stanovených rodiči (Carroll, Walford, 1997 cit. dle Hlad'o, 2009).

Vliv rodinného zázemí na vzdělanostní aspirace potvrzuje i výzkum J. Trhlíkové a H. Úlovcové (2010), který se zaměřil na výzkum nezaměstnanosti mladých lidí a poukázal na skutečnost, že ambice rodičů mezi nezaměstnanými mladistvými byly zpravidla nízké a většina těchto rodičů považovala výuční list za dostatečné vzdělání, přičemž oni sami měli také zpravidla základní či učňovské vzdělání.

Shrnutím výsledků těchto výzkumných šetření lze konstatovat, že vzdělanostní aspirace jsou sociálně podmíněny. Vyšší vzdělání rodiny, její vyšší socioekonomický status a větší kulturní kapitál ovlivňují aspirace dětí vyrůstajících v těchto rodinách a vedou k tomu, že většina dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů míří rovněž k vysoké škole, oproti tomu děti rodičů s nízkým vzděláním se rovněž orientují tímto směrem.

Sociální podmíněnost školního prospěchu

Školní prospěch samozřejmě úzce souvisí se vzdělanostními aspiracemi dětí, je logické, že děti, které mají lepší školní výsledky, aspirují na náročnější vzdělávací dráhu než děti s prospěchem horším. Šed'ová (2004) poukazuje na řadu studií provedených v zahraničí v druhé polovině 20. století, které dokládají, že rodinné a sociální zázemí mají hlavní vliv na výsledky dětí ve škole. Obdobné informace přináší Rabušicová (1996), která se na základě empirického šetření na vzorku žáků základních škol a víceletých gymnázií pokusila sestavit model faktorů, které ovlivňují výsledky dítěte ve škole. Prokázala především vliv socioekonomického statusu rodiny na školní prospěch, přičemž z jejího výzkumu vyšlo najevo, že stejně nadané děti vyrůstající v různých rodinách dosahují ve škole odlišných výsledků¹³.

Vliv na školní prospěch žáků má rovněž míra spolupráce rodiny se školou, přičemž právě rodiny s vyšším vzděláním a vyšším socioekonomickým statusem spolupracují více se školou než rodiny se statusem nižším. Lepších výsledků může dítě dosáhnout, existuje-li kompatibilita mezi světem rodiny a školy. Pro dítě je tedy výhodnější, když má obdobný socioekonomický status jako jeho učitel. Díky tomu dostává od rodičů obdobné zprávy o důležitosti učení jako ve škole, což se pozitivně odrazí na jeho výsledcích ve škole a tyto kvalitní výsledky ho podpoří v další práci a další cestě za vzděláním, čímž se díky svému

¹³ Obdobné informace je možné čerpat i z analýzy výsledků PISA, které dokládají, že žáci s nižším socioekonomickým statusem zpravidla dosahují horších výsledků (Palečková a Tomášek, 2013)

rodinnému zázemí stává svým způsobem favorizovaným oproti dětem z rodin s nižším socioekonomickým a vzdělanostním statusem (Rabušicová, 2004).

Sociální podmíněnost vzdělanostní reprodukce a přístupu ke vzdělání

V této oblasti je nutné zmínit především výzkumné šetření Tomáše Katrňáka (2004), který se ve své sociologické studii zaměřuje na získání odpovědi na otázku, proč děti reprodukují vzdělávací dráhu svých rodičů, tj. děti z dělnických rodin končí se stejným vzděláním jako jejich rodiče a zpravidla i děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů dosahují také vysokoškolského vzdělání. Jeho studie se z části opírá o kvantitativní šetření realizovaná v České republice a je zacílená na nerovnosti dané ekonomickým a kulturním kapitálem jako jedné z možných příčin selhávání dělnických dětí ve škole. V této části odkazuje Katrňák na výzkumná zjištění Tučka v souvislosti s výrazně nižším ekonomickým kapitálem dělnických rodin. Například v roce 1996 žila polovina dělnických rodin se třemi dětmi do 1,5 násobku životního minima oproti obdobné rodině administrativních pracovníků (Tuček, 2000 cit. dle Katrňák, 2004). V oblasti kulturního kapitálu odkazuje na výzkumná zjištění dokládající menší objem kulturního kapitálu u rodin dělníků než u rodin vysokoškoláků. Lidé, kteří mají vysoké vzdělání, vykonávají prestižní povolání a pochází z dobře vzdělané rodiny, se ve svém volném čase více věnují kulturním aktivitám než lidé, kteří mají nízké vzdělání, nevykonávají prestižní povolání a nepocházejí z dobře vzdělané rodiny (u těchto lidí převažuje spíše záliba např. v zahrádkářství nebo kutilství) (Katrňák, 2004, Matějů, Tuček, Rezler, 1991).

Katrňák dále diskutuje výsledky výzkumů, které se zaměřují vždy na určitou specifickou oblast a její vliv na vzdělanostní dráhu dítěte, přičemž dochází k názoru, že vzdělanostní reprodukce se skládá z několika prvků, které jsou vzájemně propojené jako elipsa a vzájemně se posilují. Mezi tyto prvky Katrňák řadí vedle ekonomického a kulturního kapitálu, také jednání a praktiky rodičů a školní selekci, kde škola v české společnosti provádí selekci ve prospěch dětí vzdělanějších rodičů a v neprospěch dětí méně vzdělaných rodičů.

V části věnované analýze svého kvalitativního výzkumu se Katrňák snaží podat vysvětlení zdůvodňující vzdělanostní reprodukci. Na základě realizovaných rozhovorů hovoří Katrňák o dvou typech vztahů ke škole, přičemž vztah dělníků definuje jako volný, kdy je dítě na všechno samo, protože odpovědnost za jeho vzdělání podle dělnických rodičů leží na škole. Vztah vysokoškolsky vzdělaných rodičů ke škole definuje jako soudržný, protože odpovědnost za vzdělání dětí podle nich leží na bedrech celé rodiny. Na děti dohlížejí, vysvětlují a objasňují a vedou je k tomu, aby případnou nelibost ke škole dokázaly překonat. Učitelé pak tyto žáky hodnotí jako dobré a toto vše motivuje děti vysokoškoláků, aby se učily

ještě lépe a aby byly ve škole ještě úspěšnější než jsou. Toto a celá řada dalších faktorů (jako je důraz na úspěch ve škole, příprava v předškolním období, důraz na peníze a vydělání atd.) skládá dohromady mozaiku, ze které Katrňák dokazuje, že na základě celé řady spolu souvisejících faktorů dochází k reprodukci vzdělávací dráhy mezi rodiči a dětmi.

Výzkumy nerovného přístupu ke vzdělání se u nás dále zabývala výzkumná skupina kolem Petra Matějů, Jany Strakové a Arnošta Veselého. V publikaci *Nerovnosti ve vzdělávání* (2010) vycházejí z teorií, které potvrzují již výše zmíněnou vzdělanostní reprodukci. Tuto teorii nicméně rozvíjejí směrem, ve kterém poukazují na to, že vzdělanostní reprodukce je do značné míry ovlivňována také strukturou a především stratifikací vzdělávacích systémů, které často ovlivňují vzdělanostní nerovnosti, a tím škola jako instituce přispívá k oné vzdělanostní reprodukci. Poukazují především na vnější diferenciaci, která vede k časnému rozdělování dětí dle jejich schopností do vzdělávacích proudů, a tím v podstatě determinuje jejich další vzdělávací dráhu. Rovněž zjišťují nerovnosti v přístupu k terciálnímu vzdělávání, kde je již nutnost brát v potaz i finanční náročnost školy a odložené zahájení vlastní výdělečné činnosti u studentů a poukazují rovněž na vyšší počet studentů pocházejících z rodin s vyšším socioekonomickým a vzdělanostním statusem.

V posledních letech se výzkumný zájem přesouvá i na nižší vzdělanostní stupně a nové výzkumy dokládají sociální podmíněnost již na vstupu do povinného vzdělávání. Rodiče s vyšším socioekonomickým a vzdělanostním statutem, kterým na vzdělání jejich dětí více záleží, si čím dál pečlivěji vybírají školu pro své dítě, což vede ke vzniku zbytkových škol, ve kterých jsou málo motivovaní žáci, kterým rodiče nejsou schopni se školními povinnostmi pomoci, a tím se jejich výsledky nadále zhoršují. Tato konkurence mezi školami a jejich rozdílná úroveň vlastně přispívá také k reprodukci vzdělanostních nerovností (Simonová a Straková, 2015).

Sociální podmíněnost odkladů povinné školní docházky

Empirická zjištění, která by se zabývala vztahem sociální podmíněnosti a odkladů PŠD jako svým hlavním tématem k dispozici v tuto chvíli nejsou. Někteří autoři ale v rámci svých publikací určité indikátory sociální podmíněnosti zmiňují a dávají například do souvislosti vyšší vzdělání rodičů a podnětnější sociální prostředí s lepší školní zralostí a připraveností dětí (Langmeier, 1961, Šmelová, Petrová a Suralová, 2012). V. Kafková (2011) se ve své diplomové práci zabývá výzkumem motivů rodičů k žádostem o odklad povinné školní docházky a dává toto rozhodnutí do souvislosti se sociokulturním prostředím rodiny. Z jejich zjištění vyplynulo, že pro odklad se rozhodly rodiny, které kladly velký důraz na péči a

vzdělávání svých dětí, tito rodiče měli také zpravidla vysokoškolské vzdělání a i u svých dětí aspirovali na vysokoškolské tituly. Na základě těchto zjištění hovoří o tom, že na rozhodování o odložení PŠD má sociokulturní prostředí rodiny významný vliv. Její smíšený výzkum využívající pro kvantitativní šetření pouze omezený vzorek rodičů z lokality Prahy 6 jistě neaspiruje na zobecňování zjištěných skutečností. Nicméně v nedostatku takto zaměřených výzkumných prací je možné považovat tuto práci minimálně za impuls pro další výzkumná šetření této problematiky.

5. Odklady povinné školní docházky v kontextu výzkumných zjištění

V České republice volí možnost odkladu školní docházky více než pětina rodičů, konkrétně ve školním roce 2014/15 se pro odklad rozhodlo 19,33 %, což je výrazně vyšší procento než v ostatních evropských zemích v obdobných školních letech, jak dokládá předcházející kapitola.

V tabulce 3 je přehled procentuálního počtu odkladů PŠD od roku 2005, je zde patrný několikaprocentní pokles v posledních letech, nicméně počet odkladů se stále pohybuje okolo hranice dvaceti procent a je výrazně vyšší než v ostatních evropských zemích. Mírný pokles po roce 2012 je možné přisuzovat i novele školského zákona z roku 2011, která uzákonila povinné předložení dvou potvrzení pro udělení odkladu PŠD, tj. vyjádření školského poradenského zařízení a praktického lékaře (nebo klinického psychologa). Do konce roku 2011 stačilo potvrzení pouze jednoho z uvedených odborných pracovišť. Odklady jako téma jsou v posledních letech také silně diskutovány v médiích a řada odborníků veřejně prohlašuje, že jejich počet je příliš vysoký, což by také mohlo mít částečný vliv na postoje rodičů k odkladu PŠD.

Tabulka 3 - Přehled udělených odkladů PŠD v České republice od roku 2005

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Nově přijatí do 1.ročníku základní školy										
Celkem	89 617	91 712	91 436	92 595	93 789	95 507	100 697	105 592	110 773	117 374
předčasně	807	1 277	1 046	1 216	1 060	958	736	763	773	820
v termínu	67 348	68 700	69 235	70 227	71 361	73 122	77 434	81 395	88 285	93 855
s odkladem	21 462	21 573	21 076	21 100	21 345	21 412	22 498	23 423	21 697	22 684
dívky s odkladem	7 898	7 797	7 486	7 541	7 483	7 349	7 748	8 002	7 231	7 349
Podíl na celkové populaci										
předčasně	0,9	1,4	1,1	1,3	1,1	0,9	0,7	0,72	0,7	0,7
s odkladem	23,95	23,52	23,05	22,79	22,76	22,42	22,34	22,18	19,59	19,33
z toho dívky s odkladem	36,80	36,14	35,52	35,74	35,06	34,32	34,44	34,16	33,33	32,40

Zdroje: Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele 2005 - 2015

V oblasti odkladů povinné školní docházky se výzkumná šetření realizují již od poloviny minulého století; řada z nich proběhla v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století patrně také v souvislosti s prudkým nárůstem odkladů povinné školní docházky po zavedení tzv. nové koncepce (např. Váňová a Vyskočilová, 1992, Spilková, 1996). Výzkumné závěry z této oblasti jsou zacíleny především na jednotlivé oblasti školní zralosti a zkoumají nejčastější příčiny odkladů či se zaměřují na efektivitu odložené školní docházky v souvislosti s další školní úspěšností dětí. Například Hrabal a Záhorová (1984) zkoumali 765 dětí s odloženou povinnou školní docházkou, kdy tento akt označili jako efektivní u dětí s minimálně průměrnou inteligencí, u dětí s podprůměrnou inteligencí se pozitivní dopad odkladu neprojevil. Řada autorů hovoří o významu cílené práce s dětmi s odkladem pro jejich budoucí školní úspěšnost (např. Žáková a Jucovičová 2007, Kropáčková, 2008, Matějček a Klégrová, 2011).

V období po roce 2000 není výzkumných zpráv z oblasti odkladů v České republice mnoho. V rámci této kapitoly popíši výzkumy týkající se důvodů pro odložení povinné školní docházky, dále výzkumy zabývající se hlediskem školní zralosti a připravenost a rovněž poukážu na některé publikace z oblasti přípravy na přechod do základní školy, které kromě své praktické části mají i určitou teoretickou bázi, ve které autoři hovoří o důvodech pro

odložení PŠD. Jistou specifickou část tvoří výzkumy týkající se dětí s postižením, jejich školní zralostí a přechodem do povinného vzdělávání, které ale v této práci zahrnuté nejsou vzhledem k jejich speciálně-pedagogickému a specifickému zaměření.

5.1 Odklady a hledisko školní zralosti a připravenost

Kohoutek (2006) ve svém příspěvku Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku rozebírá jednotlivé složky školní zralosti a připravenosti a jejich posuzování odborníky, rovněž upozorňuje na úskalí nevhodně načasovaného zahájení povinné školní docházky. Hovoří o tom, že mezi šestiletými dětmi je cca 10 až 15 % dětí nezralých, přičemž upozorňuje na skutečnost, že **nezralost se týká více chlapců než dívek**. Také odkazuje na Matějčka (1963), který konstatoval, že u 145 dětí předškolního věku pocházejících z dětských domovů, byly všechny školsky výrazně nezralé. Dále odkazuje také na Langmeiera (1961), který zkoumal školní zralost u dětí z různého rodinného prostředí a zjistil, že děti ze stimulujícího prostředí vykazují školní nezralost pouze v 7 % případů oproti dětem z průměrně stimulujícího prostředí, kde se jevílo školsky nezralých 18,5 % a mezi dětmi z prostředí výchovně zanedbávajícího byla nezralá celá třetina předškoláků. Kohoutek (2006) upozorňuje na význam mateřské školy, která je důležitá především pro děti, které pocházejí z méně podnětného rodinného prostředí, a pro které představuje v předškolní přípravě významnou pomoc. U odkladu povinné školní docházky zdůrazňuje individuální posuzování a následnou adekvátní práci s dětmi s odloženou povinnou školní docházkou. Rovněž odkazuje na údaje uvádějící vysoké procento odkladů (Kucharská, 1999, Kropáčková, 2000) a jejich neklesající počet v ČR. Právě v této souvislosti zdůrazňuje nutnost prozkoumání každého jednotlivého případu, tak aby odklady byly udělovány ve správně indikovaných případech.

Hlediskem školní zralosti a připravenosti se v současné době zabývá především skupina kolem Evy Šmelové v rámci rozsáhlého projektu GA ČR Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU. V tomto výzkumu bylo celkem zkoumáno 931 dětí z České republiky ve věku 5 let a 5 měsíců do věku 7 let a 10 měsíců, z nichž 150 mělo udělený odklad povinné školní docházky. Úroveň dosažené **školní zralosti byla testována na základě výsledků dětí v několika používaných diagnostických či orientačních testech** (Jiráskův orientační test školní zralosti, Ravenův test progresivních matic testující inteligenci, reverzní test zaměřený na přípravu na čtení, orientační test dynamické praxe zaměřený na případnou detekci budoucích poruch učení a zkouška znalostí předškolních dětí zaměřená na faktické dosažené vědomosti) a rovněž na základě dalších dovedností (zavazování tkaniček, stříhání geometrických tvarů, hodnocení

výslovnosti a vizuomotorické koordinace a pozorování dětí během testování). Vzorek z České republiky byl doplněn o obdobné výzkumné šetření na Slovensku, v Polsku a Slovinsku a zahraniční výsledky byly komparovány s českými dětmi (Šmelová a kol., 2012).

Výsledky dětí byly poté dány do souvislostí s pohlavím, věkem, místem bydliště, laterality, odkladem PŠD, vzděláním rodičů a sourozeneckou konstelací. Výzkumná zjištění potvrzují, že děti rodičů s vyšším vzděláním mají lepší úroveň školní zralosti ve všech oblastech než děti rodičů s nižším vzděláním. Výsledky dětí, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky, se v testovaných oblastech ukázaly zpravidla jako horší (kromě vizuomotorické koordinace a reverzního testu zaměřeného na přípravu na čtení). Tyto výsledky byly zjištěny ve skupině dětí s odkladem povinné školní docházky, do které byly zařazeny jak děti, kterým byl odklad teprve udělen, tak i děti, které již odklad získaly a byly tedy o rok starší. Ve výzkumném vzorku se i u těch starších dětí (tj. dětí po odkladu) ukázaly především **obtíže v oblasti koncentrace**, nicméně tyto děti poté při rozdělení této skupiny na mladší a starší dosahovaly lepších výsledků než mladší děti s uděleným odkladem PŠD (Šmelová a kol., 2012). V závěru výzkumné zprávy hovoří E. Šmelová o průkazném pozitivním vlivu odkladu na školní zralost a připravenost, což dokládá lepšími výsledky starších dětí. Nicméně je nutné vzít v potaz i to, že není k dispozici srovnávací testování z předchozího roku, kdy byl těmto dětem teprve odklad udělen, tudíž není možné s jistotou tvrdit, že bylo udělení odkladu efektivní. Na data získaná u dětí s odkladem bylo nahlíženo pouze z hlediska odložené nebo neodložené povinné školní docházky a nikoli s ohledem na další vlivy, které mohly zapříčinit nižší úspěšnost dětí u realizovaných testů. Nebylo zkoumáno, zda například u dětí s odkladem povinné školní docházky převažují děti z rodin s nižším vzděláním nebo zda horší výsledky u některých odkladových dětí se netýkají právě dětí z rodin s nižším vzděláním, což by byly případné další hypotézy, které by se nabízely k ověření nebo vyvrácení a v tuto chvíli tedy musí zůstat na úrovni dohadů, stejně tak jako efektivita uděleného odkladu povinné školní docházky u tohoto výzkumného vzorku.

Z hlediska **vlivu odkladu PŠD na školní úspěšnost** je možné zmínit výzkum Potužníkové a Strakové (2006), které se zabývaly interpretací dat z mezinárodního šetření PISA a došly k závěru, že věkově starší děti, tedy děti po odkladu PŠD¹⁴ dosahují horších výsledků než děti, jejichž věk odpovídá standardnímu zahajování povinné školní docházky. Toto zjištění může vést samozřejmě k řadě otázek týkajících se sociálního zázemí těchto dětí či efektivity

¹⁴ Rovněž se mohlo jednat o děti, které opakovaly ročník. Tento rozdíl nebylo možné z dat rozklíčovat.

odkladu jako takového. Pro možné interpretace by ale bylo zapotřebí mít více informací, které by osvětlili pozadí školní úspěšnosti těchto dětí.

5.2 Další důvody pro odložení povinné školní docházky

Pátrání po dalších důvodech vedle hlediska školní zralosti a připravenosti, které vedou k odložení PŠD, je tématem řady bakalářských i diplomových prací, které se zpravidla zaměřují na zmapování nejčastějších důvodů z hlediska rodičů nebo učitelek mateřských škol v jednotlivých regionech ČR. Zabývají se rovněž interpretací statistických dat, která slouží jako základ pro komparativní srovnání jejich regionálních výzkumů s celorepublikovým stavem. Některé práce jsou zacíleny na **jednotlivé komponenty školní zralosti** a analyzují jejich váhu na odložení zahájení školní docházky.

Z řady diplomových prací je možné například jmenovat kvantitativní výzkum J. Šálkové (2013), která se zaměřuje na důvody pro odložení povinné školní docházky ve Zlíně v letech 2006 – 2012, analyzuje statistická data a dotazníkové šetření ve zlínských mateřských školách. Ve své práci dochází k závěru, že nejčastější příčinou odkladu je **sociální oblast**, kdy problémy dětem dělá praceschopnost, samostatnost a pozornost. Zajímavým zjištěním je rovněž to, že původní velké množství předběžných žádostí o odklad ze strany rodičů bylo zrevidováno na základě konzultací s odborníky (převážně učitelkami MŠ). O spolupráci mezi MŠ, rodiči a ZŠ jako prevenci budoucích odkladů hovoří i řada dalších odborníků (např. Kucharská, 1999, Kropáčková, 2008, Bednářová a Šmardová, 2011, Kutálková, 2014 a další).

Relativně podrobnou analýzu odkladů PŠD přináší materiál Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (Slavíková a Šmejkalová, 1997), kde kromě komparace situace v ČR s některými evropskými zeměmi a legislativním popisem tehdejších podmínek pro udělení odkladu, je možné získat informace o důvodech odkladů, a jejich počtech v jednotlivých regionech a rovněž jejich analýzu z **hlediska pohlaví a měsíce narození**. K získání údajů byla uskutečněna dotazníková šetření na všech školských úřadech ČR, na vybraném vzorku základních škol a na vybraném vzorku pedagogicko-psychologických poraden. V školním roce 1996/1997 mělo odklad celkem 14 % dětí, přičemž vyšší výskyt byl u chlapců než u dívek a nejvíce udělených odkladů bylo u tzv. **letních dětí**, tj. dětí, které dovršily šest let v průběhu posledních 4 měsíců před očekávaným zahájením školní docházky. Více než polovina **podnětů pro odklad** vzešla ze strany rodičů, přibližně 19 % doporučení vzešlo ze strany lékařů a pedagogicko-psychologických poraden a cca 9 % ze strany mateřských škol. Více než 30 % odkladů bylo doporučeno na základě vyšetření

v pedagogicko-psychologických poradnách¹⁵, což autorky hodnotí jako pozitivní z hlediska toho, že rodiče si již zvykají využívat odborníků pro posouzení školní zralosti a připravenosti jejich dětí. Autorky ale uvažují i o tom, že je možné, že řada podnětů k odkladům školní docházky může mít i jiné příčiny než školní nezralost dítěte. (Slavíková a Šmejkalová 1997). Vliv pohlaví na odklad PŠD je patrný i z tabulky 3, která ukazuje, že více než 60 % udělených odkladů se týká chlapců.

Důvody pro odložení PŠD jsou rovněž zmiňovány v rámci publikací z oblasti přípravy na přechod do povinného vzdělávání. Na trhu je dnes celá řada příruček a knih různé kvality, které jsou zaměřené na období před zahájením povinné školní docházky, na testování školní zralosti, na rozvoj předškoláků, na přípravu na zápis a na přechod do první třídy. V rámci této práce jsem zvolila publikace od autorů, jejichž odborná erudice dává jistou záruku o kvalitě publikace a údaje v ní obsažené lze s velkou mírou pravděpodobnosti považovat za relevantní. Není mým záměrem zde podat přehled doporučovaných aktivit s předškolními dětmi, spíše jsem se zaměřila na výroky a tvrzení týkající se přechodu do základní školy a odkladů PŠD.

Kutálková (2014) ve své publikaci předkládá řadu názorů, které podle ní rodiče na odložení nebo zahájení povinné školní docházky mají. Kutálková uvádí, že někteří rodiče o odkladu vůbec neuvažují a berou v potaz pouze **hledisko věku**, jiní doufají, že se jejich dítě ve škole „srovná“, další hovoří naopak o odkladu jako **možnosti prodloužit dětství**. Poukazuje ve své knize na **různé typy rodičů**, kteří různým způsobem otázku přechodu ze školky do školy řeší, od „strašení“ dítěte budoucí školní docházkou, přes obavy, precizní zjišťování kvality budoucí školy a její pečlivý výběr až po převážně věcný přístup k této životní etapě. Uvádí zde řadu argumentů, které rodiče používají proti odkladu PŠD jako věty typu „ale to by ztratil celý rok, vždyť je tak šikovný“ nebo „to jako myslíte, že není dost chytrý?“ a rovněž předkládá dle jejího názoru časté důvody pro odklad, například: „my bychom chtěli ještě na podzim k moři, v létě je tam moc lidí“ nebo „chceme jí prodloužit dětství, rozumíte mi?“

Bednářová a Šmardová (2011) v úvodu své publikace pro zjišťování a rozvíjení školní zralosti hovoří rovněž o situacích, ve kterých je zcela objektivně vhodné zvažovat odklad. Hovoří ale také o tom, že řada rodičů žádá **odklad i pro zralé dítě**, přičemž tyto rodiče argumentují zpravidla takto: „dítě je ještě dětské, hravé“, „nechtějí mu ukrátkit bezstarostné dětství“, „není kam spěchat“, „bude ve třídě nejmladší“, „za rok bude ještě lepší, šikovnější, úspěšnější“. Bednářová a Šmardová se k těmto případům vyjadřují tak, že se spíše jedná o „školní

¹⁵ Na základě tehdejší legislativy nebylo povinné absolvovat vyšetření ve školském poradenském zařízení, stačilo jedno odborné vyjádření – tj. lékař, poradna nebo SPC

nezralost rodičů“ než jejich dětí, což zdůvodňují tím, že tito rodiče ještě nejsou připraveni na to, že jejich dítě prostě vyrostlo, že by měli společně přijmout nové povinnosti, změnu v **organizaci rodiny** či očekávají, že se starším dítětem bude méně **práce v přípravě na školu** a všechno mu půjde snáze. Tento **postoj** může být dle autorek také vyjádřením **nejistoty a obav**, jak jejich dítě ve školním prostředí obstojí. Zmiňují také rodiče dětí nezralých, kteří nedbají na doporučení odborníků a dají dítě do školy v termínu nebo na rodiče, kteří svému dítěti přisuzují větší schopnosti a žádají předčasný nástup do první třídy.

Další oblastí, ve které jsou publikované důvody vysokého počtu odkladů u nás, jsou články, které jsou k dispozici na webových portálech věnovaných vzdělávací oblasti. Podobně jako u publikací jsem se zaměřila pouze na články od uznávaných odborníků z oblasti vzdělávání.

Kucharská (1999) hovoří ve svém článku na portal.cz o významu správně načasovaného nástupu do základní školy a upozorňuje v tomto směru i na případnou budoucí školní úspěšnost či neúspěšnost. Pojednává jednotlivé komponenty školní zralosti a instituce pověřené jejím posuzováním. Hovoří rovněž o důvodech odkladů na straně rodičů, kde zmiňuje názory typu „ať si prodlouží mládí“ nebo naopak „ztratí jeden rok“. Rovněž je v článku k dispozici přehled počtu odkladů na základě údajů IPPP ČR, ve kterých poukazuje na zvýšený počet odkladů u dětí narozených v měsících květen až srpen a rovněž na větší míru odkladů u chlapců než u dívek.

Kropáčková (2014) ve svém rozhovoru pro aktuálně.cz hovoří o důvodech udělených odkladů povinné školní docházky. Upozorňuje i na to, že odklady jsou ve větší míře realizovány v Praze a Středočeském kraji, což je možné dle jejího názoru zdůvodnit i větší informovaností rodičů nebo i určitým kalkulem z jejich strany s ohledem na to, že mají na výběr větší množství škol a chtějí si počkat na tu konkrétní školu nebo učitelku. Zdůrazňuje, že vliv na odklady má i **rodinná situace**, kde se méně čte a více sleduje televize, což vede v současné době k problémům s komunikací u dětí předškolního věku. Apeluje na zlepšení spolupráce mezi mateřskými a základními školami, přičemž tvrdí, že tam, kde funguje osobní kontakt mezi učiteli mateřských a základních škol, tak tam je většinou i méně odkladů.

Určité důvody zohledňující hledisko rodičů zmiňuje i Koťátková (2008), která hovoří ve své publikaci o tom, že rodiče žádají odklad PŠD kvůli **budoucí školní úspěšnosti** svého dítěte.

Ve výše uvedených případech se jedná především o odborné názory vzniklé na základě praktických zkušeností autorů z průběhu jejich zaměstnání než o tvrzení, která bychom skutečně mohli podložit výzkumnými fakty a s jistotou říci, jak mnoho jsou u nás zastoupena

v populaci rodičů dětí před zahájením povinné školní docházky a jaká je sociální struktura nositelů těchto názorů a představ. Vědecký výzkum zaměřený na důvody pro odložení PŠD byl realizován v rámci projektu CLoSE (viz dále v textu).

5.3 Odklady v kontextu výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education)

V období 2012 – 2018 je v rámci výzkumných projektů Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy realizováno výzkumné šetření s názvem Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie, jehož výstupy jsou publikovány pod zkratkou CLoSE. Toto rozsáhlé kvantitativní šetření se zaměřuje na proces formování dovedností a jejich roli na trhu práce v České republice, přičemž se zaměřuje především na tyto oblasti: vztah mezi výsledky na trhu práce a získanými dovednostmi, na vznik preferencí souvisejících s formováním dovedností, na efektivitu škol a na vnější diferenciaci žáků a její vliv na jejich výsledky. V rámci šetření CLoSE byl v roce 2014 realizován výzkum zaměřený na kohortu předškolních dětí v období před vstupem do základní školy. Rodiče náhodně vybraných dětí odpovídali v dotazníku na způsob výběru mateřské školy, spokojenost s mateřskou školou, výběr školy, charakteristiky dítěte a zvažování odkladu PŠD. Z hlediska tématu mé disertační práce jsou relevantní především zjištění týkající se tématu odkladů PŠD. Z celkového počtu zúčastněných rodičů (jednalo se o 2008 respondentů) uvažovalo o odkladu 15 %. Výzkumné otázky týkající se odkladů byly celkem tři a týkaly se role jednotlivých aktérů při rozhodování o odkladu PŠD, důvodů odkladu a faktorů predikujících rozhodnutí o odkladu. Většina rodičů uvažovala o odkladu na základě určitého vnějšího impulzu (například z MŠ, při zápisu do ZŠ nebo na základě doporučení školského poradenského zařízení), nicméně 38,4 % rodičů uvedlo, že úvahy o odkladu vycházely přímo z nich samotných bez dalšího vnějšího impulzu. Nadpoloviční většina rodičů uvedla alespoň dva závažné důvody pro rozhodování o odkladu PŠD. Důvody, které rodiče zvažovali, je možné rozdělit do tří základních skupin, a to na důvody zdůrazňující znevýhodnění dítěte, důvody zdůrazňující dobro dítěte a důvody zdůrazňující vnější strukturní prvky vzdělávacího systému a školy (Greger, 2015, str. 113). Nejvíce rodičů (43 %) se právě orientovalo na „dobro dítěte“ a jako nejdůležitější důvod uváděly **větší šanci na školní úspěšnost v případě odložení školní docházky**. Dále byla rovněž uváděna **snaha prodloužit dítěti dětství** a **obavy** z toho, zda dítě bude stačit svým spolužákům. Faktor větší školní úspěšnosti zmiňuje i Kořátková (2008) nebo Mertin (2015). Všechny tyto doložené důvody zazněly i v rozhovorech v rámci mého výzkumu, jak je

uvedeno v empirické části disertační práce. Především **téma obav** bylo hodně diskutováno a v podstatě se skrývalo i za jinými zmiňovanými důvody odkladu PŠD. Z dotazníkového šetření dokonce vyplynulo, že obava o to, jak se bude dítěti ve škole dařit, vede některé rodiče k rozhodnutí odložit PŠD, i když pro odklad jiný důvod není. Za tématem obav je možné vidět celkovou nedůvěru ve školský systém a v to, že školy nejsou dostatečně připraveny přijmout do prvních tříd různé děti (jak zmiňuje i Mertin, 2015), a to nejen ze strany rodičů, ale i ze strany dalších odborníků (Greger, 2015).

Z hlediska dalších důležitých faktorů pro odložení PŠD byl uváděn **věk dítěte**. O odkladu nejčastěji uvažovali rodiče dětí narozených v letních měsících a rodiče chlapců, což je z hlediska výzkumů týkajících se odkladů a z hlediska statistik odkladových dětí dlouhodobě potvrzováno jako významný faktor tohoto rozhodovacího procesu (např. Slavíková a Šmejkalová, 1997, Kutálková, 2014). „Dokonce u dětí, které měly nadprůměrné výsledky v diagnostice a pocházely z rodin s podnětným zázemím, to byl často právě věk, který vedl tyto rodiny k uvažování o odkladu“ (Greger, 2015, str. 117). Výzkum CLoSE dokonce zjistil, že narozený v létě má o 20 % vyšší pravděpodobnost odkladu než dívka se stejnými charakteristikami (Greger, 2015). Věk dítěte byl tématem i řady rozhovorů, i když ne s tak jednoznačným výsledkem, jaké přineslo toto kvantitativní šetření. Někteří rodiče kladli na věk velký důraz, nicméně se našli i jedinci, kteří mu v rozhodovacím procesu významnou roli nepřikládali.

5.4 V kontextu zahraničních výzkumů

V současné době existuje celá řada publikací a výzkumných prací, které se zabývají tématem zahajování povinné školní docházky, školní zralosti a připravenosti či významu včasného zaškolení. Konkrétní práce přinášející informace o odkladech povinné školní docházky jsou k dispozici oproti tomu ve velmi omezeném množství. Tento nedostatek výzkumných zjištění v některých evropských zemích pravděpodobně souvisí i s tím, že v řadě zemích není odklad PŠD povolen, nebo je jeho procento minimální či je omezen na děti vykazující určité postižení.

Zaměřila jsem se na studie, které pojednávají problematiku vstupu do povinného vzdělávání z hlediska **sociální podmíněnosti**. Obdobně jako české odborné texty přinášejí tyto publikace především informace tohoto typu z oblastí vyšších vzdělávacích stupňů (např. Mostafa, 2011), bohužel z období zahajování PŠD jich je k dispozici velmi malé množství. Studie prokazují pozitivní vliv předškolního vzdělávání na další školní úspěšnost (např. Sylva, 1994,

Artman a kol., 2006, Cliffordson a Gustafsson, 2008, Cahan a kol., 2008, Sammons, 2006, Carida, 2011) a dokládají také například ambicióznější představy rodičů o budoucím povolání u dětí, které se účastnily předškolního vzdělávání, než u dětí, které se předškolního vzdělávání neúčastnily. Přičemž účast na předškolním vzdělávání je vyšší u rodičů s vyšším vzdělanostním statusem (Sylva, 1994). Dále je doložen pozitivní vliv realizovaného informálního vzdělávání v rodině (jako jsou vyučovací strategie rodičů při každodenní hře, řešení problémů s dětmi nebo styl řeči rodičů při konverzaci s dětmi) na rozvoj dětí v raném věku. Mezi rodinami existují výrazné rozdíly v rámci informálního působení na děti vyplývající z odlišného vzdělanostního a socioekonomického statusu, které jsou dále příčinou rozdílů mezi dětmi, které se objevují v raném věku v oblasti inteligence, kognitivního rozvoje, jazykového rozvoje, výsledků ve škole a motivace k učení (Mabry, 1997, Odenakker a Van Damme, 2005, Hoff, 2006, EACEA, 2009). Vliv předškolního vzdělávání na další školní úspěšnost je nejvíce patrný u dětí pocházejících z méně podnětného prostředí (Felfe a Lalive, 2011).

Studie zaměřené skutečně na odklad PŠD, které se podařilo nalézt, dávají do souvislosti nedostatečnou školní zralost a připravenost s nižším vzděláním matek, nižší hodnotou přisuzovanou vzdělání rodiči a nižším socioekonomickým statusem rodin (např. Freberg, 1991, Ferguson, Jimerson a Dalton, 2001). Jako základ pro školní zralost je definováno kritérium věku, které je právě u některých dětí v rozporu s jejich skutečnou školní zralostí. Tyto děti, které zůstávají v mateřské škole déle, či opakují první nebo druhou třídu základní školy, vykazují nedostatečnou zralost a nedostatečnou úroveň socializace (Ferguson a kol., 2001). Děti matek s nižším vzděláním tak zahajují obecně školní docházku později, dosahují horší úrovně v testech školní zralosti a mají vyšší procento opakování ročníků (McEvan a Shapiro, 2008).

Z německých statistických údajů vyplývá pozitivní vliv předškolního vzdělávání na další vzdělávací dráhu. Téměř čtvrtinu žáků, kteří končí školu pouze se základním vzděláním, tvoří děti, které nedocházely do mateřské školy. Z německých statistik je možné vyčíst zajímavý trend, kterým je narůstající počet žáků zahajujících školu předčasně, tj. před dosažením šesti let věku. V dřívějších letech zahajovala většina dětí školu dle zákona v šesti letech, předčasný nástup byl spíše výjimečný, oproti tomu měla řada dětí odklad povinné školní docházky. Na konci minulého století se začal trend obracet a v roce 2002 poprvé překonal počet předčasných nástupů odklady PŠD. Současným trendem v oblasti zahajování povinné školní docházky je flexibilní přechod z předškolního stupně do základní školy a celkový trend je

zaměřen na postupné propojování raného vzdělávání (Bildung in Deutschland, 2006). V Německu je patrný silný vliv socioekonomického statusu na další vzdělávací dráhu dětí. Čím vyšší je socioekonomický status rodin, tím vzrůstá pravděpodobnost, že se dítě bude vzdělávat na gymnáziu, které úspěšně ukončí maturitní zkouškou. Oproti tomu **děti imigrantů** jsou nejčastěji ohroženy tím, že opustí vzdělávací systém pouze se základním vzděláním a bez jakékoli zkoušky (Schneider, 2004). Tato sociální podmíněnost je silně zastoupena i v období zahajování povinné školní docházky, kdy německé děti měly odloženou PŠD pouze v 9% a děti imigrantů v 21%. Rovněž předčasné nástupy do škol jsou charakteristické pro děti pocházející z rodin s vyšším socioekonomickým statutem (Kratzmann, Schneider, 2008). Pozitivní vliv předškolní docházky a snaha rozšířit počet dětí docházejících do mateřské školy je rovněž tématem vzdělávací politiky. Kratzmann a Schneider (2008) upozorňují na to, že právě dobrovolnost v docházce vede k tomu, že děti z méně podnětného prostředí, které by ji nejvíce potřebovaly, do školky dochází méně často. Rovněž upozorňují na to, že při kratší docházce do MŠ (například pouze v posledním ročníku před zahájením PŠD) vykazují děti z méně podnětného prostředí nižší školní zralost a připravenost, tudíž je často rozhodnuto o odložení jejich docházky. Obdobná situace je v České republice doložena v romské populaci, která se často vzdělává mimo hlavní proud a neúčastní se dostatečně dlouhou dobu předškolního vzdělávání, což pak vede ke snížené školní zralosti a připravenosti těchto dětí (Ivatts a kol., 2015). Zatímco o odkladu se v Německu rozhoduje více na institucionální úrovni a na základě výsledku měření školní zralosti, jsou předčasné nástupy realizovány na základě prvotního rozhodnutí rodičů, byť i tyto děti musí prokázat školní zralost. Nicméně prvotní podnět k předčasnému nástupu vychází ze strany rodičů a podnět k odkladu ze strany instituce. Toto vede k rozhodování v rámci vzdělávací dráhy, které vykazuje silnou sociální podmíněnost, protože právě rodiče s vyšším socioekonomickým statutem volí nejčastěji dřívější začátek povinné školní docházky (Kratzmann a Schneider, 2008).

6. Shrnutí teoretické části

Záměrem teoretické části bylo popsat v dostatečné míře stávající poznání v oblasti výzkumu odkladů povinné školní docházky a sociální podmíněnosti vzdělávací dráhy a vyjasnit tak teoretický rámec pro realizaci výzkumu.

Závěry citovaných výzkumů potvrzují sociální podmíněnost vzdělávací dráhy ve všech jejích aspektech a hovoří jednoznačně o tom, že vyšší vzdělání rodičů a vyšší socioekonomický

status představuje větší šanci v rámci vzdělávacího systému České republiky. Nicméně je nutné si uvědomit, že se nejedná o působení jednoho hlavního faktoru (například kulturního kapitálu) na vzdělávací dráhu. Ve shodě s Katrňákem (2004) je nutné vzít v potaz vzájemné působení jednotlivých faktorů (kulturního kapitálu, socioekonomický statusu, vzdělání rodičů a stratifikace vzdělávacího systému), kdy se všechny tyto komponenty ovlivňují navzájem a společně v podstatě výraznou měrou determinují vzdělávací dráhu jedince. Výzkumy vedené v tomto duchu reflektují zpravidla tyto skutečnosti v rámci vyšších vzdělávacích stupňů, ale již například Straková (2010) hovoří i o první volbě školy jako o významném a sociálně podmíněném aspektu budoucí školní úspěšnosti dítěte. Rovněž v souvislosti s lepší školní zralostí a připraveností je možné spatřit paralelu s vyšším vzdělanostním a socioekonomickým statutem rodičů. Je tedy možné říci, že sociální podmíněnost ovlivňuje vzdělávací dráhu dětí již od jejich raného věku a minimálně v souvislosti se školní zralostí i oblast odkladů PŠD. Rovněž zahraniční empirická zjištění dokládají významný vliv raného vzdělávání na další školní úspěšnost rovněž v souvislosti se socioekonomickým statutem rodin a dokládají dosahování vyššího vzdělávání u žáků, které procházejí vzdělávacím systémem v termínu a účastní se předškolního vzdělávání.

Vysvětlení a zdůvodnění vysokého počtu odkladů v České republice je jistě komplexním úkolem, který není možné odůvodnit pouze nedostatečnou školní zralostí a připraveností českých dětí. Socioekonomický a vzdělanostní status jistě bude ovlivňovat přístup rodin ke vzdělávací dráze svých dětí, nicméně také není jasným ukazatelem finálního rozhodnutí v této etapě. Jak uvádí Veselý (2011), jednání má svůj základ ve znalostech, přesvědčeních, postojích a hodnotách, proto považuji za důležité pochopení rozhodovacího procesu rodičů na počátku vzdělávací dráhy jejich dětí, jejich přístupu ke školní zralosti a připravenosti a postojů, které rodiče k celému tomuto procesu zastávají.

Empirická část

7. Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření je vedeno snahou o komplexní uchopení problematiky rozhodovacího procesu rodičů souvisejícího s přechodem jejich dětí do povinného vzdělávání s ohledem na volbu odkladu PŠD nebo na jejím zahájení v termínu.

V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení problematiky z hlediska současné situace a stavu výzkumného poznání v České republice i v zahraničí a rovněž jsem se věnovala popsání některých termínů a témat, která jsou následně analyzována a diskutována v empirické části práce (jako je například školní zralost a připravenost, termín letní děti apod.) tak, aby teoretická část vytvořila určitou oporu pro část empirickou, kde budou zkoumány jednotlivé aspekty rozhodovacího procesu rodičů dětí při vstupu do povinného vzdělávání.

Výzkum, který popisuji v následujících kapitolách, probíhal v letech 2012 – 2015 v několika etapách. V přípravné fázi jsem formulovala výzkumný problém, prostudovala základní českou i zahraniční dostupnou literaturu ke zkoumanému tématu a zrealizovala krátkou anketu za použití dotazníků. Cílem bylo získat komplexnější vhled do zkoumané problematiky. Tuto prvotní fázi lze považovat za určitou formu předvýzkumu a na základě v ní získaných informací jsem formulovala výzkumný problém a vytvořila výzkumný plán. Informace z této předvýzkumné fáze nejsou zahrnuty do analýzy dat, neboť sloužily ke stanovení cíle výzkumu a formulování výzkumných otázek. V následující etapě byla sbírána data (v několika fázích), která byla dále analyzována za použití postupů a technik zakotvené teorie. Vzhledem k povaze kvalitativního výzkumu jsem nepostupovala čistě lineárně, ale jednotlivé fáze se částečně překrývaly. Vlastní sběr dat byl doplňován studiem aktuální literatury a výzkumných zpráv k danému tématu.

7.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkumný problém, který v rámci této práce studuji, představuje přechod z mateřské školy do základního vzdělávání a rozhodování o odložení povinné školní docházky, nebo jejím zahájení v termínu. Kontextem mého výzkumného záměru je **uvažování o prvotní volbě rodičů** na počátku povinné vzdělávací dráhy svých dětí s ohledem na to, že rozhodování v průběhu vzdělávací dráhy je vždy ovlivněno sociálními mechanismy.

Jak jsem uvedla v teoretické části, závěry řady aktuálních výzkumů potvrzují sociální podmíněnost vzdělávací dráhy ve všech jejích aspektech a hovoří jednoznačně o tom, že vyšší vzdělání rodičů a vyšší socioekonomický status představuje větší šanci na úspěch v rámci

vzdělávacího systému České republiky. Výzkumy zabývající se odložením povinné školní docházky se zpravidla, jak jsem rovněž uvedla v teoretické části, věnují oblasti školní zralosti a připravenosti jednotlivých dětí. Můj výzkumný záměr je ale motivován snahou porozumět tomu, jak rodiče přistupují k rozhodování v této prvotní etapě vzdělávací dráhy svých dětí. Nezabývám se tedy konkrétními aspekty školní zralosti dětí, ale **rozhodovacím procesem jejich rodičů**. Především mě zajímá, jak jednotliví rodiče v tomto období uvažují, s kým danou problematiku konzultují, co je pro ně v tomto období důležité a co všechno ovlivňuje jejich rozhodnutí o odložení či zahájení povinné školní docházky. V rámci své disertační práce se pokusím zmapovat celý tento rozhodovací proces a zjistit, zda je možné v něm spatřit socioekonomický a vzdělanostní kontext.

Cílem výzkumu je na základě zmapování tohoto rozhodovacího procesu blíže porozumět otázkám volby odkladů povinné školní docházky u jednotlivých sociálních skupin a rovněž zjistit důvod každoročního vysokého procenta odkladů v České republice.

Cíle výzkumu a výzkumné otázky je v kvantitativním výzkumu nutné stanovit velmi přesně, oproti tomu kvalitativní výzkum umožňuje volnější strukturování, které je postupně zpřesňováno v průběhu jednotlivých fází samotného výzkumu (např. Hendl, 2005).

7.2 Výzkumná otázka

Výchozí výzkumnou otázkou si ve shodě s metodou zakotvené teorie (viz dále) kladu relativně obecnou:

Jak a proč se rodiče rozhodují pro odložení povinné školní docházky svých dětí?

Tato výchozí výzkumná otázka byla v souladu s kvalitativní metodologií dále rozpracována do **dílčích výzkumných otázek**:

1. Jaký mají rodiče názor na odklad povinné školní docházky?
2. Jakým způsobem a od koho získávají rodiče informace k odkladu PŠD?
3. Jaké důvody k odložení PŠD rodiče uvádějí?
4. Jaký je vztah mezi formálními důvody pro odklad PŠD (tj. odbornými vyjádřeními) a důvody na straně rodičů?
5. Jak obtížné je získání formálních podkladů pro odklad PŠD?
6. Jaké další faktory ovlivňují rozhodovací proces?
7. Je odložení PŠD sociálně podmíněno?

První otázka se zaměřuje především na získání všeobecných informací a zjištění názorů, postojů a přístupu¹⁶ k tomuto rozhodovacímu procesu. Další otázka je již zaměřena na samotný rozhodovací proces a snaží se získat odpověď na to, jak, kdy a jestli vůbec hledají rodiče informace k odkladu PŠD, či je získávají nezáměrným způsobem a jak s těmito informacemi dále nakládají. Následující otázky se zabývají důvody pro odklad. Zajímaly mě veškeré možné důvody, které rodiče zmiňují a které vedou k odložení PŠD, zajímaly mě jak důvody založené na odborných vyšetřeních dětí, či zmíněné pedagogy v předškolním zařízení nebo během zápisu, tak i důvody, které nemusí souviset se školní zralostí a připraveností dětí¹⁷. Pátá otázka je zaměřena na formální proces vedoucí k odložení povinné školní docházky a zjišťuje u rodičů, zda museli překonávat určité překážky, či zda bylo vše vyřízeno snadno, a co museli pro získání podkladů učinit. Tuto otázku kladu s cílem zjistit, jaký panuje zvykový přístup k udělování odkladů povinné školní docházky v České republice. Tato otázka je také motivována zjištěními ze studia zahraniční literatury, ze které vyplynul rozdílný přístup ke schvalování odkladů a považuji za důležité ho zmínit i v rámci této práce, protože snadnost či obtížnost může být rovněž jedním z faktorů ovlivňujícím finální rozhodnutí. Šestá otázka je v podstatě pátráním po čemkoli dalším, co by mohlo v rozhodovacím procesu hrát roli. V souladu se zvoleným metodologickým designem, kdy je nutné sbírat data, dokud nedojde k teoretickému nasycení, není vhodné koncentrovat se pouze na předpokládané či již zmíněné faktory, ale vždy je nutné pokládat otázku, co ještě dalšího by mohlo ovlivňovat celý zkoumaný proces. Poslední otázka je zaměřena na zjištění, zda je možné předpokládat, že rozhodovací proces rodičů je sociálně podmíněn a jakým způsobem se tato sociální podmíněnost objevuje při tomto rozhodovacím procesu. Nejedná se v tomto případě o kvantifikaci či rozdělování respondentů do skupin s cílem postihnout, jak se která sociální skupina vyjadřuje k volbě odkladu, jedná se spíše o postihnutí či pochopení případných vztahů se socioekonomickým a vzdělanostním statusem v souvislosti s volbou odkladu či nástupu v termínu.

7.3 Volba kvalitativního přístupu

V souladu s výzkumným problémem jsem se rozhodla pro **kvalitativní strategii**, a to konkrétně pro **postupy a techniky zakotvené teorie**.

¹⁶ Vymezení rozdílů mezi termínem postoj, přesvědčení a hodnota či názor není zcela jednoznačné (Simonová, 2015a)

¹⁷ Jednalo se i o zjišťování důvodů, které uvádějí někteří odborníci tak, jak je rovněž uvedeno v teoretické části

Cílem kvalitativního výzkumu, který tedy nevyužívá numerických dat, je podle Dismana (2006, s. 285) „...*interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam pokládány sdělovaným informacím.*“ Poslání kvalitativního výzkumu můžeme definovat také jako porozumění lidem v sociálních situacích. Přičemž Hendl (2005) připomíná, že kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy. K základním charakteristikám kvalitativního výzkumného šetření podle něj patří – využití induktivních forem vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů za využití nejrůznějších forem pozorování a rozhovorů. Indukce je založena na principu opakování. Předpokládáme tedy, pokud se případy opakují, lze vytvořit určité pravidlo z jednotlivých pozorování, tedy vyvozujeme univerzální tvrzení. To má však pouze pravděpodobnostní povahu (Švaříček a Šedová 2007). Cílem kvalitativně orientovaného výzkumného šetření je popsání zvláštností jednotlivých případů, vytvoření hypotéz a rozvíjení teorií o fenoménech světa (Hendl, 2005). Nutnou podmínkou přitom je realizace výzkumu v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Síla získaných dat rozhodně nespočívá ve velikosti výzkumného vzorku, ale v možnosti poznat několik lidí v jejich kulturním kontextu. Cílem je tedy **poznat, osvětlit, prozkoumat zkoumaný jev do hloubky** (Hendl, 2005).

Přístup k datům je v souladu s kvalitativní metodologií veden induktivní logikou, kdy se do terénu vstupuje bez předem formulovaných teorií a hypotéz, které by se v průběhu sběru a analýzy dat ověřovaly. Nicméně ideál kvalitativního výzkumníka vstupujícího do výzkumu jako „zcela nepopsaný list“ (Strauss a Corbinová, 1999) je v realitě v podstatě nerealizovatelný vzhledem k tomu, že se nejedná o zkoumání zcela nového fenoménu, ale o téma, které je v současné době diskutováno v odborných kruzích i na veřejnosti, a rovněž s ohledem na mé dlouholeté působení na pozici ředitelky mateřské školy a i s ohledem na to, že jako matka tří dětí jsem tímto rozhodovacím obdobím procházela právě v době realizace výzkumu. Vybrat si výzkum z oblasti osobních nebo profesních zkušeností může být ale i indikátorem potenciálně úspěšného výzkumného šetření (Strauss a Corbinová, 1999). Vliv těchto osobních a profesních zkušeností jsem v průběhu výzkumu neustále reflektovala a snažila se předcházet interpretaci dat jejich optikou, jak je uvedeno i dále v textu.

Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že kvalitativní výzkum umožňuje získat o jevu informace, které je obtížné získat na základě kvantitativních šetření. Toto je z hlediska výzkumného šetření v oblasti rozhodování o odkladu PŠD relevantní vzhledem k tomu, že existuje řada kvantitativních dat, která přinášejí informace o důvodech odložení PŠD a školní

zralosti a připravenosti, nicméně nevysvětlují širší rámec této problematiky, což umožní právě volba kvalitativní metodologie.

Postupy a techniky metody zakotvené teorie a jejich užití ve výzkumu

Zakotvená teorie je kvalitativní pojetí výzkumu vyvinuté Glaserem a Straussem. Jak uvádí Šedřová (Švaříček a Šedřová, 2007), jedná se o design poměrně populární v oblasti sociálněvědních studií. Zakotvená teorie je dle Strausse a Corbinové (1999, s. 14–15) „... *teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů, přičemž nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali, ale zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné*“. Analytický aparát zakotvené teorie lze považovat za jeden z nejpropracovanějších návodů, jak zacházet s kvalitativními daty (viz např. Strauss a Corbinová, 1999; Švaříček a Šedřová, 2007; Hendl, 2005; Miovský, 2006; Charmaz, 2006). Zakotvená teorie je zaměřená především na postupy zpracování dat a textovou analýzu a její výhodou tedy je, že je možné ji využít pro zpracování dat z různých zdrojů. Jedná se o interaktivní a interpretativní metodu, založenou především na systematickém srovnávání dat, které progresivně postupuje k abstraktnějším úrovním (Mayring a Brunner, 2013).

Postup při využití zakotvené teorie lze vyjádřit následující analytickou triádou:

1. Sběr dat, jejich analýza a prvotní proces kódování
2. Sběr dalších dat, kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií
3. Systematické konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi, proces reflexe (Hüllst, 2013).

Zakotvená teorie nabízí výzkumníkovi určitý návod, jak je možné o datech přemýšlet a pracovat s nimi. Jak ale uvádí například Hendl (2005) nebo Miovský (2006), je možná i modifikace jednotlivých kroků v zájmu plastičnosti. Dochází tedy k určitému upravení dle potřeb a předmětu výzkumu. Podle Dismana (2002) je při využití zakotvené teorie celý výzkumný postup kontrolován pouze vynořující se teorií, a ne něčím apriorně definovaným. Struktury objevující se v tomto procesu jsou předběžně kategorizovány a analyzovány, jsou utvářeny předběžné hypotézy a analytické koncepty, dalším krokem jsou upřesňovány či měněny. Tento proces pokračuje s novými soubory tak dlouho, až nová informace nevede k dalším změnám (Strauss a Corbinová, 1999). Jádrem utváření teorie je metoda konstantního

srovnávání, data jsou současně přeskupována a reintegrovaná, zároveň je aplikováno kódování a interpretace.

Pro účely mého výzkumu se zdály být postupy a techniky metody zakotvené teorie vhodné, protože byly vyvinuty pro **studium interakcí a procesů**. Nabízela se mi tedy možnost prozkoumat proces rozhodování rodičů při vstupu jejich dětí do povinného vzdělávání a interakci jednotlivých faktorů působících na rozhodovací proces. Proto jsem se rozhodla ve výzkumu pro využití tohoto designu.

7.4 Organizace a harmonogram výzkumu

Kvalitativní šetření se realizovalo z větší části v rámci projektu GA UK *Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy*¹⁸. V rámci tohoto projektu bylo provedeno celkem 41 hloubkových rozhovorů a dvě ohniskové skupiny. S ohledem na tento společný projekt a jeho rozsah zahrnující celou problematiku přechodu mezi preprimárním a primárním vzděláváním jsme se spolu s hlavní řešitelkou projektu respondentů dotazovaly komplexně na celé toto období, tak aby bylo možné čerpat a analyzovat data jak pro tento projekt, tak i pro naše disertační práce (srov. Simonová, 2015b). Podrobný popis struktury rozhovorů a jeho obsah uvádím dále v textu. Data z celkového počtu 37 rozhovorů byla společně sdílena. Analýza dat probíhala převážně odděleně s ohledem na odlišný specifický výzkumný záměr každé z nás. V počátku projektu ale byla realizována prvotní společná analýza dat, jejímž výstupem byla prezentace a publikace v rámci konference ČAPV 2013.

Data z rozhovorů a ohniskových skupin jsem dále doplnila o dvě pozorování u zápisu do základní školy o další rozhovor zaměřený na zápis do základní školy s učitelkou ZŠ. Tato data byla v průběhu celého výzkumu doplňována neformálními rozhovory s rodiči předškolních dětí na dané téma, rozhovory na kolegiální bázi s pedagogy z mateřských i základních škol, účastí na seminářích a diskuzích z této oblasti a na veřejné debatě projektu Varianty (2015) a rovněž rozhovorem s psychologkou a speciální pedagožkou. V průběhu projektu GA UK jsme rovněž diskutovali realizované rozhovory ve skupině řešitelů projektu a vzájemně sdíleli zjištěné skutečnosti a informace.

¹⁸ Projekt č. 6388/2013 „Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy“, hlavní řešitelkou projektu byla J.Simonová a dalšími spoluřešiteli kromě mě byli J. Straková a D. Greger. Všichni z ÚVRV PedF UK

V zimě 2015 a 2016 již v průběhu finalizace disertační práce jsem doplnila tato výzkumná data ještě o další pozorování u zápisů do základních škol a pět doplňujících rozhovorů s rodiči zapisovaných dětí. Vzhledem k tomu, že jsem se v rámci této práce několikrát dotkla i témat z oblasti komparativní pedagogiky, tak jsem využila možnosti hovořit s německými učiteli během studijního pobytu v Německu. Data z roku 2015 a 2016 mají ale spíše doplňující či ilustrativní charakter a neovlivnila již předchozí výzkumná zjištění a respondenti nejsou zahrnuti do hlavní analýzy dat a přehledové tabulky respondentů. Během rozhovorů v předchozích letech interpretovali respondenti zážitky a průběh zápisu do ZŠ s určitým časovým odstupem, proto se mi jevilo jako účelné zrealizovat ještě tato následná pozorování u zápisů a rozhovory, a tím získat možnost zachytit bezprostřední autentické reakce respondentů. Zde souhlasím s Janíkem (2004) a jeho tvrzením, že výzkum v podstatě nikdy nekončí. Harmonogram výzkumu přehledně popisuje tabulka 4.

Tabulka 4 – Harmonogram výzkumu

Období	Realizace
Říjen 2012 – prosinec 2015	Projekt GA UK
Říjen 2012	4 rozhovory v satelitní obci u Prahy
Říjen – listopad 2012	4 rozhovory v Praze
Červen 2013	2 ohniskové skupiny v Praze 8 rozhovorů v obci do 1200 obyvatel na Vysočině
Srpen 2013	10 rozhovorů v obci do 2100 obyvatel v Severních Čechách
Září 2013	1 rozhovor v obci do 20000 obyvatel
Říjen 2013	7 rozhovorů v obci do 500 obyvatel v Jižních Čechách
Leden – únor 2014	2 pozorování u zápisu do ZŠ 1 rozhovor s rodičem zaměřený na zápis (satelit u Prahy) 1 rozhovor s učitelkou na téma zápis do ZŠ
Březen 2014	6 rozhovorů v obci do 15000 obyvatel v Západních Čechách
Zima 2015/2016	Následné doplňující pozorování u zápisu do ZŠ (2 školy) a rozhovory s rodiči zapisovaných dětí (5 rodičů) 2 rozhovory s německými učiteli v rámci studijního pobytu v Berlíně
průběžně	Neformální rozhovory s rodiči předškolních dětí, účast na odborných akcích, diskuze s odborníky, neformální kolegiální diskuze, doplňkové dotazování respondentů mailem

7.5 Výzkumný vzorek

Zkoumanou populací byli zpravidla rodiče (účastnily se převážně matky) dětí předškolního nebo mladšího školního věku. Věkové rozpětí mezi dětmi dotazovaných rodičů bylo většinou od 5 do 8 let, rodiče však v rozhovorech často hovořili i o mladších a starších sourozencích, protože toto téma cítili jako aktuální i s ohledem na děti, které již v povinném vzdělávání byly, nebo k němu měly ještě několik let. S ohledem na zvolený design výzkumu nebylo cílem vybrat reprezentativní vzorek respondentů, ale najít respondenty, kteří budou reprezentovat různorodé dimenze zkoumaného jevu (Hendl, 2005). Vzhledem k tomu, že bylo možné předpokládat, že určitou různost v přístupu k celé problematice přinese rozdílný socioekonomický či vzdělanostní status či velikost a charakter sídla respondentů, byl při

výběru zohledněn i tento aspekt, i když ne s cílem kvantifikovat, jak tomu je při realizaci kvantitativních výzkumných šetření. Po získání prvních dat od respondentů žijících ve velkoměstě a jeho satelitech se pozornost zaměřila na získání respondentů z menších sídel v kraji s poměrně nízkou úrovní dosaženého vzdělání.

Pro získání respondentů byly použity dvě základní metody: metoda sněhové koule a inzerát. Metoda sněhové koule (Hendl, 2005) byla uplatněna oslovováním osob, které procházely rozhodovacím obdobím a ty následně doporučily své známé, kteří byli v obdobné situaci. Druhou použitou metodou oslovení respondentů byl inzerát umístěný na internetových stránkách rodina.cz¹⁹ a v předškolním zařízení. Tato metoda byla použita pro ohniskovou skupinu ve velkoměstě, pro dvě menší obce a pro středně velké město.

Ve výsledném vzorku byli zastoupeni respondenti z různě velkých sídel (od malých obcí po hlavní město), různého vzdělání (od osob se základním vzděláním až po absolventy vysokých škol) a různého zaměstnaneckého statusu (zaměstnanci, osoby samostatně výdělečně činné, nezaměstnaní registrovaní na úřadu práce a i rodiče na rodičovské dovolené). V tabulce 5 je uvedena struktura respondentů s procentuálním rozložením pohlaví, dosaženého vzdělání a kraje, ze kterého pochází. Kraj jsem zvolila proto, že je možné ze Statistických ročenek školství získat údaje o procentu odkladů PŠD v jednotlivých krajích a zjistit tak, zda se tyto kraje v počtu udělených odkladů liší či nikoli. U kvalitativního výzkumu není sice tento údaj významným ukazatelem, nicméně je to údaj z oblasti, ve které se vybraní respondenti nacházejí, a svým okolím jsou nutně určitým způsobem ovlivněni. Považuji tedy tuto statistickou tabulku jako určitý výsledek mé vlastní výzkumné potřeby utřídit některé informace a získat statistická data o jevu, kterému se kvalitativně věnuji v rámci svého výzkumu. Respondenti, kteří jsou zařazeni v kraji Praha, pocházejí z Prahy a jejich přílehlých satelitních oblastí s bezproblémovým dosahem hlavního města, tudíž jejich přiřazení k Praze je dle mého názoru více charakteristické než přiřazení ke Středočeskému kraji²⁰.

¹⁹ Rodina.cz byla použita s cílem oslovit rodiny, ke kterým bychom se jinak pravděpodobně těžko dostávali inzercí v předškolních zařízeních či metodou sněhové koule.

²⁰ Absenci údaje o satelitních městečkách u Prahy považuji za nedostatek i jiných výstupů z výzkumných šetření. Respondenti z těchto lokalit jsou často, dle mého názoru špatně, zařazeni do obcí s velmi malým počtem obyvatel. Řada z nich ale strávila většinu života v Praze, pracují v Praze, mají řadu sociálních kontaktů navázaných na hlavní město a jejich životní styl se jistě liší od životního stylu stejně početné obce na okraji republiky či bez návaznosti na velké město.

Tabulka 5 –Struktura respondentů

		počet respondentů	
		rozhovory	ohniskové skupiny
Pohlaví	ženy	38 (93 %)	10 (77 %)
	muži	3 (7 %)	3 (13 %)
vzdělání	základní	3 (7 %)	0 (0 %)
	středoškolské s vyučením	9 (22 %)	5 (38 %)
	středoškolské s maturitou	12 (29 %)	3 (24 %)
	vysokoškolské	17 (42 %)	5 (38 %)
kraj	Praha a okolí	10 (24 %)	13 (100 %)
	Ústecký kraj	10 (24 %)	
	Vysočina	8 (20 %)	
	Jihočeský kraj	7 (17 %)	
	Plzeňský kraj	6 (15 %)	
Celkem		41	13

Následující tabulka (tabulka 6) přináší přehled udělených odkladů v jednotlivých obdobích, kdy probíhalo výzkumné šetření, a v krajích dle místa bydliště mých respondentů.

Tabulka 6 – Odklady ve vybraných krajích ČR

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Nově přijatí do 1.ročníku základní školy				
Praha	10778	11680	12353	13402
v termínu	8184	8885	9702	10544
s odkladem	2479	2665	2543	2721
% odkladů	23,00	22,82	20,59	20,30
Ústecký kraj	8553	8763	8990	9623
v termínu	6390	6610	7072	7561
s odkladem	2095	2102	1865	2022
% odkladů	24,49	23,99	20,75	21,01
Vysočina	4987	5027	5337	5612
v termínu	3935	3957	4259	4566
s odkladem	1003	1134	1036	1001
% odkladů	20,11	22,56	19,41	17,84
Jihočeský kraj	6107	6450	6824	7000
v termínu	4681	4973	5394	5533
s odkladem	1393	1449	1396	1432
% odkladů	22,81	22,47	20,46	20,46
Plzeňský kraj	5313	5739	6001	6449
v termínu	4141	4456	4783	5181
s odkladem	1136	1235	1171	1225
% odkladů	21,38	21,52	19,51	19,00

Zdroj: Statistická ročenka školství

Jak je patrné z této tabulky, je procento odkladů v jednotlivých krajích mírně rozdílné. Ze statistického hlediska je jich nejméně v kraji Vysočina, nicméně údaj se obměňuje mezi jednotlivými lety a odklady vykazují obdobný podíl i v Plzeňském kraji. V žádném regionu není signifikantní rozdíl oproti celostátnímu podílu odkladů, tudíž nelze usuzovat na výrazný vliv kraje na udělování odkladů PŠD. Jistě zajímavější by bylo porovnat výroční zprávy škol situovaných v jednotlivých oblastech, o kterých by byly k dispozici údaje o složení obyvatelstva a žáků. Větší rozdíly jsou například při analýze počtu odkladů v jednotlivých

okresech, které jsou již menšími celky, a mohou tedy vykazovat výraznější vliv lokality a demografického složení. Ve školním roce 96/97 bylo například v Přerově pouze 1,2 % udělených odkladů oproti Plzni sever s 20,4 % (Slavíková, Šmejkalová, 1997). Novější údaje tohoto typu bohužel k dispozici nejsou a takto zaměřená šetření by již přesáhla možný rámec mého výzkumu a je v tuto chvíli spíše námětem pro případné další výzkumy v této oblasti.

Z celkového počtu 54 respondentů (rozhovory a ohniskové skupiny) uvažovalo 28 respondentů o odkladu povinné školní docházky u svých dětí. Někteří z nich hovořili v tomto směru více o svých dětech, u kterých zvažují odklad či jim odklad už udělili, protože se jednalo o starší sourozence, někteří uvažovali o odkladu u všech svých dětí, jiní jenom u některých. Pro odložení docházky se nakonec rozhodlo celkem 15 respondentů (opět někteří u více svých dětí, tj. jedná se o počet respondentů ne o počet udělených odkladů PŠD). Vyskytly se i dvě respondentky, které o odkladu neuvažovaly vůbec, a u zápisu byly překvapeny informací, že jejich dítě má mít odklad, ty se také nakonec pro odklad rozhodly. U ostatních respondentů se jednalo o zkušenosti s odkladem PŠD v širší rodině či u přátel a známých. Pouze dva respondenti neuvedli žádnou osobní zkušenost s odkladem a neměli zájem se k tématu odkladu vyjadřovat. U některých respondentů nebylo v době konání rozhovoru ještě zřejmé, zda se rozhodnou pro odklad či nástup v termínu. Po dohodě s nimi jsem šest z nich následně kontaktovala mailem nebo pomocí chatovacího programu a zjistila, jakým způsobem se rozhodli.

7.6 Metody sběru dat

Jak uvádí Hendl (2005), volba výzkumné metody se má řídit výzkumným problémem a přirozeně také možnostmi výzkumníka. Vzhledem ke stanovenému cíli a formulovaným výzkumným otázkám jsem zvolila jako hlavní výzkumnou metodou hloubkový polostrukturovaný (semistrukturovaný) rozhovor, který jsem doplnila o realizaci dvou ohniskových skupin a o zúčastněné nestrukturované pozorování během zápisu do prvních tříd ve dvou rozdílných školách. Pozorování během zápisu bylo ještě doplněno o rozhovor s učitelkou prvního stupně, která zpravidla zápisy do prvních tříd realizuje. Zvolená kombinace technik sběru dat vycházela z předpokladu, že právě tento metodologický postup umožní:

- Zjistit názory rodičů na odklad povinné školní docházky
- Zmapovat jejich rozhodovací proces
- Zjistit hlavní důvody, které vedly k rozhodnutí odložit nebo zahájit povinnou školní docházku

Kombinací metod lze dosáhnout pochopení komplexnosti situace a zároveň se jedná o triangulaci, jíž je naplňován i požadavek spolehlivosti výzkumného šetření. (Hendl, 2005)

Rozhovory a ohniskové skupiny

Švaříček (Švaříček a Šedová, 2007) definuje hloubkový rozhovor jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí otevřených otázek chci porozumět pohledu těchto lidí, aniž bych ho omezovala na položky v dotazníku. Polostrukturovaný rozhovor přitom vychází z připraveného seznamu témat a otázek. Při realizaci rozhovoru můžeme zaměřovat pořadí připravených otázek, a to dle aktuálních potřeb a možností.

Polostrukturovaný rozhovor považuji za vhodnou metodu pro mé výzkumné šetření a to především proto, že je vhodný pro zjišťování toho, co si lidé myslí, jak uvažují či co cítí. Rovněž umožňuje osobní přístup k respondentovi, což se mi při tomto tématu jevilo také jako vhodné, a možnost předem připravené částečné struktury, která by ale nebyla striktně daná jako je tomu například u dotazníků, považuji celkově za výhodu této metody u kvalitativního výzkumu.

U přípravy struktury rozhovoru jsem vycházela z metodologické literatury (např. Hendl, 2005, Švaříček a Šedová, 2007, Miovský, 2006), s ohledem na základní a dílčí výzkumné otázky. Připravená struktura byla v průběhu vlastních rozhovorů používána spíše volně, a přestože jsem se držela předem navrženého schématu²¹, snažila jsem se navázat na reakce a zájem respondentů o jednotlivé oblasti rozhovoru. Tento postup umožňuje zjistit, která témata jsou pro respondenta nejdůležitější, navíc zajišťuje klidnou a přátelskou atmosféru, v níž má respondent prostor pro vyjádření svých názorů. Struktury jednotlivých rozhovorů a ohniskových skupiny byly tedy sice předem připraveny, ale respondenti dostávali maximální prostor a volnost pro své odpovědi.

V literatuře můžeme najít dva základní způsoby analýzy dat získaných prostřednictvím rozhovorů (např. Hendl, 2005, Miovský, 2006, Švaříček, Šedová, 2007, Mayring, 2010, Mayring a Brunner, 2013). První z nich je přístup realistický, který považuje odpovědi respondentů za popis konkrétní vnější nebo vnitřní zkušenosti. Druhou možností je přístup narativní, v rámci něhož výzkumník analyzuje rozhovor jako soubor poznatků o společenské interakci či lingvistických aspektech komunikace. Vzhledem k mému tématu a zvolení metody zakotvené teorie jsem se rozhodla pro **realistický přístup k analýze získaných dat** a o snahu demonstrovat celý rozhodovací proces tak, jak ho chápal, cítil a řešil sám respondent.

²¹ Držet se předem dané rámcové struktury bylo nezbytné i s ohledem na realizaci projektu GA UK

Rozhovory byly vedeny buď v domácnostech nebo v jiném vhodném prostředí (např. kavárna či zasedací místnost) a trvaly 15 – 80 minut. S každým respondentem byl realizován jeden rozhovor. Získané rozhovory byly nahrány na digitální diktafon²², přepsány dle transkripční konvence navržené A. E. Leix (2006) a anonymizovány. Všechna jména a názvy, které by vedly k identifikaci osob, škol či lokalit byly nahrazeny smyšlenými jmény, přičemž bylo dbáno na to, aby se například nahrazený název školy používal i v dalších rozhovorech, pokud se jednalo o respondenty z jedné lokality, a aby tak byla zachována případná návaznost mezi jednotlivými rozhovory.

V souladu se zvoleným kvalitativním přístupem, kdy probíhá analýza dat zpravidla již v průběhu jejich sběru a často výzkumníka směřuje k novým zdrojům dat (Hendl, 2005), byla data z každé vlny částečně analyzována ihned a následně byla osnova polostrukturovaných rozhovorů i scénář ohniskových skupin upraven tak, aby reflektoval skutečnosti zjištěné v předchozí fázi šetření.

Vzhledem k tomu, že se projekt GA UK orientoval na přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním, byly respondentům kladeny otázky týkající se více aspektů tohoto přechodu. Respondenti se vyjadřovali k těmto okruhům: docházka do mateřské školy a volba mateřské školy, průběh předškolního vzdělávání, počátek úvah o přechodu do základní školy, průběh zápisu do základní školy, ověřování školní zralosti a připravenosti, volba školy a její kritéria, úvahy o odkladu povinné školní docházky, konzultování tohoto procesu s odborníky a ostatními zúčastněnými, zdůvodnění svého rozhodnutí. Respondenti vyjadřovali své názory, představy, přání i problémy, které v souvislosti s tímto procesem vidí a řeší. V oblasti odkladů PŠD byli respondenti konfrontováni s velkým procentuálním rozdílem v udělených odkladech v ČR a v zahraničí a byli dotazováni na své názory k tomuto faktu. Většinu rozhovorů (21) jsem vedla sama, zbylou část rozhovorů vedla Jaroslava Simonová, jako hlavní řešitelka projektu GA UK. Data byla vždy, jak jsem již uvedla, společně sdílena. Ohniskové skupiny jsme připravovaly a realizovaly společně za podpory Jany Strakové, rovněž spoluřešitelky projektu GA UK. V souladu s přístupem zakotvené teorie a jejím požadavku na průběžnou analýzu dat, byla osnova rozhovoru v průběhu upravena tak, aby odrážela zjištěné skutečnosti z předchozí fáze výzkumu. První osnova rozhovoru tvoří přílohu 1 a příklad upravené struktury rozhovoru tvoří přílohu 2.

Skupinové diskuze se původně používaly jako metoda zjišťování názorů mezi spotřebiteli a byly ekonomicky motivovány. V sedmdesátých letech minulého století v souvislosti

²² Všichni respondenti vyslovili souhlas s nahráváním rozhovoru

s rozvojem kvalitativní metodologie se rozšířilo jejich využití i mezi oblast společenskovedního výzkumu, přičemž se pro ně vžil termín „Focus Group“. V průběhu realizace skupinových diskuzí dochází k utváření názorových a významových vzorců, které jsou založeny na skupinových interakcích (Bohnsack, 2013). Hendl (2005) hovoří o tom, že ve skupinové diskuzi se uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany, a tím dochází k tomu, že diskutující snadněji odhalují své postoje, pocity a způsoby jednání. Proto je skupinová diskuze vhodná pro odhalení obsahů veřejného mínění a kolektivních postojů. U nás se užívá rovněž termín ohnisková skupina (např. Miovský, 2006).

Vzhledem k tomu, že mým cílem bylo zjistit, co vede rodiče k tomu, že odloží docházku svému dítěti nebo co je naopak vede k tomu, že tuto docházku neodloží. V souvislosti s vysokým procentem odkladů v naší republice jsem chtěla pochopit a poznat názory panující na tento fenomén, považuji realizaci ohniskových skupin za důležitý zdroj dat právě vzhledem k tomu, že bylo možné zjistit názory na toto téma na obecnější úrovni, což přispělo k pochopení témat zmíněných v individuálních rozhovorech.

Respondenti byli získáni na základě metody inzerátu (viz výše) a byli rozděleni do dvou skupin s ohledem na dosažené vzdělání. Rozdělení do skupin dle vzdělání bylo zvoleno na základě toho, že je všeobecně známo, že vyšší vzdělání rodičů ovlivňuje přístup k vzdělávací dráze jejich dětí. Vzdělání jako takové není samozřejmě jediným faktorem v celém spektru sociálních charakteristik rodin, ale bylo v rámci sestavování skupiny nejlépe zjistitelné, tudíž došlo k rozdělení respondentů do skupin právě dle tohoto kritéria. Rozdělení do skupin nebylo motivováno snahou o kvantifikaci získaných údajů a o jejich interpretování ve smyslu, že rodiče s vyšším vzděláním mluví o odkladu takto a rodiče s nižším zase takto. Zde se jednalo o předpoklad, že názory rodičů budou vzděláním ovlivněny a zároveň schopnost společné diskuze bude jednodušší u osob s podobným vzděláním, než pokud by spolu diskutoval rodič se vzděláním základním a vysokoškolským, u kterého je možné předpokládat zvýšenou schopnost verbálního vyjádření, a tudíž by mohlo dojít k ovládnutí skupiny oproti účastníkům s nižší verbální obratností, na což upozorňuje i Hendl (2005).

Skupinové diskuze probíhaly v prostorách Pedagogické fakulty UK a byly po odsouhlasení účastníky natočeny na video a nahrány na dva diktafony. Z hlediska struktury ohniskové skupiny se jednalo o tzv. polostrukturovanou ohniskovou skupinu, kdy byly dopředu připraveny okruhy otázek, nicméně jejich přesné znění nebylo závazné (Miovský, 2006). Následně byly přepsány a anonymizovány jako jednotlivé rozhovory. Osnova ohniskové skupiny tvoří přílohu 3.

Výhodou realizace skupinových diskuzí je i jejich časové hledisko, jelikož je možné v relativně krátké době získat informace od více respondentů a rovněž skupinová dynamika přispívá k tomu, že se lidé spíše zaměří na důležitější témata než v individuálním rozhovoru. Pro můj výzkum bylo důležité i to, že je možné snadno postihnout souhlas nebo nesouhlas s určitým tvrzením (Hendl, 2005), což bylo pro pochopení postoje k odkladu povinné školní docházky z mého pohledu významné.

Metoda pozorování doplněná o dva následné rozhovory

Metodu pozorování u zápisu do prvních tříd jsem zvolila po částečné analýze dat z rozhovorů, kde byla situace zmiňována a popisována řadou respondentů, a to často velmi rozdílným způsobem. Respondenti zmiňovali některé důležité aspekty rozdílného přístupu při zápisu v různých školách a různý přístup k ověřování školní zralosti a připravenosti dětí a rovněž kladli rozdílný důraz na průběh zápisu vzhledem k jejich rozhodnutí odložit nebo zahájit povinnou školní docházku. Pozorování jsem realizovala ve dvou rozdílných základních školách a doplnila ho následně ještě o rozhovor s učitelkou prvního stupně z další základní školy a o rozhovor s jednou matkou, která z obavy, že její dcera nebude z kapacitních důvodů přijata na základní školu vzhledem k problematickému trvalému bydlišti v satelitním městečku bez občanské vybavenosti, byla nucena absolvovat zápisů několik (celkem 4), tudíž mě zajímal její pohled na vedení zápisu v jednotlivých školách.

Pozorování bylo zaměřeno především na celkovou atmosféru zápisu, na to zda jsou děti určitým způsobem „zkoušeny“ nebo zda se jedná spíše o zábavný a neformální přístup. Rovněž jsem sledovala postoj rodičů k dětem během zapisování. Také mě zajímal způsob doporučování odkladu PŠD a zvolený test pro ověření školní zralosti a připravenosti. Během pozorování jsem měla příležitost pohovořit s několika čekajícími rodiči a vést tak neformální rozhovory. Bohužel jsem se nemohla přímo zúčastnit celého průběhu zápisu, ale i tak jsem viděla celý proces včetně přístupu všech zúčastněných.

Je známo, že zúčastněné pozorování může svým způsobem změnit pozorovanou realitu (např. Miovský, 2006), nicméně u těchto pozorování to nepovažuji za možné. Zápisu se zúčastnilo skutečně významné množství lidí, takže celkovou atmosféru koncentrace mnoha osob na jednom omezeném místě už pravděpodobně přítomnost jedné výzkumnice nemohla nijak významně ovlivnit. Diskuze mezi čekajícími osobami přirozeně probíhaly na téma přesně kopírující můj výzkumný záměr a děti byly pozorovány řadou pedagogů základní školy a i jiných osob, tudíž předpokládám, že moji přítomnost ani nezaznamenaly. Hlavním prostředkem záznamu u zúčastněného pozorování byly terénní poznámky, které zahrnují popis rozhovorů se zúčastněným, popis prostředí a atmosféry, poznámky k odkladům povinné

školní docházky a k ověřování školní zralosti a připravenosti dětí, k přístupu pedagogů, rodičů i dětí k zápisu (příloha 4)

Glaser (2004) připomíná, že v zakotvené teorii „všechno jsou data“, tj. cokoli, z čeho se můžeme v průběhu výzkumného procesu dozvědět něco o našem tématu, lze považovat za data. Proto jsem si také v průběhu realizace celého výzkumu zapisovala myšlenky a problémy, které mne zaujaly a které jsem následně využila při rozhovorech s respondenty, ale i při rozhovorech či konzultacích s kolegy či dalšími osobami, se kterými jsem měla možnost hovořit o svém výzkumu (například na odborných konferencích). Tyto poznámky v mém případě sloužily tedy nejen jako zdroj dalších témat, ale také jako podpora při analýze nashromážděných dat, a využila jsem je rovněž jako triangulačního nástroje (podrobněji dále v textu). Ukázka poznámek je uvedena v příloze 5.

Na základě realizovaného pozorování jsem se rozhodla uskutečnit dva následné rozhovory týkající se zápisu do základní školy a to s pedagožkou prvního stupně ZŠ a s matkou, která absolvovala se svou dcerou čtyři zápisy. Tyto dva rozhovory byly svým charakterem spíše nestrukturované a vedené základní otázkou zaměřenou na popis průběhu zápisu, dále se rozvinula přirozená diskuze na dané téma, která se neopírala o předem připravenou osnovu. Rovněž tyto rozhovory byly nahrány na diktafon, přepsány a anonymizovány.

Doplňující rozhovory a diskuze

Vzhledem ke své profesi ředitelky mateřské a později základní i střední školy je jasné, že rozhovorů na toto téma jsem vedla celou řadu i mimo výzkumné šetření, a nelze ve výzkumu opominout ani vlastní zkušenost matky tří dětí, které v průběhu realizace výzkumu zahajovaly PŠD, či byly krátce po jejím zahájení. Přínos vidím v možnosti dobře porozumět tomu, co jednotliví respondenti říkají a co prožívají, a šanci navázat bližší kontakt na základě sdílené zkušenosti. Rovněž jsem z pozice ředitelky měla příležitost hovořit s rodiči na dané téma i formálně a vzhledem k tomu, že jsem svým způsobem pro rodiče autoritou v této oblasti. Kladli mi celou řadu dotazů, tudíž jsem měla možnost pochopit, čeho se jejich uvažování v tomto období týká. Negativem je beze sporu to, že se těžko zachovává zcela nezaujatý přístup k získaným datům, a je obtížné o o nich neuvažovat optikou vlastní zkušenosti jako matky nebo vlastní zkušenosti jako ředitelky. Toto negativum jsem se snažila odstranit tím, že jsem do výzkumu zařadila pouze data získaná od rodičů, se kterými jsem nebyla v pracovním kontaktu a nepocházeli ze škol, kde jsem pracovala nebo kde pracuji. Informace získané neformálním způsobem nebo na základě své pozice ředitelky jsem ve výzkumu využila spíše jako dokreslení zjištěných dat od dotazovaných respondentů, a to v souladu s tvrzením Glaser (2004), že „všechno jsou data“, viz dále v textu.

Rozhovor s psycholožkou a speciální pedagožkou vznikl náhodně na základě společného setkání po veřejné debatě projektu Varianty, a nebyl nahrán na diktafon, protože nebyl předem plánován. Nicméně informace z tohoto rozhovoru byly hned zapsány a její výstup je možné doložit nahrávkou z realizované debaty, která je k dispozici na webových stránkách projektu (Varianty, 2015).

7.7 Způsob vyhodnocení - analýza dat

Jak jsem již několikrát uvedla, rozhodla jsem se ve svém výzkumu využít analytické techniky zakotvené teorie. Tuto techniku jsem zvolila s ohledem na cíl a zaměření výzkumného šetření a rovněž proto, že metodologická literatura poskytuje dobře propracovaný návod, jak s kvalitativními daty zacházet (viz např. Strauss a Corbinová, 1999, Švaříček a Šedová, 2007, Hendl, 2005, Miovský, 2006, Mayrink a Brunner, 2013). Jádrem zakotvené teorie tvoří základní analytická technika, tj. kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 39). Analýza dat byla realizována především v programu MAXQDA 11. Počítačovou analýzu jsem dále doplnila ruční analýzou, při které jsem vpisovala poznámky do vytištěných prepisů jednotlivých rozhovorů.

Zakotvená teorie disponuje sadou specifických kódovacích technik. Strauss a Corbinová (1999) rozlišují tři základní **typy kódování – otevřené, axiální a selektivní** (rovněž např. Hendl, 2005, Miovský 2006, Švaříček, Šedová, 2007, Mayring a Brunner, 2013, Hülst, 2013 a další). Zdůrazňují, že hranice jsou uměle vytvořeny a jednotlivé typy kódování nemusí nutně následovat po sobě, nicméně standardní způsob aplikace těchto technik je provázaný a představuje pohyb od těch nejjednodušších až k nejsložitějším.

Otevřené kódování

Otevřené kódování je nejjednodušší kódovací technikou, je svým pojetím podobné tematické analýze přítomné v každém kvalitativním výzkumu. Při procesu kódování se vytvářejí pojmy, které označují jednotky textu (datové úryvky nebo fragmenty). Vytvořené pojmy jsou dále (pomocí techniky konstantní komparace) kategorizovány, což znamená, že jsou seskupovány ty z nich, které se zdají příslušet ke stejnému jevu (Strauss a Corbinová, 1999). Také tyto kategorie jsou pojmenovány a dále jsou zaznamenávány jejich vlastnosti a dimenze těchto vlastností. Jako kódovací jednotku jsem nejprve zvolila kódování po jednotlivých řádcích (Charmaz, 2006), později jsem se zaměřila na kódování významových celků. Tento kombinovaný způsob mi poté usnadnil celou kategorizaci pojmů a vytváření konceptů v další

fázi analýzy dat. Z identifikovaných kódů byly následně vytvářeny koncepty, které byly postupně kategorizovány.

Proces kódování jsem dle metodologie naplnila následovně. Získaná data (text rozhovorů) jsem rozčlenila na jednotlivé fragmenty (indikátory). Z těchto indikátorů (úryvků textů – odstavců, slov, větných spojení) jsem posléze vytvořila koncepty, tedy obecnější názvy – kódy, které v sobě zahrnují dané indikátory nebo skupiny indikátorů. Koncepty jsem dále kategorizovala, tedy slučovala na základě nějakého jednotícího kritéria. Kategorie byly srovnávány mezi sebou a porovnávány s datovými úryvky týkajícími se rozhodovacího procesu (viz tabulka 7).

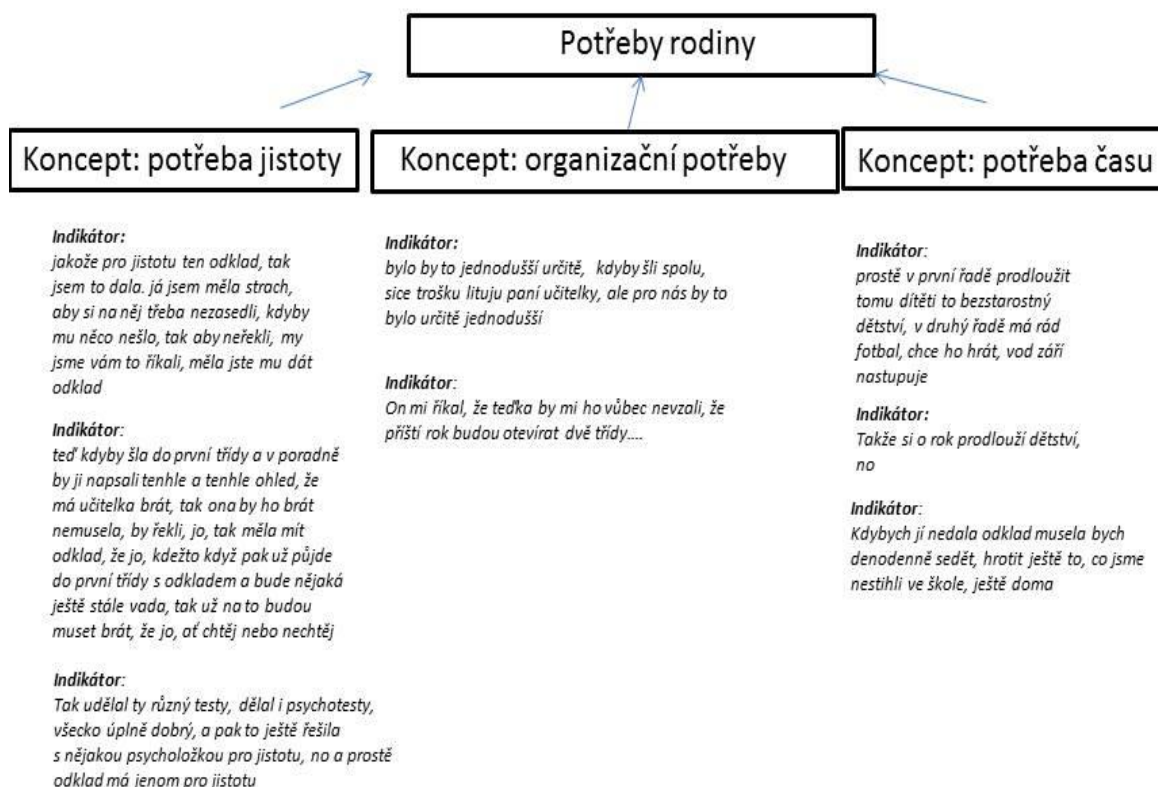
Tabulka 7 - Příklad úrovní provedené analýzy dle Šedové (Švaříček, Šedová, 2007)

Úroveň	Funkce v analýze	Příklad
1. Datové úryvky	Indikátory	<i>„jakože pro jistotu ten odklad, tak jsem to dala. já jsem měla strach, aby si na něj třeba nezasedli, kdyby mu něco nešlo, tak aby neřekli, my jsme vám to říkali, měla jste mu dát odklad.“</i>
2. Kódy	Koncepty	Potřeba jistoty
3. Kategorie	Proměnné	Potřeba rodiny

Otevřeným kódováním jsem nastartovala vlastní analýzu dat, která probíhala průběžně hned po zahájení výzkumného šetření, a dílčí výsledky a výstupy mírně modifikovaly strukturu a otázky následujících rozhovorů (jak je uvedeno v předcházející kapitole).

K jednomu konceptu je možno přiřadit více indikátorů a následně více indikátorů vytváří danou proměnnou, tento postup jsem realizovala dle schématu La Rossa (2005 cit. dle Švaříček a Šedová, 2007). Příklad identifikace proměnné „potřeby rodiny“ zmíněné v tabulce 7 demonstruje obrázek 1, tento příklad neobsahuje všechny indikátory a koncepty vztahující se k dané proměnné, které byly získány z dat, slouží pouze k ukázce způsobu uvažování a identifikování kategorií v průběhu výzkumné činnosti.

Obrázek 1 – Ukázka identifikování kategorií, konceptů a proměnných



Axiální kódování

Axiální kódování je technikou standardně navazující na otevřené kódování, jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi (Strauss a Corbinová, 1999, rovněž také např. Hendl, 2005, Švaříček a Šedová 2007 a další). Za tímto účelem se používá tzv. paradigmatický model, který usnadňuje analýzu dat tím, že umožní přímý pohled na strukturu a provázanost zkoumaného sociálního fenoménu (Hülst, 2013). Použití tohoto modelu umožňuje o datech systematicky přemýšlet a vzájemně je k sobě vztahovat komplexnějším způsobem (Strauss a Corbinová, 1999). V zásadě jde o to, že jsou jednotlivé kategorie přiřazeny k jednotlivým položkám paradigmatického modelu a je hledán vztah jejich subkategorií (předpokládá se například, že určitý typ příčinných podmínek vyvolává určitou variantu základního jevu). Axiální kódování může být použito v analýze dat jedenkrát (je seskupeno kolem centrální kategorie, nebo i vícekrát je seskupeno kolem několika důležitých kategorií). Na tomto místě je třeba poznamenat, že axiální kódování funguje jako pomůcka při třídění dat, nikoli jako závazný model výkladu zkoumaných jevů. Ve fázi selektivního kódování jsou kategorie dále uspořádávány a přeskupovány. Vlastní **paradigmatický model**

je součástí výsledků na [straně 118](#). Použití paradigmatického modelu umožnilo postihnout základní analytickou linku, a provázat jednotlivé kategorie a subkategorie a jejich dimenze mezi sebou navzájem.

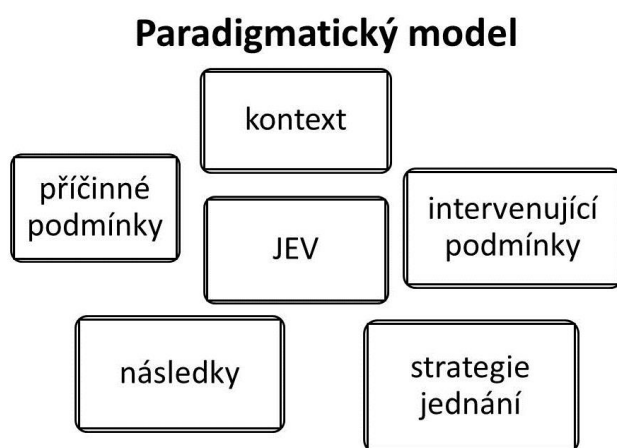
Někteří autoři předkládají paradigmatický model jako lineární (např. Strauss a Corbinová, 1999, Hendl, 2005) a je znázorňován například způsobem, jaký ukazuje obrázek 2.

Obrázek 2 – lineární schéma paradigmatického modelu



Paradigmatický model je možné znázornit i kruhovým způsobem (obrázek 3), který dle mého názoru lépe demonstruje přístup k analýze dat, a umožňuje lepší pochopení vzájemné provázanosti. Rovněž je z tohoto znázornění zřejmé, že definovaný základní jev se nachází ve středu celkové analýzy a jsou k němu vztaženy další faktory, které na něho působí a vzájemně se ovlivňují. Obdobným způsobem realizované kruhové modely je možné vidět i v jiných pracích založených na kvalitativním výzkumném šetření (např. Šedová, 2006, Kvapilová, Bartošová, 2012, Simonová, 2015b). V kruhovém modelu je také lépe patrnější vzájemná propojenost jednotlivých procesů, kdy se například následky jednoho souboru jednání mohou stát součástí podmínek nebo kontextu, které ovlivňují jednání v dalších krocích (Strauss a Corbinová, 1999). Vzhledem k vzájemnému propojení rozhodovacích procesů, a nemožnosti je zcela lineárně od sebe oddělit, jsem se rozhodla také pro kruhové znázornění vlastního paradigmatického modelu.

Obrázek 3 – kruhové znázornění paradigmatického modelu



Selektivní kódování

Selektivní kódování zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh a „*kteřá je pak uváděna do vztahu ke kategoriím ostatním*“ (Strauss a Corbinová, 1999, str. 91). Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Jedná se o integraci všech výsledků interpretace získaných během celého výzkumu. Výsledkem je identifikace klíčových kategorií (proměnných) a vztahů mezi nimi a formulování nové teorie (Strauss a Corbinová, 1999). Jako **centrální jev** jsem ve svém případě identifikovala **rozhodování o odkladu povinné školní docházky**, kolem kterého je organizován analytický příběh. Při vytváření zakotvené teorie existuje několik základních kroků, kterými je vyložení kostry příběhu, vztažení kategorií k definované centrální kategorii dle paradigmatického modelu, dále vztahování jednotlivých kategorií na dimenzionální úrovni, ověřování vztahů na základě dat a případné doplnění kategorií, které vyžadují upřesnění. Tyto jednotlivé kroky ovšem nenásledují postupně za sebou, jak je tomu v kvalitativní analýze a celém kvalitativním pojetí obvyklé, ale vzájemně se překrývají (přeskakujeme od jednoho k druhému), tak aby vytvořily plastickou skutečnost, která odráží popisované vlivy, strategie a reakce. (Strauss a Corbinová, 1999).

7.8 Kontrola kvality výzkumu

Klasické pojmy používané u kvantitativních výzkumných šetření, jako je reliabilita a validita, se ve výzkumu kvalitativním uplatňují problematicky. V odborné literatuře je možné se opřít o určitá kritéria kvality a o techniky, které napomáhají jejich dosažení (např. Hendl, 2005,

Miovský, 2006, Švaříček a Šedová, 2007). Jedná se především o **kritérium důvěryhodnosti, spolehlivosti a potvrditelnosti**.

Důvěryhodnost je možno v mém výzkumu naplnit dostatečně dlouhou dobou trvání studie a rovněž zapojením do výzkumného projektu GA UK a spoluprací s dalšími výzkumníky. Vznikající závěry byly průběžně konzultovány a prezentovány na odborných konferencích, kde jim byla poskytována zpětná vazba od kolegů i odborníků z dané oblasti. **Kritérium spolehlivosti** bylo naplněno prostřednictvím triangulace metod, při které byly realizované individuální rozhovory doplněny ohniskovými skupinami, pozorováním a následnými doplňkovými rozhovory, jak bylo uvedeno v popisu metodologie. Kromě toho jsem pro potřeby triangulace využila poznámky ze svého terénního deníku a také informace od kolegů, kteří mají obdobné výzkumné zaměření a se kterými jsem byla v kontaktu v rámci realizovaných projektů (GA UK, CLoSE). Při vedení rozhovorů a rovněž při realizovaných pozorováních jsem se navíc snažila zachovat vnitřní triangulační mechanismy, tedy navracet se k tématům, variovat různě otázky apod. **Kritérium potvrditelnosti** jsem se snažila zajistit co nejpřesnějším popisem výzkumného procesu (popis hrubých dat, prezentací plánu výzkumu, informací o metodologii a o analytické práci s daty) a samozřejmě také prezentací přímých citací a výňatků z terénních poznámek.

8. Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola podrobně vyloží výsledky realizovaného výzkumného šetření. Postupně se budu věnovat jednotlivým tématům, která se objevovala v procesu analýzy dat, a ilustrovat výsledky výpověďmi jednotlivých respondentů. Páteř analýzy tvoří rozhovory s rodiči, výpovědi učitelek či speciální pedagožky a údaje z pozorování u zápisu. Vlastní pedagogická praxe pouze dokresluje či doplňuje prezentované výsledky.

V souvislosti s paradigmatickým modelem se budu nejprve věnovat popisu základního jevu, kterým je odklad povinné školní docházky, dále strategiím jednání, které tvoří rozhodovací proces. Následně popíšu faktory, které na rozhodovací proces působí jako kontext, a významné okamžiky v průběhu rozhodování jako intervenující podmínky celého procesu a rozhodnutí jako následek předchozích etap.

8.1 Rozhodování o odkladu povinné školní docházky jako základní jev

V první části empirické kapitoly je nutné především jasně popsat jev, kterého se celá analýza dotýká, tedy odklad povinné školní docházky. Na tomto místě tedy chci vykreslit základní

převažující představu, která v rodinách panuje v souvislosti s odkladem PŠD. Z hlediska realizovaných výzkumů, prezentovaných výstupů a rozšířeného povědomí ve společnosti je **typickým dítětem s odkladem PŠD** chlapec narozený v období květen až srpen, který je zpravidla sociálně nezralý, nesoustředěný a docházející na logopedii.

Ze statistických dat je možné získat údaje o věku a pohlaví odkladových dětí, v omezené míře je rovněž možné získat informace o nejčastějších důvodech odkladů z výstupů a prezentací pedagogicko-psychologických poraden či odborných publikací (např. Slavíková a Šmejkalová, 1997, Kropáčková, 2008, Bednářová a Šmardová, 2011, Greger, 2015 a další). V rámci analýzy rozhodovacího procesu rodičů o tom, zda dítě nastoupí nebo nenastoupí v termínu do povinného vzdělávání, je možné definovat tři základní oblasti, které mají vliv na rozhodování rodičů, a to je **věk, pohlaví a školní zralost a připravenost dětí**. Nicméně celý proces volby je ovlivněn dalšími faktory, které vytvářejí kontext rozhodovacího procesu a pomáhají porozumět tomu, proč se rodiče rozhodují pro odložení nebo zahájení PŠD, jaké kroky a aktivity v celé této etapě podnikají a jak k celému procesu přistupují. Tyto faktory můžeme shrnout do několika základních oblastí, kterými jsou **vlastní zkušenost a osobnost rodičů a komunita**, ve které rodina žije. Tento kontext vytváří určitý rámec rozhodování a ovlivňuje celkový **postoj rodiny k odkladu povinné školní docházky**. První tři zmíněné oblasti jsou s ohledem na odklad popisovány standardně, nicméně pro celé rozhodování je prvotní přístup a postoj rodiny k odkladu významným faktorem, který ovlivňuje následné zvolené strategie a jednání rodičů, proto jsem ho zařadila do základních oblastí, které vymezím v prvních kapitolách výsledků výzkumného šetření.

8.1.1 Základní kontext rozhodování o odkladu PŠD

Věk a pohlaví dítěte

Věk dítěte v souvislosti s odkladem PŠD je možné rozdělit do tří základních věkových skupin a to na děti narozené v **letních měsících**, za což se i v souvislosti s nejčastěji udělenými odklady uvádí období čtyř měsíců před zahájením školního roku (tj. květen-srpen), dále na tzv. **podzimní děti**, u kterých se někdy také hovoří o přirozeném odkladu a které tvoří skupinu dětí nejčastěji předčasně nastupujících do první třídy, což jsou dle školského zákona děti narozené do konce prosince daného školního roku. Další skupinu tvoří děti narozené okolo **poloviny školního roku** (tj. leden až duben). Nutno ale říci, že rodiče prosincových dětí zpravidla své děti již za tzv. podzimní nepovažují a o předčasném nástupu většinou

neuvažují. Na základě výpovědí rodičů a i na základě osobních zkušeností z práce v mateřské škole se za podzimní dítě považuje nejčastěji to narozené v období září nebo října.

Nejvíce odkladů z hlediska věku je **u dětí narozených v letních měsících**. A někdy toto bylo uváděno i jako hlavní důvod k odkladu PŠD.

Tea: já jsem si myslela, že když je v červenci, takže že prostě bude mít vlastně čerstvých šest. A většina dětí kolem mě, takhle maminky říkaly, že prostě v těch sedmi až dávaly děti, jo?

Lucie: tak už jsme tak nějak i po dohodě s odborníkama, už jsme vlastně uvažovali o tom, že by teda měla odklad, když je teda v tom červnu.

Nicméně z rozhovorů také vyplynulo, že toto narození, které je často udáváno jako důvod, pro řadu rodičů důvodem pro odklad není a někteří rodiče nepovažují věk dítěte za až tak směrodatný ukazatel.

Kristýna: já si myslím, že je to naprosto individuální, jo, že se to nedá říct, prostě, ty seš narozenej, já nevím, červenec, srpen, tak ten odklad musíš mít, jo, protože, jak říkám, kdyby třeba my jsme, my jsme fakt tím, že byla v červenci, to jsme vůbec neřešili...

Všichni rodiče letních dětí ale hovoří o tom, že byli často dotazováni z okolí, zda kvůli věku o odkladu uvažují, nebo ne. Oproti rodičům jindy narozených dětí bylo téma odkladu zmíněno u všech rodičů letních dětí, buď jako vlastní úvaha nad zralostí dítěte nebo na základě připomínek od širší rodiny, známých či z mateřské školy. I když rodiče uvádějí, že odklad neřešili, tak ho v podstatě řešili a to minimálně tak, že se utvrzovali o zralosti a připravenosti svého dítěte.

Silva: No sice jako ptali se nás hodně, protože ona je v tým srpnu až, ale já si myslím, že vzhledem k tomu, že je docela šikovná, tak neuvažovali, můžu říct.

Hanka: Klára, dyť jí bylo šest v červnu a v září šla do školy, odklad, to vůbec by nás nenapadlo. Byla úplně normální, uměla číst, navopak...

Oproti tomu je možné jednoznačně říct, že **rodiče podzimních dětí o odkladu neuvažují vůbec** a často považují za určitý ulehčující fakt, že se nemuseli rozhodovat, protože jejich dítě v podstatě skoro o rok později jde.

Laura: jelikož je zářiová, ona už teďka jde vlastně v téměř sedmi letech, takže další odklad je naprosto zbytečnej. Ona je celkem šikovná.

Jiřina: Kluk je říjnověj, takže šel automaticky od sedmi let. Musím říct, že si myslím, že ten rok mu i pomoh.

Monika: vůbec ne. Ne ne. Tím už, že je dcera podzimová, spíš jsme zvažovali, jestli ji neposlat o rok dřív, protože je hodně šikovná..... tady známe hodně dětí, který mají odklady..... tak nám to pak jako trošku jsme se báli, aby ten rozdíl nebyl velkej, takže nakonec jde prostě normálně jak ty podzimový děti, ale už cítíme, že to možná je dlouho, že už je nejvyšší čas.

Gábina: [já myslím, že jo], že je to lepší než rozhodovat se, jestli jim dát odklad, nedat, že prostě tady už je to pro ně takový jednodušší

Mezi respondenty se vyskytli i rodiče, kteří měli **děti různého věkové složení**. Pravděpodobně porovnávali zkušenosti se starším dítětem a porovnání vývoje dětí vedlo ke zvažování věku jako důležitého faktoru pro rozhodovací proces, jak uvádí například Jiřina.

Jiřina: Kluk je říjnověj, takže šel automaticky od sedmi let... , (teď) si myslím, že to bude, ten je v červnu, takže tam to asi řešit budeme

Rodiče dětí, které byly narozené **v polovině školního roku**, příliš věk v rozhovorech nezmiňovali. Věk byl uveden spíše jako další ujištění pro to, že odklad je v jejich případě zbytečný.

Helena: tak Tina je narozená v únoru, takže tam to bylo jasný, že půjde standardně do školy. Nebyl tam ani žádněj problém

Věk je důležitým faktorem i z pohledu učitelky prvního stupně, která potvrzuje na základě svých praktických zkušeností, že letní děti mají častěji problémy v sociální oblasti.

Karla: ale řekla bych v té sociální oblasti, že opravdu ty děti starší jsou víc si jistí, že tu pozici v tom kolektivu mají stabilnější, nebojí se prostě se poprat, prosadit si svůj názor.

Z její další věty ale zaznívá, že co se týče znalostí, tak tam věk dle jejího názoru nehraje žádnou roli.

Karla: já bych řekla, že ve znalostech a nějakých jako školních dovednostech tam nejde posoudit podle toho věku, že opravdu i ty děti čerstvě šestileté jsou na tom kolikrát líp než ten sedmi a půl letý kluk.

U otázky **pohlaví dítěte** řada rodičů obecně předpokládá ve společnosti sdílený většinový názor, že holčičky jsou zralejší než chlapci. I z výše uvedené výpovědi učitelky ZŠ vyplynulo, že implicitně přiřadila k odkladovému dítěti mužské pohlaví. Zpravidla se tak rodiče ale vyjadřovali o dětech svých známých či o dětech obecně než o svých vlastních dětech.

Gábina: Spíš to jsou kluci většinou, bych řekla, no. Takhle i co znám, no, ty kluci, prostě jim... @ to učení moc nejde, no.

Lenka: no, tak já předpokládám, že asi tak nějak ne. Protože my jsme červnový a ty holčičky jsou tak nějak i starší

Monika: jako zrovna u dcery teda ve školce, tam hodně bylo. Hlavně kluci tedy měli hodně odkladů, no.

Nicméně je pravda, že rodiče chlapců častěji z okolí slýchali dotazy týkající se odkladu a sami více zvažovali, zda je jejich syn připraven nastoupit do základní školy.

Školní zralost a připravenost

Školní zralost a připravenost²³ je v procesu rozhodování o odkladu PŠD posuzována vždy, v podstatě je tedy možné říci, že **všechny děti s odkladem jsou formálně školsky nezralé**, protože potvrzení ze školské poradenského zařízení je jedním z povinných podkladů pro udělení odkladu PŠD. Tématem mé práce není zkoumat zralost a připravenost dětí mých

²³ Více o vymezení a definici termínů školní zralost a připravenost v kapitole 4.3

respondentů, nicméně je to jeden z neopomenutelných aspektů v celém rozhodovacím procesu. Z mého výzkumného hlediska mě především u rodičů zajímalo to, co oni považují za projev školní nezralosti a nepřipravenosti, na základě které by bylo vhodné udělit odklad PŠD.

Nejčastěji zmiňovanou oblastí byla špatná výslovnost dětí, kterou rodiče řeší návštěvou logopedie a domácím procvičováním. U některých rodičů je toto jednoznačným důvodem pro odklad, pro jiné rodiče naopak ne.

Zorka: ... na nápravě logopedických vad pracujeme téměř denně, tak si myslím, že dělá skutečně velký pokrok, že se fakt zlepšuje ... já jako zastávám, že odklad ne

Helena: no ale myslím si, že u toho Martina, jo, že to bude, on vlastně teprve teď začal říkat r, jo? Chodíme na logopedii asi rok nebo rok a půl...

T: a co říkala logopedka na ten váš návrh s tím odkladem?

Helena: #, no, že asi spíš jo.

Tea: třeba kamarádka to řešila, chodil na logopedii Simon a nakonec se rozhodla, že mu odklad nedá, protože se taky, on byl vysoký, jo, takový šikovní, akorát teda špatně říkal některé písmenka a ona prostě ho dala do té školy a je šťastná, protože říkala, že mluví úplně normálně, jo, všechno to dohonil a vlastně kdyby mu dala odklad, tak by byl rok ve školce a úplně by zabil rok!

Sociální zralost je pro mnoho rodičů z hlediska pohody jejich dětí a začlenění do kolektivu základní školy velice důležitou oblastí školní zralosti. Tento poměrně široký pojem si pak jednotliví rodiče vykládají různým způsobem a rovněž mu přiřkládají jinou váhu.

Zorka: ... # syn se občas projevuje jakože dětinsky, tak má manžel pocit, že by neustál školní kolektiv tak dobře jako jeho sestra starší....co se týče těch sociálních vztahů #, že se to taky hodně posílí, tím, že navštěvuje předškolní třídu... tak si myslím, že taky tu svoji pozici se musí naučit obhájit a že se posílí i nějaké to sociální citění, takže já zastávám názor, že odklad ne

Gábina: syn měl odklad

T: a proč jste se pro něho rozhodla?

Gábina: no kluk byl takovej jinej, byl hodně takovej dětinskěj, no ještě

Sandra: jo, takový jako intelektově je hrozně jako na výši, ale tu druhou stránku sociální má hrozně zaostalou

Řada rodičů neuměla přesně pojmenovat přesnou oblast školní nezralosti svého dítěte či konkrétní problémy a hovořili o tom, že je dítě jednoduše nezralé, problémové nebo nevydrží a nesoustředí se. Pro některé rodiče to byl opět zásadní faktor, pro jiné pouze jeden z možných faktorů zralosti jejich dětí. Ten ovšem nebyl v celkovém kontextu pro nástup do školy rozhodující.

Věra: já jsem se radila s učitelkou a říkala, že si myslí, že jako není dozrálej, že prostě dělá jenom to, co chce a když to nechce, tak to prostě nechce dělat.

Olga: no @, no, že jako je tam na ní vidět, že má jako ty, že je taková roztěkaná, ale že je to normální, že v tom jejím věku prostě to je běžný, jo, ta porucha tý pozornosti... vlastně jinou poruchu nemá, mluví normálně, veškerý písmenka, souhlásky vyslovuje, jo, takže takže v tom vona opravdu problém neměla, akorát v tý soustředěnosti no.

Nicméně většina rodičů neví, jak dlouho se má dítě předškolního věku vydržet soustředit a předpokládají, že celých 45 minut. Jsou poté překvapeni z informace, že se u předškoláka vyžaduje 20minutová pozornost.

Jiřina: nepřipravenost ještě na to být celou tu hodinu, tu pozornost jakože dávat jenom tý paní učitelce.

V souvislosti s rozhodováním, jestli je dítě zralé na vstup do školy, zmiňovali někteří rodiče i různé specifické problémy, jako je například počůravání, nespavost... A i u těchto problémů byl přístup rodičů rozdílný.

T: Byly ještě nějaké důvody, které vás vedly k odkladu?

Sandra: on trpí nočním pomočováním, k tomu všemu ještě dodneška a tak jsem prostě ho nechtěla ještě jakkoliv nějak jinak zatěžovat, stresovat.

Silva: ... jsme byli v pedagogicko-psychologické poradně, protože jsme měli problémy s počuráváním, tak jsme byli kvůli tomu, jestli to není psychického původu, tak tam nám dělali testy, tak právě zjistili, že je hodně vyspělá na svůj věk, že ať nedáváme odklad v žádném případě.

Zajímavou kategorií, kterou někteří rodiče uváděli, byl vzrůst jejich dětí. Vysoké dítě se převážně rodiče snažili poslat do školy v termínu, jak uvádí například Petra nebo Lenka:

Petra: vzhledem k tomu, že já mám děti abnormálně vysoký @, tak tam opravdu odkladu nemůžu. Protože malej má 150cm a jde do první třídy @, takže

Lenka: ne, to nezvažuju vůbec, protože si myslím, že je docela bystrán a je na svůj věk je i dost veliká.

Iva tento vysoký vrůst u svého odkladového dítěte považuje za další problém:

Iva: no tak mě naštvá @, hlavně je – moje dítě je strašně vysoký a vypadá, že chodí do třetí třídy.

8.1.2 Další faktory ovlivňující rozhodovací proces

Postoj rodiny k odkladu povinné školní docházky

V průběhu rozhovorů a během průběžné analýzy dat se ukázalo, že velkou roli v celém rozhodovacím procesu a v jeho jednotlivých krocích, které rodiče udělají a jak k celkové problematice přistupují, hraje určitý názor, který v nich samotných či v jejich rodině na odklad panuje, a postoj, který k odkladu povinné školní docházky zastávají. Sociologický slovník definuje postoj jako „...relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem, případně reagovat pozitivně nebo negativně na podněty s takovou situací spjaté. ... Postoj je výsledkem psychické organizace předchozí zkušenosti, s níž jedinec přistupuje ke každé následující obdobné situaci. Trvá tím, že dosavadní zkušenost je přenášena na nové situace, a mění se s novou zkušeností, získanou ve změněné situaci“ (Linhart, Vodáková a Klener, 1996, s. 812). Přestože většina rodičů nezastávala vyloženě radikální postoje, bylo možné vysledovat jisté pozitivní či negativní konotace pojící se s tímto tématem. Postoje byly také dobře identifikovatelné v průběhu skupinových diskuzí, protože, jak uvádí Hendl (2005), tam je možné snadno poznat přitakávání, souhlas a nesouhlas s vzneseným názorem jednoho účastníka.

Tyto názory poté ovlivnily jejich přístup k tomu, zda jejich dítě má, či nemá mít odklad. Rodiče, kteří zastávali **vyloženě pozitivní postoj** k odkladu PŠD, měli zpravidla děti buď podzimní, za což byli vděční, nebo svým dětem odklad udělili. Někteří také zmiňovali, že zahajování PŠD v šesti letech je příliš předčasné, a klonili se k posunutí hranice na sedm let.

*Anna: my jsme měli normální vždycky odklad... protože voni dozrajou.
Voni vopravdu dozrajou a jsou potom chytřejší jakoby vo ten rok.*

Maruška: já si myslím prostě, že ty děti by měly jít až od těch sedmi, ne od šesti. Těch šest je prostě brzo, že jo, to by se mělo uzákonit až v sedmi a pak by nemusely bejt tydlety odklady.

Jan: já bych to spíš viděl tak, že by měli tu hranici zvednout na těch sedm let a bylo by to úplně ideální. Vono prostě, nevím, těch šest let na to dítě a prostě teďko do školy denně a tohle, nevím, přijde mi to strašně brzo na ty děti.

Někdy také hovořili o tom, že jejich známí odklad nedali a pak litovali.

Jiřina: kamarádka taky měla kluka, měly – dvě velký kamarádky takhle měly syny, který byli dva velký kamarádi a chtěli jít spolu a oboum dvoum byl doporučeněj odklad, a ta jedna maminka to prostě neakceptovala, dala ho, ta druhá to akceptovala a byl v tom vidět velikej rozdíl. Myslím si, že ta jako co to neakceptovala mu tím docela ublížila, no.

Další skupinu tvořili rodiče, kteří zdůrazňovali **vhodnost odkladu v indikovaných případech** a věřili, že je to pro některé děti správná cesta k dozrání. Hovořili o dětech svých známých, u kterých se odklad osvědčil, rovněž také zdůrazňovali roli odborníků, tj. učitelů či psychologů. Zároveň ale zmiňovali, že pokud je dítě zralé, že by mělo jít do školy a nezůstávat zbytečně ve školce.

Lenka: no, já si myslím právě to, že to dítě třeba není – nedokáže se soustředit nebo že je prostě víc hravý, než by asi zřejmě mělo bejt, ale určitě musí tam tak to předcházet nějakým - tý konzultaci s tou paní učitelkou z tý mateřský školky, aby – oni taky doporučí, že jo, přece jenom tady z toho hlediska s těma dětma jsou asi víc než my doma.

Někteří rodiče se k odkladům vyjadřovali **spíše negativně** a někteří byli až **radikálně proti** odkladům. Hovořili o tom, že je zbytečné, aby dítě zůstávalo ve školce, pokud je zralé, a mluvili o jiných rodičích, kteří dle jejich názoru odklad často zbytečně chtějí. Tito rodiče zpravidla odklad u svých dětí neměli, a pokud ho měli, tak to považovali za určité selhání a byli z toho smutní a snažili se během rozhovorů toto své rozhodnutí ospravedlnovat.

Stela: [já nechci ale] kritizovat nikoho. No, já si myslím teda, že jenom z toho, že to je v těch rodičích..., já znám tři maminky, ale @ jo, ale že třeba měly opravdu první děcko v 38, ve 40 letech a to už je na pováženou, no a většinou se to potom stane, že ty děti, ty kluci fakt mají odklad, no. ... možná, že jsou víc úzkostlivý...

Marie: zase nejsem pro to, aby # děti, který na to mají, aby tam zůstávaly, to je zbytečný. Jako když se takhle bavím s těma maminkama – jako a jdete do školy? Ne. A já se ptám – a vy jste jako, # jako prázdninový? Ne, ale von je ještě nesoustředěnej, von si tak jako hraje... takže se spíš bojí něčeho....., ale vlastně to nemaj jako reálně podložený.

Lucie: já jsem to spíš zase brala jako handicap u dcery. Že jako protože kluk byl v pohodě, to bylo jako všechno dobrý, a takže já jsem u dcery vůbec o tom neuvažovala, i když tam jako byly takový jako náznaky, tak mi to ne nebylo příjemný @ já jsem říkala, tak jako běžně děti v šesti letech, proč bysme měli jít v sedmi?

Zazněl i názor, že odkladové děti zabírají zbytečně místo mladším dětem a z toho plyne nedostatek míst ve školkách.

Tea: a taky bych řekla, že tím pádem je strašně málo míst ve školkách, nás nevzali. Protože hodně dětí má odklad a na ty tříleté, matka má jít do práce, normálně zase začít fungovat nebo chce a nemá šanci... a ty děti, co nemají co dělat už ve školce, mají být ve škole, tak prostě tam tráví zbytečně rok.

V průběhu realizovaných rozhovorů jsem se rodičů rovněž tázala na to, **proč si myslí, že je v České republice tak vysoké množství odkladů oproti jiným státům.** Tato otázka byla motivována snahou získat informace, které si rodiče možná na vědomé úrovni neuvědomují či o některých motivech nechtějí osobně hovořit. Obecně položená otázka ale neevokuje nutnost hovořit o sobě, a tudíž umožní řadě rodičů otevřít tzv. obecné téma a pojednat svůj názor na obecné, a tedy pro řadu lidí bezpečnější úrovni, než pokud mají hovořit přímo o svém vlastním životě. Tato otázka často vedla k delší diskusi, která se pak stočila zpět na rodinnou situaci a vlastní rozhodovací proces. V odpovědích na tuto otázku byly patrné emoce a **postoj**, který rodiče k odkladu zastávají.

Řada rodičů hovořila o tom, že udělení odkladu je v podstatě v současné době určitým **trendem**, případně kalkulem rodičů, kdy má odklad jejich dítěti zajistit lepší pozici ve skupině.

Hanka: měla jsem dojem, že to je takovej trend jo... ten důvod jako je, bylo to, u některých rodičů, že aby to dítě bylo silné a konkurenceschopné a to mě nepředstavitelně dráždí ten důvod jo.

Dále byl často zmiňován faktor **obav** ze školní docházky či **pohodlnost** rodičů.

Laura: já si myslím, že rodiče maj strach z toho, že to ty děti nezvládnou... jsou si vědomi toho, že maj na ty děti čím dál míň času... jako ta škola je tak nějak trošku zadoubluje.

Radim: nevěří tomu, že to dítě zvládne tu první třídu. Možná je to i pohodlností těch rodičů, takže víceméně bych to přisuzoval těm rodičům než těm dětem.

Někteří rodiče také vyjádřili názor na **nedostatečnou péči o děti** a nedostatek času se jim v dnešní době věnovat.

Katka: (?) já mám takovej pocit, že jsou to spíš takový ty děti těch rodičů, co se jim moc nevěnujou

Rovněž zmínili argument hovořící pro **prevenci odkladu PŠD, kterým je** docházka do mateřské školy. Ruku v ruce zaznívalaě vyjádření nespokojenosti rodičů s nedostatkem míst ve školkách.

Katka: & a já si myslím, že je důležitý chodit od těch tří, čtyř let, aby ho do tý školky dávali, aby uměli mezi těma dětma být

Postoj, který zastává rodina k odkladu povinné školní docházky, tvoří významný rámec pro další jednání rodičů a i pro to, jakou váhu přikládají jednotlivých faktorům rozhodovacího procesu, jednotlivým získaným informacím a ovlivňuje i přístup k přípravě na školu a školní zralosti a připravenosti jejich dětí.

Zkušenosti a osobnost rodičů

Rovněž zmínili argument hovořící pro **prevenci odkladu PŠD, kterým je** docházka do mateřské školy. Ruku v ruce zaznívalaě vyjádření nespokojenosti rodičů s nedostatkem míst ve školkách.

Helena: a Tina (starší dcera respondentky), ač není nějak jako dítě vystresovaný, tak z tý školy vystresovaná byla. A paní učitelku máme bezvadnou, jo, tak jsem si říkala jo, já mu prostě ten odklad, odklad mu dám..... třeba já, já osobně si myslím, že já jsem klidně taky mohla mít odklad, jo, ze školy, já jsem klasickej @prostě případ na odklad. jo@ tak jsem to tak jako, mi to přišlo. A Milan prostě je asi v určitým směru hodně po mně, no.

Komunita

Pro mnoho rodičů je nezanedbatelné hledisko spokojenosti dítěte, začlenění do třídního kolektivu.- Tento aspekt byl zmiňován především **u rodičů z menších sídel**, kde se vzájemně více znali a z předškolní třídy přecházela do základní školy většina dětí společně.

Lenka: přeju si, aby vlastně pokračovala v první třídě opravdu s těma svýma kamarádama, s kterýma teď jakoby ty tři roky už v tý školce tráví.

Přecházení dětí společně do první třídy bylo ale u některých rodičů právě důvodem k úvahám o odkladu, vzhledem k tomu, že se chtěli některým spolužákům naopak vyhnout.

T: Na základě toho vyšetření, co vám tehdy říkala paní psychologka nebo ještě na základě něčeho jiného jste uvažovala?

Olga: ještě jako na základě něčeho jinýho, ale to bylo takový, jo, to nevím. @ když to se tak jako těžko, toleto bych tak nějak nechtěla, no, jak bych to měla tak nějak. No chtěla jsem jí ubránit toho, aby jí jako zneužívali, jako tam kamarádka jedna, protože se mě tak jako zdálo, jo, že se, hodně jí našuškává, jako navádí, aby zbytečně nebyly jako...

Obdobně hovoří i Kristýna, která uvádí, že odkladem se dcera dostala do společnosti jiných dětí, což jí umožnilo lepší pozici mezi spolužáky v první třídě:

Kristýna: kdežto vlastně tím, že měla odklad, tak tam přišly úplně jiný děti a bylo to úplně jinej člověk, prostě neříkám, že tam byla naopak jako kápo, ale bylo to jiný a potom už ta první třída a všechno...

Co se týče **rodinné situace**, tj. například úplnosti a neúplnosti rodiny, tak ta v podstatě nebyla s odkladem spojována v realizovaných rozhovorech vůbec (na rozdíl od vlivu komunity na rozhodovací proces). Spíše byla zmíněna v souvislosti s logistikou a volbou školy než s rozhodováním o odložení či zahájení povinné školní docházky. Pouze v případě Heleny byla naznačena obtížná situace související s péčí o dlouhodobě nemocnou matku a jejím úmrtí právě uprostřed rozhodovacího procesu, což ji celou situaci ještě více ztížilo, nicméně není zřejmé, že by toto mělo vliv na její výsledné rozhodnutí.

Shrnutí

Z výpovědí v předchozích kapitolách je patrná **nejednotnost v názorech** rodičů na to, co je a není zralost a připravenost dětí pro školní docházku. Stejný problém někteří rodiče považovali za přirozený vývojový problém, který do začátku školní docházky odezní nebo na základě

procvičování s ním první třída „půjde zvládnout“ a jiní oproti tomu stejný problém považovali za důvod pro odklad s tím, že nechtějí raději nic zanedbat a bude více času na dozrání, zůstane-li dítě ve školce. Právě důraz, který rodiče kladli na případný „problém“ svého dítěte, byl hodně ovlivněn jejich postojem k odkladu. Pokud u rodičů převažoval negativní postoj, chtěli spíše povinnou školní docházku u svého dítěte odložit a naopak.

Podíváme-li se na statistiky důvodů pro odložení PŠD, které uvádějí procentuální výskyt udělených odkladů s ohledem na nedostatečnou zralost určité oblasti vývoje, je jejich vypovídající hodnota minimálně sporná. Vzhledem k tomu, že pro udělení odkladu je nezbytné získat potvrzení ze školské poradenského zařízení a odborného lékaře, musí být vlastně všechny děti formálně školsky nezralé a nepřipravené²⁴, jinak by jim odklad udělen být nemohl. Z toho tudíž vyplývá, že nezralost (či spíše nepřipravenost) je u odkladových dětí diagnostikována vždy. Rodiče ale přikládají jednotlivým složkám školní zralosti a rovněž otázce pohlaví a věku rozdílnou váhu. Například Zorka - vysokoškolsky vzdělaná matka s pedagogickým vzděláním a ne příliš pozitivním postojem k odkladu PŠD nebo Irena (také s vysokoškolským vzděláním) **přikládají jinou váhu logopedické vadě** svého dítěte v kontextu jeho celé přípravy na přechod do základního vzdělávání než Jan - vyučený muž, který dává přednost volnočasovým aktivitám svého dítěte a zastává názor, že v šesti letech je na začátek školy příliš brzy nebo vyučená Věra.

Jan: trošku ještě tam drhne řeč, kterou teda cvičíme, ale, ale i tak bych odklad chtěl.

Věra: trošku šišlá a je hravej, vůbec si nedovedu představit, že bych ho teď dala.

Zorka: na nápravě logopedických vad pracujeme téměř denně, dělá skutečně velký pokrok, fakt se zlepšuje a ještě se to hodně posílí... kdyby měl zůstat ještě rok ve školce, tak si myslím, že by to asi nebylo úplně vhodné.

Irena: říkali, že můžu dát odklad, ale to já už zase nechci, protože si myslím, že tý řeči udělal za ten rok velikej pokrok a teďka má taky ještě vlastně čas

V úvahách rodičů týkajících se připravenosti dětí je možné spatřit určitý **vliv sociální podmíněnosti**. Vyšší vzdělání vede rodiče k jinému přístupu k „problému“ jejich dítěte.

²⁴ O získávání podkladů pro odklad podrobněji dále v textu

Orientují se více na budoucnost a školní úspěšnost svého dítěte a na aktivní přístup k řešení tohoto problému. Ať už volí odklad, nebo nástup v termínu (což je také ovlivněno jejich postojem a osobnostním nastavením), nenechávají většinou dítě pouze přirozeně dozrávat, ale aktivně pracují na zlepšení školní připravenosti, rovněž jsou schopni lépe definovat a konkretizovat problémy svého dítěte a na základě toho zvolit vhodnou strategii. Jako například vysokoškolsky vzdělaná Martina, která jinak v celém rozhodovacím procesu vyjadřuje velkou opatrnost a obavy.

Martina: „... říká špatně l, takže vlastně na logopedii chodíme už... dva a půl roku? přes dva roky určitě, co byl problém sykavky, š,ž,č,di ti ni, měkčené a všechno, tak to se během toho nějak sama naučila, že jí to začalo jít, ale... pořád jí vlastně opravujeme to l... řešili jsme to i s paní učitelkou ... jsme objednaní do poradny“

Oproti tomu Marek se základním vzděláním příliš velkou váhu docvičování nepřikládá a nechává vše spíše na přirozeném dozrání dítěte v prostředí MŠ.

Marek: „špatně mluví, má jakoby vadu – no vadu, nejdou mu písmenka prostě vyslovovat, jsme to nestihli k tý logopedce včas, aby se to naučil, než šel k tomu zápisu.... já předpokládám, že teď za tene rok, co vlastně bude ještě v tý školce, že to všechno dožene a...“

V kvantitativních výzkumech založených často na výstupech z dotazníkových šetření není standardně zjišťováno, jaký postoj chová rodina k odkladu povinné školní docházky či o čem dalším uvažuje v souvislosti se zralostí a připraveností svých dětí na školu. Toto bylo možné postihnout v realizovaných hloubkových rozhovorech, kde má výzkumník možnost bližšího a osobnějšího kontaktu s respondentem, a má tak možnost vhodným kladením otázek získat informace, které by běžnému dotazníku musely zůstat skryty.

8.2 Rozhodovací proces - strategie jednání

V rámci období před zahájením školní docházky je s ohledem na volbu odkladu PŠD nebo jejího zahájení v termínu možné identifikovat čtyři hlavní procesy - **získávání informací, příprava dítěte na přechod, vlastní rozhodovací proces a získávání podkladů k odkladu**. Nejedná se o procesy, které by bylo možné od sebe jednoznačně časově oddělit, přestože logicky by se jednalo o lineární posloupnost, při které si rodič nejprve zjistí potřebné informace a případně připravuje dítě na přechod, informace vyhodnotí a rozhodne se a získá pro odklad požadované podklady. Ve skutečnosti rodiče vyhodnocují, ať vědomě či

nevědomě, získané informace a vytvářejí dílčí rozhodnutí, která vedou k dalším krokům v rámci volby odkladu PŠD.

Květa: no ale tak v tom lednu, nebo kdy se řešily ty zápisy, no, tak jsme si říkali do poradny, nebo ne, a pak jsme se rozhodli, že uvidíme, co udělá zápis ve škole.

Proces získávání informací

Informace, které rodiče získávají či potřebují získat z hlediska odkladu PŠD se týkají především možností, které v této životní etapě mají, vhodnosti odkladu pro jejich dítě (tj. zralosti a připravenosti dítěte) a školy, do které by dítě mělo nastoupit či vzdělávání na prvním stupni obecně. Některé informace rodiče získávají zcela záměrně vlastním aktivním dotazováním či zjišťováním, jiné naopak přicházejí k rodičům nezáměrně v rozhovorech v rámci komunity či širší rodiny, z médií apod.

Záměrné získávání informací z formálních zdrojů

Převážná část rodičů věnuje vědomě energii tomu, aby zjistili, zda je jejich dítě zralé pro přechod do základní školy, či zda by byl pro něho vhodnější odklad PŠD. Zpravidla se nejedná o jednorázovou otázku na zralost dítěte, ale na kontinuální informování se o vývoji dítěte u různých lidí, se kterými je dítě v kontaktu. Záměrné získávání informací zpravidla vždy zahrnuje konzultace či **rozhovory s odborníky**, přičemž nejčastěji se jedná o učitele v mateřské škole, a dále v případě potřeby konzultace s lékaři a pracovníky školských poradenských zařízení, případně psychology, logopedy či dalšími odborníky dle potřeb rodiny a dítěte.

T: a jak jste se dostala vlastně do té pedagogicko-psychologické poradny? Co bylo vůbec podnětem k tomu, že jste tam šla?

Olga: to, že když jsme třeba večer četli knížku, tak mě absolutně nevnímala, co čtu, když jsem se jí zeptala. Tak jsem to konzultovala nejdřív se svým obvodním nebo s jejím dětským doktorem a ten nám napsal doporučení do poradny

T: Zvažovali jste odklad povinné školní docházky?

Květa: my jsme se hodně, hodně jsme se bavili, hodně jsme přemýšleli... sedla jsem si s učitelkou i dcerou nakonec, paní učitelka říkala, že by ten

odklad brala, že si myslí, že prostě to těm dětem možná prospěje, a @pořád jsme se bavili, jo nebo ne.

U rozhovorů v mateřských školách se nejedná zpravidla o konzultace, ale spíše průběžné dotazy realizované během běžné docházky do školky, ze kterých rodič získává informace o chování a zralosti svého dítěte.

Věra: když jsem se bavila s učitelkou, tak ta říkala, že se na něj právě musí jakoby pomalu

Někteří rodiče začínají se zjišťováním, zda se jejich dítě vyvíjí dobře relativně brzo, ještě dříve než v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

T: kolik let jí bylo vlastně, když jste to s tím lékařem konzultovala?

Olga: tak teď jí bylo šest, tak jestli necelých pět? Čtyři a půl? Tak nějak... no, no, jako lepší zavčas

Nejvíce rodičů se ale tomuto tématu věnuje v období před zápisem do základní školy.

T: kdy jste to začali zvažovat?

Květa: no kolem těch vánoc. Kolem ledna

Připravenost svých dětí rodiče také zjišťují sledováním toho, **co děti ve školce dělají**, čemu se věnují, vzdělávacímu programu mateřské školy, přístupu učitelky k dětem, v rozhovorech s dětmi o dění ve školce či případnou spoluprací mateřské a základní školy. Zároveň se takto zajímají, zda je jejich dítě mateřskou školou připraveno na zápis a na přechod do první třídy. nebo není, a v souvislosti s tím vyjadřují buď spokojenost nebo nespokojenost s předškolním zařízením.

Květa: ale zas mně přijde, že ta příprava na tu školu je tam docela fajn, že oni se na to zaměří, spolupracují tady se školou, což je taky pozitivní, můžou se domlouvat a vím, že prostě ve škole řeknou, děti nám chodí nepřipravený kvůli tady tomu, tomu, tomu a ta školka je schopná se možná na to trošku nachystat.

Dáša: maj zvláštní třídu, tam chodil vlastně i kluk i holka, a tam měli i tu tabuli už, tam mají písmena na tý zdi a učili se už.

Radim: myslím si, že přístup učitelů je tady dobrej, ta příprava předškolní si myslím, že je taky na velmi kvalitní úrovni.

Chtějí-li rodiče odklad PŠD pro své dítě, je **nutné navštívit školské poradenské zařízení** a získat od příslušných odborníků informace o tom, zda je či není vhodné dítěti odklad udělit. Rodiče šli do poradny buď z vlastního rozhodnutí, případně na základě doporučení vzešlých z mateřské školy nebo ze zápisu do ZŠ. Někteří zmiňovali i nutnou návštěvu lékaře.

Eva: u zápisu mi nic neřekli, jak dopad, protože už věděli, že si dáváme odklad, & že máme požádáno.

T: a jak se dozvěděli takhle dopředu?

Eva: protože jsme to říkali, že jo. Nás poslali vlastně, že musíme do tý psychologický poradny a vlastně od lékařky naší, ta nám to doporučila taky.

Záměrné získávání informací z neformálních zdrojů

Mimo odborné konzultace je problematika zahajování povinného vzdělávání diskutována s dalšími aktéry jako **jsou rodiče dětí podobného věku, širší rodina a přátelé.**

Radka: Probírali jsme to doma, v rodině, s manželem, s babičkama, babičky chtěly a nechtěly, aby šel třeba o rok dřív a tak různě jsme si vyměňovali názory.

V rámci těchto rozhovorů se rodiče především snaží zjistit, jak je to u jiných rodin obdobného věku nebo jaké měli zkušenosti rodiče, kteří se už nějakým způsobem rozhodli a jak toto své rozhodnutí hodnotí. Zde se rodiče zpravidla nezaměřují na zralost či nezralost svého dítěte, ale na širší kontext přechodu do základní školy, na průběh zápisu, situaci ve školách apod.

Stela: ano, #... no, myslím si... jo, ptala jsem se. před zápisama jsem se ptala lidí, kteří byli s dětma minulej rok u zápisu, neptala jsem se, na co je zkoušeli, ale jak to probíhalo, kam máme jít, jestli je výhodnější v pátek nebo v sobotu dopoledne a spíš z takový praktický @(?)@

Stela rovněž zmiňuje jako zdroj informací **internet**, který ale překvapivě u ostatních rodičů zmíněn s ohledem na zjišťování informací o odkladu či zralosti dítěte zmíněn nebyl.

Stela: ale, ale co vlastně se probírá u zápisu, to jsem si vyčetla na internetu, no.

Některé hovory v místní komunitě se týkaly spíše dětí známých dotazovaných rodičů než jejich vlastních dětí. Celkově většina dotazovaných hovořila o dětech ze svého bližšího i širšího okolí a zajímali se o důvody, které vedly k odložení jejich povinné školní docházky.

Hanka: náhodou jsem na to hodně jsem třeba jako se bavila a přemýšlela o těch odkladech, ne jako u svých dětí ale proč to lidi dělaj protože mě to zajímá jako z druhé strany ale nevím jestli je to (?)

T: to určitě. z jaké druhé strany?

Hanka: no prostě protože se mi zdálo že jsou rodiče jako, ale nedokážu říct třeba přesně který rodiče a v jakou, jo vím třeba o nějakých případech,

Někteří rodiče využili i neformálních kontaktů, které zahrnují učitele či jiné odborníky z jejich okruhu známých, se kterými se rovněž radili a zjišťovali, zda je jejich názor v souladu s názory odborníků, se kterými je v kontaktu jejich dítě.

Zdena: pak jsem navštívila ještě jinou tu paní učitelku, se kterou jsem se ne jako kamarádila, ale znaly jsme se, takže spíš s ní jsem taky jako debatovala, jestli odklad neodklad

Nezáměrné získávání informací

I když rodiče záměrně informace k odkladu nevyhledávají, nemohou se „ubránit“ jejich získání například v rámci neformálních rozhovorů v místní komunitě, případně jsou sami osloveni učitelkou mateřské školy, získají informaci k odkladu u zápisu do ZŠ či je osloví nějaká zpráva prezentovaná médii.

Stela: ne-,nezjišťovala jsem to, ale ... spíš mezi kamarádkama a známýma jsme se bavili, kdo jde, kdo má odklad a takhle. Byla jsem překvapená, že hodně mají odklad, i děcka, který jsou jako – nejsou až podzim, ale jsou třeba léto i jaro, kluci.

Nezáměrně získaná informace může následně vést k tomu, že se rodič nadále již zcela záměrně věnuje dalšímu získávání informací, přestože původně ho vůbec nenapadlo, že by jeho dítě mělo mít odklad nebo že by měl v tomto směru něco zjišťovat.

Iva: no tak jako vůbec mě to ani nenapadlo, že by měl mít odklad a najednou mi (prostě ?) ve školce pár dní před zápisem řekli, že je hravej a že bymu tam jako ještě nebylo dobře v tý škole.... Tak jsme navštívili tu pedagogicko-psychologickou poradnu teda

Přestože internet či média jako zdroj získávání informací nebyl v rozhovorech příliš často zmiňován, je možné předpokládat, že na rodiče informace, které jsou v období zápisů o odkladech povinné školní docházky v masových médiích zveřejňované, přesto nevědomě působí.

Co se týče chvíle, kdy rodiče přestávají získávat informace, tak ji není možné přesně stanovit. Protože často je toto téma diskutováno mezi rodiči i poté, co se už nějakým způsobem rozhodli a jen se doujišťují o správnosti učiněného rozhodnutí. Školský zákon stanovuje 31.5. školního roku jako poslední termín pro ředitele škol pro vydání rozhodnutí o odkladu. Odložit docházku je sice dále možné až do prvního pololetí následujícího školního roku, ale to většina rodičů považuje jako nevhodné a s touto možností se neztotožňují, jelikož je spojena s určitou obavou, jak popisuje například Irena. A pokud rodiče byli s touto možností konfrontováni, snažili se jí ze všech sil zabránit, jak uvádí výpověď Denisy.

Irena: protože do tý školky se dá vrátit, tam ten problém...

Denisa: uvažovali jsme s učitelkou o tom, že bysme ho – protože tam měli taky nějakýho zase školního psychologa a uvažovali jsme o tom, že by ho vrátili zpátky.

T: &.

Denisa: no, ale... já jsem tak nějak říkala, no, že psychicky by ho to úplně odrovnalo, takže jsme prostě makali, dělali jsme všechno možný, co – i nemožný,

Příprava na zápis a na školu

Přístup k přípravě na zápis byl u respondentů různý, někteří se na zápis připravovali relativně pečlivě, jiní naopak nezastávali názor, že je potřeba nějakým speciálním způsobem dítě připravovat.

Pečlivější příprava na zápis byla patrná u rodičů, kteří měli spíše negativní postoj k odkladu PŠD a přáli si, aby jejich dítě nastoupilo v termínu.

Stela: ... já jsem si teda zjišťovala, co se zkouší u zápisu a tak jsme to procvičovali s Eliškou, spoustu věcí a nebylo to tak...

Někteří rodiče vyjadřovali obavy ze zápisu do ZŠ, obávali se, že jejich dítě neprojde testováním u zápisu a do první třídy ho nevezmou.

Tereza: nechci. nechci aby měla odklad, chci aby šla, ale špatně mluví, r neumí a ř.

T: to ještě se, určitě času dost.

Tereza: to taky tak neberu, to doufám, že ani nebudou brát v tý škole, že by to měla umět. ale nejdou jí jakoby sykavky, s, z, ž, máme problém ž, že říká ze jsem šla, místo že jsem. a tak to nemůžeme dopilovat. a toho se bojím, že z toho důvodu ji nevezmou.

T: a zkoušíte nějakou logopedii.

Tereza: chodíme, chodíme.

T: takže pracujete na tom.

Tereza: postupně vod l po všechny možný ty písmenka. ale teď jsme se zasekli na tom a ten zápis je vlastně za tři měsíce, tak se bojím, aby ji vzali.

U některých převládal názor, že nějaká speciální příprava není nutná a ani žádoucí. Věřili tomu, že dítě se přirozeně připravuje v prostředí mateřské školy.

Vlastní rozhodovací proces

Z hlediska školského zákona je rozhodnutí o odložení PŠD formálně na řediteli základní školy a rozhodnutí požádat o odklad na rodičích dítěte. Jedná se tedy vlastně o rozhodovací proces rodičů, zda požádat či nepožádat o odklad, nicméně fakticky se u ředitele jedná o formalitu a rozhodnutí činí rodiče dítěte.

V průběhu vlastního rozhodovacího procesu dochází především k **vyhodnocování získaných informací**. Nejedná se ale jednorázový procesem a o situaci, kdy si rodiče sednou a získané informace vyhodnotí. V průběhu rozhodování dochází k průběžnému vyhodnocování a často jedna získaná informace vede k dalšímu kroku, rozhovorům a konzultacím. Například rozhovor s učitelkou ve školce vede k tomu, že se situace rozebírá doma a v širší rodině a následně se rodič rozhodne, že se objedná s dítětem do poradny a informace z poradny vede rodiče zpět do mateřské školy, kde toto rozebírá s učitelkou, případně ho nasměruje k dalším odborníkům. V průběhu celého tohoto procesu se rodič může chvíli přiklánět spíše k odkladu PŠD a chvíli k nástupu v termínu.

Olga: no, nejdřív jsem zvažovala, jo, protože měla určitý poruchy. byli jsme v pedagogicko-psychologické poradně, protože byla taková jako roztěkaná, nesoustředila se hlavně, jo, ale to už bylo vlastně delší dobu zpátky. už ale před rokem, jo, což za tu dobu se to změnilo. už byla taková jako lepší. a vona v tom kolektivu zase úplně jinak se chová, jo, nebo reaguje na to všechno, než třeba u té paní doktorky, co jsme byli, jo, tam je taková, tam byla taková zaraženější, takže nám doporučila odklad. ale já už jsem vlastně jako se roz-, dlouho jsem se rozmejšlela, než jako jestli jo nebo ne. po konzultaci vlastně s paní učitelkou ve školce, jak ona ji vidí. a tak jsem odstoupila od odkladu a nechala jsem ji normálně jako jít, vlastně zapsat do první třídy.

Jedná se tedy o **kontinuální proces**, který probíhá zpravidla delší dobu a nejintenzivněji v období před a po zápisech do základní školy, během kterého rodiče získávají záměrně i nezáměrně řadu informací o odkladu a o zralosti svého dítěte z různých zdrojů, vyhodnocují je a činí dílčí rozhodnutí, která buď průběžně potvrzují nebo mění, zvažují různá pro a proti, jak z hlediska vývoje jejich dítěte, tak i z hlediska dalších faktorů, které na jejich rozhodovací

proces působí²⁵. Primárním rozhodovacím modelem je sjednocení samotných rodičů na základě získaných informací. Postupně musí dojít ke společnému závěru, zda o odklad požádají či nikoli. Občas rodiče přiznávají, že větší váha je kladena na názor jednoho z nich, zpravidla matky.

T: ve vaší rodině jste to spíš vy nebo manžel ,kdo toleto rozhoduje?

Stela: asi já. Ale jako všechno konzultujeme jako společně a, to. Většinou to nechává na mě. @

Někdy jsou do rozhodovacího procesu zapojeni i přátelé, lidé z místní komunity či širší rodina.

Lenka: no, já bych si pak ještě možná sedla na kafe s kámoškama a probrala to s nima @

Nicméně informacím získaným z neformálních zdrojů přikládají rodiče zpravidla menší váhu. Vyslechnou si názory svých přátel, ale rozhodují se podle sebe.

Jitka: jo, tak to mezi jako holkama probereme, vyslechnu si je, ale moje je rozhodující

Zdena: já jsem ten typ, kterej opravdu si nejdřív všechno důkladně vyslechne, všechny, všechny dokola, pak si jako v noci sednu, buď si pobřečím, vyvztekám, a pak teprve uvážím a pak se prostě jako zabejčím a můžou mluvit okolo...

Někteří rodiče přikládají názorům odborníků velkou váhu a považují je za směrodatné ve svém rozhodovacím procesu.

T: něco, co pro vás bylo zásadní v tomhleto rozhodovacím procesu, něco co...

Zdena: &, asi ne. hodně ta poradna no, prostě. fakt, že jsem to všechno konzultovala potom... že ji nejdřív vyšetřili a pak jsme konzultovali. to bylo taky fajn.

²⁵ Podrobný popis těchto faktorů je tématem další kapitoly

Někteří oproti tomu považují názory odborníků za jednu z informací, podle které se ale nemusí či nechtějí řídit. Jak demonstruje například výrok Sandry, která byla rozhodnutá pro odklad PŠD a k odborníkům šla pouze proto, že je to její zákonná povinnost.

Sandra: Kdyby mi řekli, že je zralej, tak bych ho tam stejně nedala. No, protože to bylo kvůli těm všem, kvůli těm okolnostem ,který oni prostě nemohli posoudit

Co se týče názoru na odborná vyjádření, je možné uvažovat i tak, že někteří rodiče přicházejí k odborníkům již s vlastní představou (zda tedy spíše tíhnout k odkladu nebo se jim představa odkladu příčí) a **hledají u nich potvrzení svého názoru**, a tedy potvrzení toho, že jsou dobrými rodiči (o potřebě být dobrým rodičem pojednává více následující kapitola).

Martina: já bych ji asi poslala do školy, protože vyloženě ona chce jít

T: Proč teda vlastně jdeš do tý poradny?

Martina: já nevím, abych zjistila, prostě, co by jí mohlo chybět..... prostě vím, co ty děti umí, ale prostě si nedovolím rozhodnout jako bez porady.

Pro rodiče je zpravidla značně stresující situace, dojde-li k **rozporu v doporučeních**, tj. situace, kdy mezi odborníky panuje názorová neshoda na to, zda dítě má či nemá mít odklad. Většinou to vede rodiče k dalším konzultacím či rozhovorům s jim blízkými osobami a učinit rozhodnutí se pro ně následně stává velmi obtížným.

Iva: prvotní bylo, že mi ta paní doktorka nebo co to bylo, mi řekla, že nechápe, co tam kluk dělá, tak udělal ty různé testy, dělal i psychotesty, všechno úplně dobrý.

T: && a proč jste mu ten odklad vlastně jako teda dala?

Iva: no protože v tý škole, v tý školce všichni říkají, jakože pro jistotu

T: radila jste se ještě s někým dalším?

Iva: určitě, i takhle s rodinou, i s kamarádkama, nikdo neviděl problém. Protože maj i třeba děti, který špatně mluví a normálně je vzali. A nikdo prostě nechápe, proč jako zrovna (?), jako to moje dítě dostalo odklad.

Zdena: učitelky tvrdily, že je šikovná, že je perfektní, že prostě nepotřebuje odklad. Ale jako v poradně nám jasně řekli, že neexistuje, že by zbytečně trpěla

Situaci komplikuje i **nedostatečná spolupráce mezi jednotlivými institucemi**, kterou zmiňovali někteří rodiče a to především mezi školkou, školou a poradenskými zařízeními. Toto vede k tomu, že rodiče mají pocit, že odborníci nemají dostatek informací o jejich dítěti, a nemohou tedy rozhodnout úplně přesně.

Iva: no hlavně v tý psychologický poradně byli docela naštvaní, protože oni nás tam posílali s tím – a nedali nám žádný papír – s konkrétní věcí, proč dávají ty odklady, proč doporučuje škola odklad. Takže já jsem to tam musela říct vlastními slovy, co mi bylo řečeno

Důvěra ve vyjádření jednotlivých odborníků byla rozdílná, pro někoho byl stěžejní výsledek zápisu, pro jiné rodiče naopak názor učitelky v mateřské škole, která s dětmi tráví nejvíce času, pro další rodiče byli skutečnými odborníky lidé v pedagogicko-psychologické poradně. Přestože někteří rodiče u odborníků opravdu hledali spíše potvrzení vlastního rozhodnutí, většina z nich považovala odborná vyjádření za přínosná, kladli na jejich vyjádření v procesu rozhodování velký důraz.

Katka: no já právě bych asi možná v tý školce a pak teda bych doporučovala těm rodičům, jestli uvažovat o odkladu nebo ne.

T: &.

Katka: protože oni to přece jenom tak vidí v tý školce, co ty děti umí. takže asi nějak takhle bych nad tím přemejšlela.

Martina: je docela solidní, když se na to podívá nějaký ten psycholog, pedagog, prostě, co se tím celý život zabývá, protože já jsem to nestudovala

Důvěra v jednotlivé odborníky byla také ovlivněna **osobní zkušeností** a celkovou spokojeností rodičů s mateřskou školou a přípravou dětí na školu v rámci MŠ, či předchozí dobrou nebo naopak špatnou zkušeností u starších dětí. Někteří rodiče, kteří, jak bylo zmíněno výše, pozitivně hodnotili přípravu svých dětí na přechod do základní školy realizovaný v rámci MŠ, vyjadřovali také větší důvěru k odborným komentářům učitelek,

jako například Květa, která pozitivně hodnotila působení mateřské školy a byla s paní učitelkou své dcery spokojená.

Květa: paní učitelka má srovnání s ostatními dětmi, který já nemám, já si můžu myslet, co chci, ale ona to vidí jinak zkušeností má taky spoustu

Někteří naopak cítili, že spolupráce s mateřskou školou, do které dochází jejich dítě, není zcela ideální, a tím byla ovlivněna i důvěra v to, co jim učitelky sdělovaly o jejich dětech.

Kristýna: tak my jsme vlastně ze školky neměli vůbec žádnou jako zpětnou vazbu, my jsme, i když jsem se třeba ptala, tak mi potom řekli, no asi jo, asi ty dceři dejte odklad, ale nebylo tam, že by mi řekli, no víte ona tady dopoledne dělá to a to a projevuje se u toho jednou tak a jednou tak

Jolana: jsme teďko začaly chodit do pedagogicko-psychologický poradny, takže vlastně s tou psycholožkou v tý poradně. Ona sama mi, když viděla Týnku řekla, že hrozně zanedbaly v tý školce, že s ní v podstatě měly pracovat už tam, protože ona má špatný propojení vizualizace do tý grafomotoriky

Nicméně oblast přípravy na školní docházku byla spíše zmiňována v souvislosti s tím, zda se rodiče nějakým způsobem na přechod do školy chystají. Rodiče neříkali, že by na základě špatné nebo dobré přípravy ve školce rozhodovali o odložení nebo zahájení PŠD.

Získávání podkladů pro odklad

Významnou oblastí celého procesu je získávání podkladů pro odklad povinné školní docházky. Z hlediska zákona je nezbytné získat dvě odborná vyjádření, přičemž jedno musí být ze školského poradenského zařízení. Z hlediska formálního zakotvení odkladů PŠD by měla být tato část pro udělení odkladu rozhodující. Rodiče by měli podat žádost o odklad a tato žádost by měla být odborně posouzena příslušnými odborníky. Školské poradenské zařízení by mělo posoudit složky školní zralosti a připravenosti dítěte a poté buď vydat či nevydat doporučení k odkladu. Obdobným způsobem by měl postupovat i dětský lékař či klinický psycholog.

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že v praxi je v získání podkladů v podstatě formalitou. Žádný rodič neuvedl, že by bylo těžké potřebné dokumenty získat či že by snad znal případ, kdy by

je nějaký rodič nezískal. Všichni hovořili o tom, že u nás je velmi snadné odklad obdržet, a to buď na základě vlastní zkušenosti nebo na základě informací ze svého okolí.

T: Myslíš si, že je u nás získat odklad jakoby jednoduchý nebo je to komplikovaný?

Denisa: jednoduchý, kdo chce, tak ho má

Gábina: ... když to chtějí rodiče, tak většinou jim to jakoby odsouhlasí, že to...

Někteří odborníci odklad dokonce na základě přátelských vztahů s rodinou aktivně nabízejí, i když rodiče důvod k odkladu necítí a odklad nechťejí.

Hanka: no prostě v šesti letech, když jsme byli na prohlídce, tak říkala prostě, protože mě dobře zná, je se mnou v přátelských vztazích, říkala paní Jirásková, kdybyste chtěla, já vám klidně ten odklad dám, ať jako mají, jo přesně s tímhle tím, ať mají takovej jako dobrej start, voni ti kluci, známe to jo. Přitom já tohle nesdílím, že jsou kluci jako nějak...

Část respondentů uváděla, že je možné získat papíry k odkladu i bez účasti dítěte, zmiňovali situaci, ve které potvrzení k odkladu respondentka nedostala, což vyřešila tak, že šla za jiným odborníkem, který jí už příslušný dokument podepsal.

Silva: Ale právě jsem zjistila, že třeba i tady v Zadově se vyskytly maminky, že když jeden odborník řekl, to dítě na to má, může do té školy jít, tak oni si vyhledali jinýho, který jim prostě dal papír, že to dítě do té školy nepůjde.

Tea: no máme takovou zkušenost ale, že sice jako oficiálně ty papíry nějaké musí mít, ale získat ty papíry není nejmenší problém, že často je to možné i bez dítěte.

Snadnost získání podkladů pro odklad PŠD mohu potvrdit i z osobní zkušenosti, kdy praktická lékařka vystavila mojí pěstounské dceři doporučení k odkladu pro sníženou imunitu, přestože nebyla v předškolním věku téměř nemocná. Odklad má z důvodu diagnostikované vývojové dysfázie a opožděnému vývoji způsobenému pobytem v kojeneckém ústavu. Na

můj dotaz, proč zapsala sníženou imunitu, když sníženou imunitu nemá, odpověděla, že je to jedno, že to má tak nastavené v počítači a že je důležité, abychom měli i to druhé potvrzení od doktora.

8.3 Potřeby rodiny jako příčinná podmínka rozhodovacího procesu

V předchozí části jsem popsala kontext rozhodovacího procesu, strategie jednání v průběhu rozhodování a způsob nakládání se získanými informacemi. Nicméně tato volba, rozhodování a jednotlivé kroky jsou dále ovlivněny i působením dalších podmínek, které je možné shrnout pod souhrnný název **potřeby rodiny**.

Přechod do základní školy je významným mezníkem v životě rodiny a to především u prvního dítěte. Docházka do mateřské školy je přece jenom volnější, s povinnou školní docházkou začíná pevný režim daný organizací školního roku, domácí úkoly a povinnosti nejen pro děti, ale i pro rodiče prvňáků.

Jirka: no, nejdřív nám bylo strašně líto, že už jde ze školky do školy, ale i jsme si pořád říkali že ještě je tam ta mladší. takže jako samozřejmě opouštěním školky jako končí taková významná etapa v životě dětí. no ale tak jako, na jednu stranu samozřejmě jako pocit taková nostalgie, na druhou stranu zase pocit odpovědnosti protože do školky se nemusí chodit a do školy se musí chodit.

Jan: prostě ted'ko do školy denně a tohle....

Změnu si uvědomují i rodiče, kteří jsou zvyklí se dítěti již v předškolním věku cíleně věnovat a „učit se s ním“ (například z důvodu docvičování na základě doporučení logopeda), uvědomují si, že škola s sebou přinese rozšíření povinností a změnu jejich charakteru.

Irena: takže se učíme ted'ka furt a budeme se stejně učit furt, takže pro nás asi víc práce možná, že to nebude tak, že si namalujeme čtyři obrázky a povídáme si a děláme to, co ona nám dá, ale že to fakt budou dvě hodiny prostě drceního, no.

Rodiče cítí potřebu být pro své děti dobrým rodičem²⁶. Definice dobrého rodiče je samozřejmě pro každého různá²⁷, ale v podstatě je možné říci, že rodič je motivován snahou udělat v danou chvíli to nejlepší pro své dítě, byť je definice „toho nejlepšího“ čistě subjektivní. Fuhrer (2005) dokládá především u žen zvýšenou potřebu být dokonalou matkou, která vede k nejistotě s vlastním rozhodováním a ke zvýšené potřebě své názory týkající se výchovy dětí konzultovat s odborníky. Odložení povinné školní docházky podložené odborným vyjádřením poskytuje mnohým rodičům jistotu, že ve vývoji svého dítěte nic nezanedbali a umožnili mu využít rok navíc.

Sandra: já jsem mu vlastně asi chtěla umožnit to, že ho strašně bavilo si hrát jako a vytvářet si ten svůj svět. Jo? Já jsem poskytla jemu tu výhodu, ani ne tak sobě, já jsem mu to jenom prostě takhle jako ulehčila, ten...

Při přechodu do povinného vzdělávání je pro rodiče důležité to, aby věděli, že u svého dítěte nic nezanedbali. Chtějí, aby se jejich dítě cítilo ve škole dobře, aby mělo pokud možno co nejméně problémů na začátku školní docházky, aby dobře zapadlo do kolektivu apod. V situaci, kdy rodiče pocítují pochybnosti o zralosti svého dítěte, slyšají doporučení k odkladu od některých odborníků nebo i z okruhu svých známých či mají dobrou zkušenost s odkladem u sebe či jiných nebo si jednoduše nejsou zcela jisti, přiklánějí se spíše k odkladu PŠD s tím, že je lepší dát odklad, než následně řešit případné problémy.

Helena: Když neví, tak radši daj odklad, no.

Zdena: teď kdyby šla do první třídy a v poradně by ji napsali tenhle a tenhle ohled, že má učitelka brát, tak ona by ho brát nemusela, by řekli, jo, tak měla mít odklad, že jo

Tato potřeba získat jistotu, že pro své dítě udělali to nejlepší (tj. v podstatě potvrzení toho, že jsou dobrými rodiči), souvisí u řady rodičů z obavy z náročnosti první třídy.

Monika: právě někteří rodiče, kteří odkládají tu povinnou školní docházku, tak říkají, že slyšeli jako spíš asi slyšeli, že ve škole se jde vždycky podle těch nejrychlejších a právě je to často teda z obav, že jejich děti, kdyby jim ten odklad nedali, tak prostě když budou o rok

²⁶ Potřebu být dobrým rodičem je možné nalézt v řadě výzkumných prací týkajících se rozhodování v souvislosti s rodinnými otázkami či životem rodiny (např. Bartáková, 2006, Šedřová, 2006, Kvapilová Bartošová, 2012, Simonová 2015b)

²⁷ Zde by bylo nutné se podrobněji doptat na to, co to pro jednotlivé rodiče znamená, tato data nemám v tuto chvíli k dispozici.

starší, budou zralejší a budou taky patřit jako, řekněme v úvozovkách, k té lepší půlce.

Irena: no, alespoň to slyším, že to jako ta první třída, @ že je jako záhul, no

T: myslíte si, že je to náročný?

Irena: že hodně dávaj úkolů a hodně vopravdu jedou rychle

A hned v následujících větách Ireny je patrná obava z nedostatku času na tak intenzivní domácí přípravu s ohledem na další děti v rodině a celkovou organizaci rodinného života:

Irena: a strašně málo rodičů má jako vyloženě čas, aby se těm dětem mohlo takhle věnovat, že jo. Jsou ještě, že jo, maj sourozence, do toho domácnost ta máma, že jo, musí uvařit, připravit, já nevím. Takže asi to bude složitý.

Obdobně se vyjadřuje i Zdena, která zároveň hovoří o strachu, že neví, jakou dostane její dcera učitelku a jestli na ni bude brát ohledy.

Zdena: a fakt se bojím i tý učitelky, jo, prostě, jakou dostane nebo co a fakt jako v tý poradně řekli, že ona na to prostě připravená není. Že bych s ní opravdu musela dennodenně sedět, dennodenní prostě hrotit ještě to, co jsme nestihli ve škole, ještě doma?

Někteří rodiče se také obávají toho, že v první třídě je spousta odkladových, tj. starších a větších dětí, a jejich dítě by mohlo mít v takovém kolektivu horší pozici, toto uváděli rodiče i jako důvod u podzimních dětí, kterým nechávali přirozený odklad.

Johana: že jakoby fyzicky bude prostě nejmenší a bude mít vždycky problém ty děti dohnat, i když bude prostě třeba opravdu chytrá, jakože ona je hodně chytrá, tak jako tam to pro ní bude velkej handicap ta ten vzrůst

Tato obava rodičů ale některé rodiče oproti tomu dráždí a považují tento faktor ovlivňující rozhodnutí za nevhodný a upozorňují na to, že starší dítě se může ve škole nudit a může to u něho vést k negativním projevům chování.

Hanka: [no nevím]. někdo nechá doma o rok dýl velkého chytrého kluka jenom proto, aby von pak se v tý skupině víc prosadil, tím pádem je tam

daleko větší pravděpodobnost že bude šikanovat ty menší, že jo, von už, když je chytřej, von už všechno umí, ve škole se nudí, že jo, ještě k tomu je fyzicky silnější.

Náročnost první třídy oproti volnějším režimů předškolního období vyvolává u řady rodičů pocit, že vstupem do první třídy končí etapa bezstarostného dětství, a proto zvažují odklad PŠD jako možnost prodloužení dětství svých dětí.

Jan: prostě v první řadě prodloužit tomu dítěti to bezstarostný dětství, v druhý řadě má rád fotbal, chce ho hrát

Bára: prostě neprodloužit mu to dětství třeba o ten rok jako z mého pohledu..... Prostě chci ten odklad jako pro to dítě jenom z vlastní hlavy,

Z následující věty Báry je patrné, že si uvědomuje, že toto řešení možná není zcela ideální, ale když jí to náš vzdělávací systém umožňuje, tak chce využít možnosti prodloužit dětství svému dítěti.

Bára: asi je to zbytečný. Možná, že opravdu kdyby prostě pro to bylo jakoby víc pravidel, bylo by to přísnější, tak,

Pro některé rodiče je zásadním tématem volba školy²⁸ a v případě, že ve zvolené škole není v tuto chvíli volná kapacita pro přijetí jejich dítěte, je pro ně odklad určitou možností, jak zajistit vstup dítěte do vybrané školy.

Věra: my chceme, aby pokračoval ve Fialové, že tam chodí už tři roky do školky a hlavně přes ulici bydlí babička... ředitel mi říkal, že teďka by mi ho vůbec nevzali a že příští rok budou otvírat nějaký dvě třídy, takže pokavaď bude v týhle školce dál, tak že snad by mi ho vzal

Rovněž nejistota pramenící ze slučování škol, a tudíž neznalost vedení školy a pedagogického sboru může být významným faktorem, který přispěje k rozhodnutí odložit PŠD.

Zdena. Oni tam řešili teď v Planý, slučovali dvě školy, takže oni tam řešili ředitele..., tam je to komplikovaný, takže oni ještě nevědí, koho daj (?), prostě nevědí, což právě je další volba, ke který já jsem právě radši ten odklad zvažovala

²⁸ Vzhledem k tomu, že bylo výzkumné šetření realizováno částečně v rámci projektu GA UK, byli rodiče dotazováni i na výběr školy, což bylo tématem disertační práce kolegyně J. Simonové (2015)

Potřeba rodiče zohlednit přání dítěte byla zmiňováno spíše okrajově a pokud bylo přání dítěte bráno v potaz, tak spíše jako doplňující faktor již učiněného rozhodnutí, jak zmiňuje například Věra:

Věra: on je navíc v týhle školce rád, on nechce do školy, vůbec se tam netěší a prostě nechce

Určitá skupina rodičů naopak místo obav o zvládnutí první třídy zmiňovala strach ze ztráty času, pokud by jejich dítě zůstalo v mateřské školce. Tito rodiče měli převážně negativní postoj k odkladu PŠD a přáli si, aby jejich dítě nastoupilo co nejdříve do školy a vzdělávalo se. Někteří rodiče podzimních dětí, kteří zastávali tento názor, litovali, že jim dítě nevzali nebo že ho nakonec nedali do školy a měli pocit zbytečné ztráty roku.

Šárka: já si myslím, že bych mu tím ublížila

T: proč si myslíte, že byste mu tím ublížila?

Šárka: no že by se nevyvíjel tak jakoby dopředu, že by tady ne zakrňoval s téma dětma.

Míša: jsme uvažovali, jestli by úplně nešel do školy ještě jako od těch pěti ne až šesti let, ale to padlo s tím, jak se nedostal do školky.

Další oblast potřeb rodiny tvořily organizační nezbytnosti. Rodiče si uvědomovali změnu, která nastane s přechodem do první třídy, a tím nutnost nové organizace rodinného života, a proto kalkulovali s odkladem jako s možností určitého ulehčení.

T: a teďka u toho druhýho dítěte, tak oni půjdou spolu k zápisu příští rok – chtěl byste, aby šli spolu do první třídy?

Marek: spíš jo, bylo by to jednodušší určitě, sice trošku lituju paní učitelky, ale pro nás by to bylo určitě jednodušší

8.4 Absolvování zápisu do základní školy, jako možná intervenující podmínka

Za intervenující podmínku je možné považovat něco, co buď usnadňuje nebo znesnadňuje strategie jednání či interakce v určitém kontextu (Strauss, Corbinová, 1999). Absolvování zápisu jako legislativního aktu samo o sobě by bylo možné spíše zařadit do kontextu rozhodovacího procesu o odkladu PŠD vzhledem k tomu, že se jedná o povinnost zákonného

zástupce dítěte, které dovrší šest let do 31.8. daného roku, a kterou mu ukládá zákon. **V praxi se ale setkáváme s odlišnými přístupy** k tomuto aktu – od pouhé formality, přes hravou formu až po poměrně náročný testovací proces dítěte. Promítá se tedy do něho celá řada komplexních aspektů souvisejících s přístupem školy, osobností zapisujícího pedagoga, lokalitou apod., proto tedy jeho absolvování z toho hlediska funguje jako možná intervenující podmínka, která ovlivní další případná jednání rodičů a celý rozhodovací proces. Názory na funkci zápisu do ZŠ **se liší i mezi jednotlivými odborníky** (viz kapitola 3.2). Rozdílnost v pojetí procesu zápisu demonstruje například výpověď Dity, která se svou dcerou absolvovala celkem čtyři různé zápisy do základní školy:

T: takže ty jsi s ní teda voběhla těch zápisů víc. A tak jaké jsou tvoje dojmy a jak to probíhalo?

Dita: vzhledem ke svým nárokům, tak organizace byla slabší na všech školách. no nicméně teda v té Červené vlastně to mentální mapování, tam přítomní rodiče nemohli být, protože tam vlastně byly jenom ty děti. ale viděli jsme z toho výsledky, viděla jsem testy, jak dopadla vlastně dcera. pak jsme byli v Modré, tam mi to přišlo teda dost hrozný @. a pak jsme byli vlastně ve Žluté a v Zelené, takže vlastně u čtyřech... V Červené to nebyl úplně klasickéj zápis, bylo to vlastně, se to jmenovalo mentální mapování, trvalo to skoro dvě hodiny. a bylo to vlastně s učitelama a s psychologama. to znamená, oni tam mapovali ty děti spíš samozřejmě tu zralost školní, ta potom, to, co se mapuje u zápisu. ale i výdrž, jestli ty děti na to maj, jestli dokážou bejt takhle dlouho v pozornosti. protože vlastně ta anglická třída vyžaduje prostě daleko větší pozornost než klasická.....

T: &

Dita: nejvíc se mi asi ten zápis, průběh líbil v Zelené. Pro ty děti. ne pro rodiče @, to bylo dost nešťastně řešený, ale když budu objektivní, tak ten vnitřek jako pro to, jak to měly dělat ty děti, tak si myslím, že to měli nejlíp řešený.

T: a co tam měli teda, jako to to, jak to vypadalo.

Dita: měli to takový interaktivnější pro ty děti. vlastně na těch ostatních to bylo, že sis sedla ke stolečku s tím dítětem a teď tam jako takhle jsi

koukala, že jo, jak to dítě ti tam jako povídá. to bylo celý vystresovaný, protože tam mělo říkat jako básničku, bylo to takový nepřírozený. a vlastně všechno se to odehrávalo na stole na papíře. takže měla popsat, jestli ptáček kouká doprava nebo doleva, ať vybarví jako to, a bylo vidět, že ty děti jakoby testují takovou tou, jak to řeknu, násil-, takovou tou, jako že to dítě musí poznat, že ho jakoby na něco testují. kdežto v tom, teďka v té Zelené, tam to bylo, že jsme vlastně přišli, organizace teda slabší @, ale jinak když jsme se dostali do třídy, tak vlastně jsme přišli dovnitř. tam si mě vzala učitelka ke stolečku, aby se mnou vyplnila ty formuláře, takže u toho nemuselo být přítomný to dítě. a vlastně druhá si ho rovnou vodvedla a měli to udělaný, že to měli vlastně, že s tím dítětem chodili. že ho neposadili ke stolečku, ale měli tam, oni vlastně každou tu třídu měli zaměřenou na jinou pohádku, takže tam, takže vlastně se zeptala, kdo to je, jestli jsi tu pohádku viděla. pak tam měli udělaný jako spolužáky z papíru, tam seděli jako na lavicích, takže vlastně ona viděla v uvozovkách ty papírový spolužáky a řekla, jestli by jí mohla říct, jestli tam vidí nějaký holčičky, kolik je tam holčiček. že to bylo takovou tou formou, že to dítě jako najednou vidělo, počítalo reálný spolužáky, počítalo reálný chlapečky.

Pozorování²⁹ během zápisu potvrdilo, že **průběh i organizace zápisu** jsou v jednotlivých školách rozdílné. Všechny školy využívaly pro ověření školní zralosti a připravenosti **vlastní testy a pracovní listy, zapisování se ujaly** prvostupňové učitelky. Zástupci ředitele zápis formálně podporovali, přidělovali registrační čísla, řešili konkrétní dotazy a poskytovali další informace. V době zápisu byla v každé škole velká koncentrace rodičů, kteří stáli frontu a čekali, až budou moci absolvovat vlastní zápis. Čekání bylo obzvláště náročné ve **Žlutá**, kde nebyla vyhrazena pro rodiče a jejich děti žádná místnost (jako v ostatních školách) a museli tak stát ve frontě, která byla opravdu dlouhá, a čekání tak zabralo i více než hodinu³⁰.

Radka: „Žlutá byla ze všech nejhorší, vůbec neměli na chodbě nic na zabavení dětí“

²⁹ Pozorovací arch je součástí přílohy 4

³⁰ Toto množství rodičů souvisí i s tím, že v dané lokalitě panuje velký nedostatek míst v ZŠ a to z důvodu výstavby blízkého satelitního městečka s nedostatečnou občanskou vybaveností

Což vede i k zamyšlení se nad tím, jakým způsobem může hodinové čekání ve frontě v neznámém prostředí ovlivnit následné ověřování školní zralosti a připravenosti. V **Modré** a **Fialové**, kde rozhodovalo pořadí podané přihlášky, docházelo ke střídání lidí „držících místo“. Rodiče se ve školách účastnili zápisu a rozhovoru s učitelkou spolu se svými dětmi, kromě v **Červené**, kde seděli opodál, když děti absolvovaly zápisový test. Nejdéle probíhal vlastní proces zápisu v ZŠ Černé, kde byly děti testovány téměř hodinu, v ostatních školách se ověřování školní zralosti a připravenosti pohybovalo okolo dvaceti minut.

Pravděpodobně i s ohledem na stanovená kritéria bylo ověřování školní zralosti a připravenosti nejnáročnější v **Červené**, kde procesem zápisu procházely všechny děti, i ty, jejichž rodiče žádali odklad PŠD

Radka: „Musela určovat na co začíná a končí slovo, pak po nich chtěli rozložit slovo na písmena, což si myslím, že teda fakt umět nemusí, poznat tvary jako je ovál a pětiúhelník, pak pojmenovat skupiny věci - sladkosti, nábytek apod., nějaké číselné řady a říct kde je míň a kde víc a o kolik, takže odčítání, co tam nepatří, posloupnost obrázků jak jdou za sebou, ukázala jí obrázek, řekla k němu 4 slova a Klára musela složit větu, a ještě hledala stín k obrázku a ten nenašla, ale ta učitelka mi sama přiznala, že tam jsou záměrně jen opravdu drobné rozdíly, aby to bylo fakt těžké“.

Ve **Žluté** se děti posadily ke stolečku, kde byly učitelkou dotazovány na různé skutečnosti ze života a poté vyplňovaly pracovní list ověřující jejich grafomotorickou dovednost, sluchové rozlišování, pravolevou orientaci a některé vybrané znalosti z oblasti přírody. V rozhovoru ověřovala učitelka výslovnost dětí a rodičů se ptala na to, zda je jejich dítě zralé či zda navštěvuje logopedii či jiné odborníky. Celý tento proces trval cca 15 minut a v místnosti se najednou zapisovalo několik dětí u různých stolečků. Obdobným způsobem probíhal i zápis v **Modré** a **Fialové**. Ředitel **Fialové** informoval na webových stránkách školy předem rodiče o tom, že z hlediska naší legislativy a vyjádření ombudsmanky není jejich povinností přijít k zápisu s dítětem, nicméně je prosí, aby tak učinili, protože pro děti je to významná životní událost. Učitelé navíc zjistí, co vše dítě ovládá a případně pomohou s rozhodnutím o odkladu, nebo pomohou např. se špatným držením tužky, logopedickými problémy apod. V **Běžové** byly děti ve skupinkách, kdy pracovaly společně s paní učitelkou, která sledovala jejich reakce, vyplňovaly také pracovní listy a společně si potom povídaly. Celý zápis spíše simuloval vyučovací hodinu než individuální zkoušku. Následně přecházely k paní

zástupkyni, která ještě individuálně hovořila s rodičem a informovala ho o výsledku zápisu a o tom, zda je dle názorů školy jejich dítě zralé na první třídu, nebo zda by doporučila odklad či návštěvu odborníka.

Jako matka tří dětí jsem absolvovala celkem šest zápisů do základních škol a mohu potvrdit i z vlastní zkušenosti velkou rozdílnost v jejich průběhu. U všech zápisů byla ověřována školní zralost a připravenost a nikde se nejednalo o formalitu či čistě motivační postup, jak uvedl v debatě například V. Mertin. Všechny školy se takto snažily, byť rozdílným způsobem, zjistit, zda jsou zapisované děti zralé a připravené či nikoli. Po absolvování zápisu mě učitelé informovali, zda je mé dítě dostatečně zralé a připravené, případně jsme diskutovali o odkladu povinné školní docházky.

Rodiče už zpravidla **přicházejí k zápisu s určitým názorem** na to, zda dítě má, či nemá jít do školy. Jak potvrzuje i výpověď Karly, učitelky na prvním stupni základní školy, tak rozhodnutí rodičů pro odklad také částečně ovlivní průběh zápisu:

T: jasně # a když třeba probíhá zápis u vás ve škole, tak řešíte tam nějak, jestli to dítě chce odklad, ptáte se na to těch rodičů? Nebo ti rodiče to hlásej?

Karla: většinou to hlásí, většinou to hlásí nebo ví se o tom, že se prostě uvažuje o odkladu, pak samozřejmě ten zápis, tím, že jsou si na dost procent jistí, že dítě půjde o rok později do školy, tak ten zápis proběhne, samozřejmě se děti ptáme, nějak je zkoušíme z těch základních dovedností. Ale určitě jako není ta zkouška nebo ta ten zápis jako takový, ty aktivity nejsou tak široké nebo tak jako pestré jako když je to klasický zápis, nezkoušíme to dítě ze všeho

To vyplynulo i z mého realizovaného pozorování u zápisu ve Žluté, kde byla v době zápisu zcela zaplněná vstupní hala do školy čekajícími rodiči. Řada rodičů se s informací, že stejně chtějí odklad, snažila vyhnout dlouhému čekání na vlastní zápis. Zástupkyně ředitele procházející mezi čekajícími rodiči je tedy brala přednostně k jiné zapisující učitelce, která jim následně nabízela možnost zařazení dítěte do nultého (přípravného) ročníku. Rovněž zápis v Běžové, kde bylo čekání rodičů řešeno výrazně vhodnějším a lidsky přijatelnějším způsobem (možnost posadit se, dostatek židlí a vyhrazený herní prostor pro děti), hlásili rodiče vedoucí vychovatelce, která měla organizaci zápisu na starosti, že chtějí odklad a ta je následně posílala rovnou k zástupkyni ZŠ, která s nimi vyřídila příslušnou žádost, tj. tyto děti procesem zápisu neprocházely.

Z analýzy realizovaných rozhovorů vyplynulo, že **pevně rozhodnutí byli rodiče, kteří chtěli pro své dítě odklad povinné školní docházky** a ti toto své rozhodnutí zpravidla již před zahájením procesu zápisu nahlásili zapisující učitelce. Rodiče dětí, kteří byli přesvědčeni o zralosti a připravenosti svého dítěte, byli spíše ochotni své rozhodnutí změnit na základě realizovaného zápisu, a někteří respondenti také následně opravdu modifikovali své rozhodnutí směrem k odkladu. Respondenti, kteří přišli již rozhodnutí pro odklad, oproti tomu svá rozhodnutí neměnili, přestože jim u zápisu učitelé říkali, že dítě vše zvládlo a může nastoupit.

Věra: my jsme přišli k tomu zápisu a rovnou jsme šli vlastně, jako tam měli rozdělený dveře jako o odklad a o zápis, takže jsme rovnou žádali o ten odklad ... jsem přišla do těch dveří a řekla jsem, že chci jako odklad a ona to napsala a nashle, ani ho nechtěli vidět ...

Kristýna: vlastně, když jsme šli na zápis, tak vůbec jsme neuvažovali o tom, že bysme dali nějaký odklad. No, byla šikovná, všechno prostě jako nebylo nic, proč bysme my o tom měli uvažovat, akorát vlastně když potom jsme přišli na ten zápis. Takže z toho my jsme byli překvapení, no a teď se stalo, ona ráda maluje a do té doby ty úkoly ráda plní a tak dál a tam se stalo, že jsme jenom slyšeli – tak ty už ten obrázek nechceš domalovat? A chovala se tam jakoby úplně jinak. My jsme tam byli jako takový ti dva ctižádostiví rodiče, který prostě jako no co toto, naše dítě prostě jako tam předvádí, to snad není možný

Anna: šli jsme jakoby k zápisu a tam nám řekli, no, helejte, to by bylo lepší dát ještě ten rok.

T: To doporučení vzniklo až u zápisu? Předtím jste se tím nějak nezabývali?

Anna: ne, ne, ne

Martina: U zápisu žádný velký zkoušení nebylo. Prostě nakreslil dědu....., tři barvy, dva tvary a šli jsme. Takže jakoby to bylo dobrý... Vlastně důvod toho odkladu bylo, že jsme chodili na logopedii

T: oni tě neposlali z toho zápisu do poradny?

Martina: Ne, ne, ne, u zápisu se to vůbec neřešilo.

Někteří rodiče nepřikládají zápisu zvláštní význam. Hovoří o tom, že v tak krátké době není možné skutečně určit, zdali je dítě školsky zralé a připravené. V procesu rozhodování kladou důraz na jiné aspekty svého rozhodovacího procesu (například na hodnocení učitelky v mateřské škole nebo na svůj vlastní názor na dítě).

Zorka: pokud mluvíme jenom o zápisu, tak tam bych to asi úplně nepovažovala za směrodatný, protože ten zápis samotný, je dost stresující pro to dítě, miliarda lidí okolo, nové tváře, prostě, nové situace, většinou matka vystreslá, že jo, že aby podalo to dítě solidní výkon. Takže já mám pocit, že samotný zápis bych brala směrodatný, jestli to dítě je zralý nebo ne, tak to bych úplně nebrala.

Shrnutí

Zápis jako legislativní akt nutný pro přechod do základní školy má v praxi průběh lišící se od školy ke škole. V některých výběrových školách se u žáků ověřují schopnosti potřebné ke zvládnutí určitých specifických rysů daného vzdělávacího programu (například jazykově zaměřeného) a dochází zde k určité vnější diferenciaci žáků³¹, která je považována za významný zdroj nerovnosti. Zde je tedy možné spatřit vliv sociálního prostředí, ve kterém se dítě nachází, protože děti z podnětějšího prostředí vykazují lepší školní zralost a připravenost a to buď na základě toho, že s nimi rodiče cíleně pracují a nebo na základě životního stylu rodiny, který je u podnětějšího prostředí bohatší na komunikaci s dítětem, u kterého takto přirozeně dochází k zlepšování jednotlivých složek školní zralosti a připravenosti. Přestože někteří odborníci vystupují proti testování a ověřování zralosti v průběhu zápisu, ve školách se, byť různou formou, vždy nějakým způsobem toto ověřuje.

Rozdílný přístup k zápisu není pouze ze strany škol, ale také ze strany rodičů dětí. Některí ho považují za zákonnou formalitu, jiní právě za formu zkoušky, která má prokázat určité

³¹Způsob rozdělování dětí do škol na základě jejich testování splňuje kritéria vnější diferenciacie podle schopností.

znalosti a dovednosti jejich dítěte, na základě které je dítě buď umístěno do zvolené školy, do jiné školy, či je mu docházka odložena. Jeho vliv na rozhodovací proces rodičů je rovněž rozdílný. U rodičů, kteří jsou již pro odklad rozhodnutí, není vliv zápisu na jejich rozhodnutí již téměř žádný a to i vzhledem k tomu, že rodiče toto své rozhodnutí často hlásí již dopředu, a jsou tedy zapisováni jiným způsobem než ostatní děti. U řady rodičů, kteří před zápisem příliš o nezralosti svého dítěte neuvažovali, dojde po jeho absolvování ke změně pohledu na zralost a připravenost jejich dítěte a k jinému následnému jednání a krokům v procesu přechodu jejich dětí do ZŠ. Někteří tak na základě výsledku zápisu realizují další konzultace a vyšetření, začnou získávat a vyhodnocovat nové informace a rozhodovat se znovu o tom, zda jejich dítě nastoupí, nebo nenastoupí v řádném termínu do povinného vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že, jak uvádí Glaser (2004), „všechno jsou data“, uvedu zde i informace získané neformálním způsobem, které se týkají zápisu do ZŠ. Z důvodu mých četných kontaktů mezi učiteli základních i mateřských škol vím o tom, že například některé učitelky MŠ, které se znají s příslušnou učitelkou ZŠ, varovaly před zápisem před některými dětmi v posledním ročníku školky a říkaly jim, aby rodičům rozhodně doporučily odklad, protože se jedná o dítě, které je mírně řečeno náročné a v první třídě by dle jejich názoru bylo zcela nezvládnutelné a říkaly, že jim přátelsky radí, aby ho poslaly do poradny a doporučily odklad. Rovněž jsme hovořily o situaci, kdy ředitel školy z důvodu zoufalého nedostatku míst v budoucí první třídě poprosil zapisující učitelky, aby doporučovaly co nejvíce odkladů, protože jinak „nemá ty děti, kam dát“. Tyto informace nemohu samozřejmě doložit žádnou nahrávkou rozhovoru, protože je vysoce nepravděpodobné, že by toto někdo na diktafon potvrdil. Nicméně v neformálních rozhovorech mezi pedagogy se o zápisech hovoří v jejich období velmi často a informace z nich získané jistě ukazují na ne zcela vyrovnaný přístup k tomuto legislativnímu aktu a dotváří určitý obraz toho, jakým způsobem či jakými způsoby je formálně realizován přechod z mateřské do základní školy.

8.5 Reflexe rozhodnutí u některých rodičů

Někteří rodiče již byli schopni u svých dětí učiněné rozhodnutí reflektovat (měly starší sourozence, u kterých už tento proces jednou absolvovali, nebo již dítě do základní školy docházelo). Většina z respondentů ještě nemohla potvrdit, zda se rozhodla dobře, nebo ne. Reflexe rozhodnutí zpravidla vycházela z celkového postoje k odkladu povinné školní docházky, pokud k němu rodiče měli pozitivní přístup, tak udělený odklad reflektovali pozitivně.

Někteří rodiče ovšem uváděli, že nad učiněným rozhodnutím nepřemýšlí, jako například Marie:

T: &. jseš ráda, žes jí ten odklad nedala nebo nejseš.

Marie: nepřemejšlím nad tím. prostě už jsem se tak – [už to takhle dopadlo.]

Tak již v jejich následujících větách je patrné, že nad svým rozhodnutím přemýšlí, a vlastně si neustále pro sebe potvrzují jeho správnost.

Marie: tak jako odklad, odklad nedostala, ve škole je, teď už se s tím stejně nedá nic dělat, takže už to neřeším. ale jako # z vlastní nebo takhle co slyším z těch zkušeností, je, že bych se bála, že by se potom v tom druhým půlroce v tý školce nudila.

Obdobně hovoří i Květa, která doufá, že se rozhodla správně a přitom stále vyjadřuje obavy ze sociální nezralosti své dcery.

Květa: nakonec to rozhodnutí bylo na nás a já doufám, že jsme se rozhodli správně že tu školu prostě zvládneme nejenom ona ale všichni dohromady tady ta sociální nezralost ta hodně velká vazba na rodinu na mě a na to aby nebyla stresovaná tím že je v neznámém prostředí aby byla schopna fungovat když bude v nějakým stresu těžko říct...

Objevila se i lítost nad tím, že rodiče neposlechli doporučení odborníků, jak dokládá například výpověď Denisy, která v průběhu rozhodovacího procesu dostala rozdílná doporučení z mateřské školy a od psychologičky a ovlivněna svým spíše negativním postojem k odkladu se rozhodla u syna pro nástup v termínu.

Denisa: ale psychologička mi řekla, že prostě na něm – ano, že je hyperaktivní, že má pravděpodobně to ADHD, ale že jako to nevidí, že by to měl bejt důvod k tomu, aby měl odklad.

T: &.

Denisa: dneska vidím, že měl.

9. Zakotvená teorie rozhodování o odkladu povinné školní docházky

Tato kapitola shrnuje ve formě zakotvené teorie výsledky, které byly podrobně popsány a představeny v předchozí kapitole.

9.1 Základní analytický příběh

Rozhodnutí o tom, zda dítě nastoupí v termínu do povinného vzdělávání, nebo mu bude docházka o rok odložena, je jedním ze zásadních rozhodnutí rodičů souvisejícím s přechodem jejich dětí do základní školy. Přestože většina dětí nastupuje v termínu, je odklad jako možnost, byť okrajová, zmíněn v každé rodině, ať už s pozitivní či negativní konotací. V rodinách se zvažuje a zjišťuje, byť na rozdílné úrovni, školní zralost a připravenost dítěte. Do tohoto zjišťování bývá zpravidla zapojena i širší rodina a odborníci, poradenská zařízení, mateřské či základní školy. Rozhodovací proces vedoucí k odkladu či nástupu v termínu je zapříčiněn především potřebami rodiny. Výsledné rozhodnutí je ovlivněno postojem rodičů k odkladu PŠD, osobností rodiče a komunitou, ve které rodina žije.

9.2 Rozpracování základního analytického příběhu

Rozhodnutí o odložení či zahájení povinné školní docházky je zapříčiněno především **uspokojením potřeb rodiny**, přičemž jako nejvýraznější potřeba v tomto směru se jeví **potřeba být dobrým rodičem**. Tato potřeba, která často není vědomě reflektována, ale na základě výpovědi rodičů je zřetelně patrná, je hlavním faktorem, který ovlivní výsledné rozhodnutí. Zároveň pro jednu skupinu rodičů je to právě nástup v termínu a pro jinou skupinu odložení povinné školní docházky. Tato potřeba je u rodičů sycena ujištěním, že u svých dětí nic nezanedbali, obavami z náročnosti školy a nedostatku času pro školní přípravu, snahou zajistit svým dětem spokojenost ve škole vhodnou komunitou spolužáků, vzdělávat své dítě ve zvolené škole či snahou umožnit dítěti prodloužení dětství a přirozené dozrání, a tím lepší startovní pozici pro první třídu. Faktor obav z toho, že by mohli něco zanedbat je patrný, jak u rodičů odkládajících docházku, tak i u těch, kteří ji neodkládají, vzhledem k tomu, že první z nich, mají obavu, že by nástupem do školy mohli zanedbat nedostatečnou školní zralost, jiní naopak mají pocit, že by setrváním ve školce mohli zanedbat vhodný okamžik nástupu, a tím poškodit vzdělávací dráhu svých dětí.

Rozhodovací proces je ovlivňován **postojem rodičů k odkladu povinné školní docházky**, který vychází jednak z vlastní zkušeností rodičů, ale je také ovlivňován komunitou, kde

rodina žije či odkud pochází. Rodiče, kteří zastávají pozitivní přístup k odkladu, reagují a jednají v celém procesu jinak než rodiče, kteří mají neutrální či negativní přístup k odložení PŠD. Postoj poté určuje váhu, kterou rodiče přikládají **měsíci narození, pohlaví či školní zralosti a připravenosti svých dětí**. Rovněž ovlivňuje jednání rodičů, přípravu dětí na zápis, průběh zápisu a absolvování odborných konzultací týkajících se vývoje jejich dětí.

Absolvování zápisu do základní školy je důležitou intervenující podmínkou v celém procesu. Zápis je ve školách pojímán velmi rozdílně a také rozdílným způsobem působí na rozhodovací proces rodičů. Jeho vliv je patrný především u rodičů, kteří ho považují za závažnou zkoušku, která má ověřit zralost jejich dětí a kteří nejsou již před zápisem zcela rozhodnuti a právě zápisu přikládají rozhodující váhu v celém procesu. Přiklonění se k odkladu či nástupu po realizovaném zápisu je ale rovněž ovlivněno **postojem**, který rodina k odkladu zastává.

Specifickou skupinu v rámci rozhodovacího procesu tvoří **rodiče podzimních dětí**, které sice nastupují do základní školy v termínu, a není možné u nich hovořit o odkladu PŠD, nicméně přístup k tomuto datu narození je u rodičů rozdílný a vykazuje stejné aspekty jako rozhodovací proces o odložení či zahájení PŠD u dětí narozených v jiných měsících roku. Dotazovaní rodiče podzimních dětí zastávající pozitivní přístup k odkladu byli rádi, že nemuseli odklad řešit, že za ně rozhodlo datum narození, oproti tomu se vyskytli i rodiče s negativním postojem k odkladu, kteří tohoto data narození litovali a měli pocit, že jejich dítě ztrácí ve školce zbytečně rok.

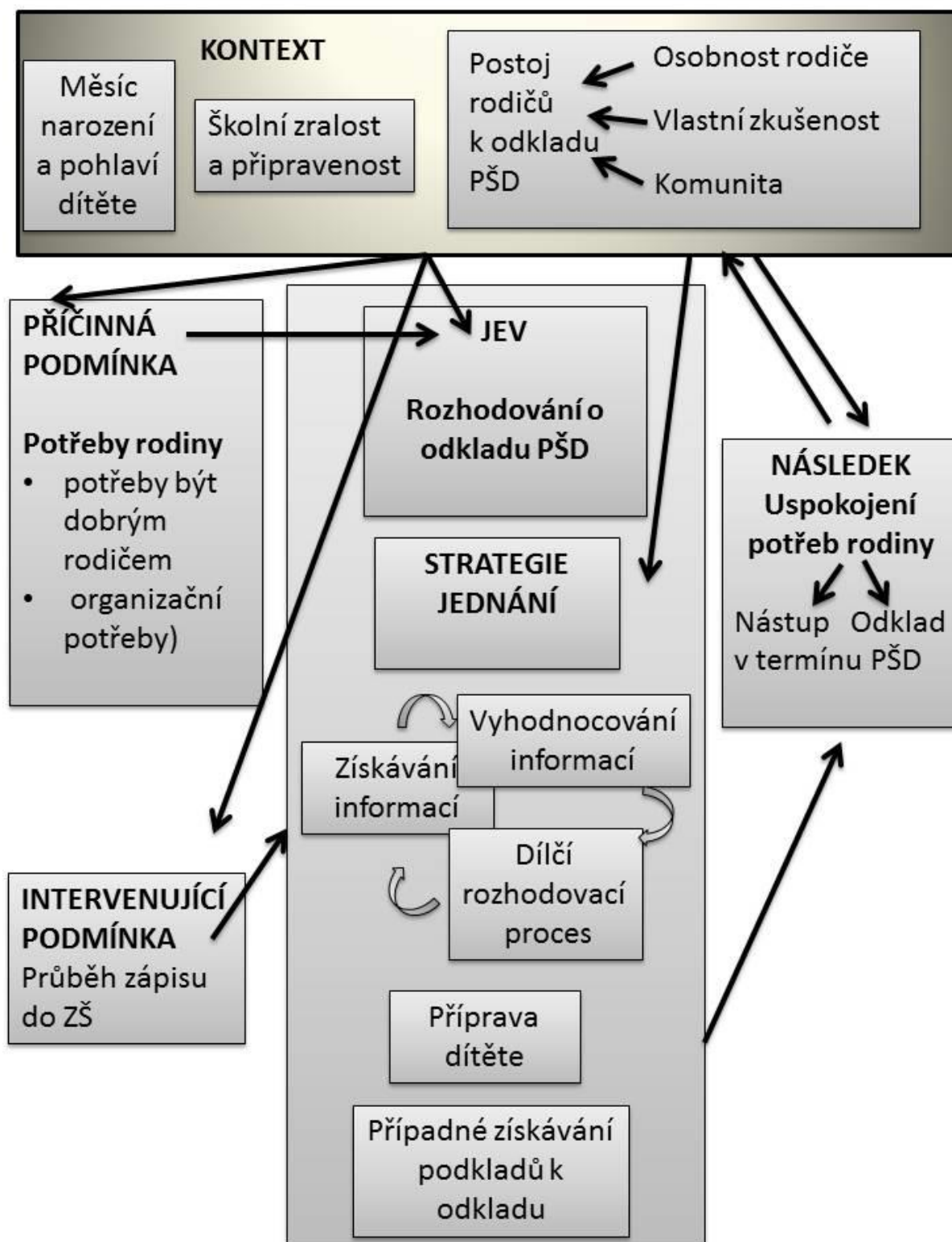
Strategie jednání zahrnuje tři až čtyři hlavní procesy: získávání informací, přípravu dítěte na zápis a přechod do školy, vyhodnocování informací a případné získávání podkladů k odkladu PŠD v případě, že rodiče odklad pro své dítě chtějí. Rodiče zpravidla začínají tím, že **zjišťují školní zralost a připravenost** svých dětí, přičemž toto zjišťování probíhá velmi rozdílným způsobem od pouhého vlastního ujištění se o zralosti dítěte přes konzultace v mateřské škole až po velmi důkladné vyšetřování dítěte různými odborníky. **Příprava na zápis** a na přechod do základní školy je ovlivňována postojem rodičů k odkladu a osobnostními charakteristikami rodiče a ambicemi, které u zahajování PŠD pociťuje. Někteří rodiče se snaží zjištěné oblasti nezralosti s dětmi intenzivně docvičit tak, aby dítě mohlo nastoupit do školy v termínu, jiní se naopak po získání informace o nedostatečné zralosti svého dítěte spíše zaměřují na získání podkladů pro odklad. Řada informací přichází k rodičům nezáměrně, nicméně právě tyto nezáměrné informace mohou vést k dalším již záměrným krokům a zjišťováním. V rámci vlastního rozhodovacího procesu rodiče vyhodnocují získané informace. Toto vyhodnocování

se děje průběžně formou dílčích rozhodnutí, která jsou následně ověřována či měněna na základě nových skutečností v rámci celého procesu. Jednotlivým vyhodnocovaným informacím je přiřkládána rozdílná váha na výsledné rozhodnutí. Obzvláště obtížnou situací pro rodiče je rozpor v jednotlivých získaných informacích, obzvláště pokud se jedná o informace z odborných zdrojů. Vyhodnocování informací je poté ovlivňováno postojem rodičů k odkladu, osobností a vlastní zkušeností rodiče.

Odklad nebo zahájení PŠD v termínu je tedy **následkem rozhodovacího procesu** a je v podstatě uspokojením rodičovské potřeby. Tento následek je u některých rodičů v dalších měsících reflektován a spokojenost či nespokojenost s tímto rozhodnutím utváří rodičovskou zkušenost, která má případně dále vliv na rozhodovací proces u dalších dětí rodičů.

Paradigmatický model volby odkladu povinné školní docházky znázorňuje obrázek 4.

Obrázek 4 – paradigmatický model volby odkladu PŠD



9.3 Kteří rodiče volí odklad pro své dítě?

V zakotvené teorii jsem na základě paradigmatického modelu popsala rozhodovací proces rodičů o odložení povinné školní docházky či o jejím zahájení v termínu, přičemž hlavní motivací v tomto rozhodovacím procesu je uspokojení potřeby být dobrým rodičem a celé rozhodování a kroky, které rodiče realizují, jsou ovlivňovány i postojem, který zastávají k odkladu PŠD. Postoj i potřeba být dobrým rodičem je ovlivněna a chápána u jednotlivých rodičů rozdílně. Přestože se jedná o kvalitativní data bez možnosti kvantifikovat získané výsledky, je možné spatřit určitý **vliv osobnostních charakteristik, vzdělanostní úrovně a socioekonomického statusu** na postoj rodičů a na to, jakým způsobem uspokojují potřebu být dobrým rodičem. V průběhu analýzy dat se postupně vynořovaly dva výrazněji vyhraněné typy rodičů, u kterých byl odklad jako téma specifickým způsobem reflektován a jejich osobnost a postoj k odkladu měly na výsledné rozhodnutí silný vliv. Tyto dva typy jsem nazvala **ambiciózní a ochranný rodičovský typ** a popsala u nich podrobněji styl uvažování vedoucí buď k odkladu nebo k nástupu v termínu (rovněž také obrázek 5). Samozřejmě že ne všechny respondenty je možné zařadit buď mezi ochranné nebo ambiciózní rodiče, a jistě se u nikoho nejedná o zcela totožný rozhodovací model. Nicméně tento proces byl u těchto typů natolik výrazný, že jsem považovala za důležité ho podrobněji popsat. Kromě těchto „výrazných“ rodičovských typů bylo možné vysledovat rodiče se spíše **indiferentním přístupem** k celé problematice. Indiferentní rodiče projevovali celkově menší zájem o problematiku přechodu mezi předškolním a školním stupněm a příliš se nezabývali náročností základní školy, průběhem zápisů apod. a nechávali věcem tzv. „volný průběh“. Někteří rodiče volili **praktický přístup** k rozhodovacímu procesu. Bylo-li u jejich dítěte upozorněno na možnost odkladu, zvážili situaci a rodinné možnosti (další sourozence v rodině, čas, který mají k dispozici, zkušenosti u známých, školu a učitelku, kterou by dítě mělo mít apod.) a na základě toho se pak spíše přikláněli k odkladu či nástupu v termínu. U „praktických“ rodičů stojí za zmínění i to, že v případě odkladu se jednalo zpravidla o rodiče s nižším sociálním statusem, kteří ho volili pro zjednodušení celé rodinné situace.

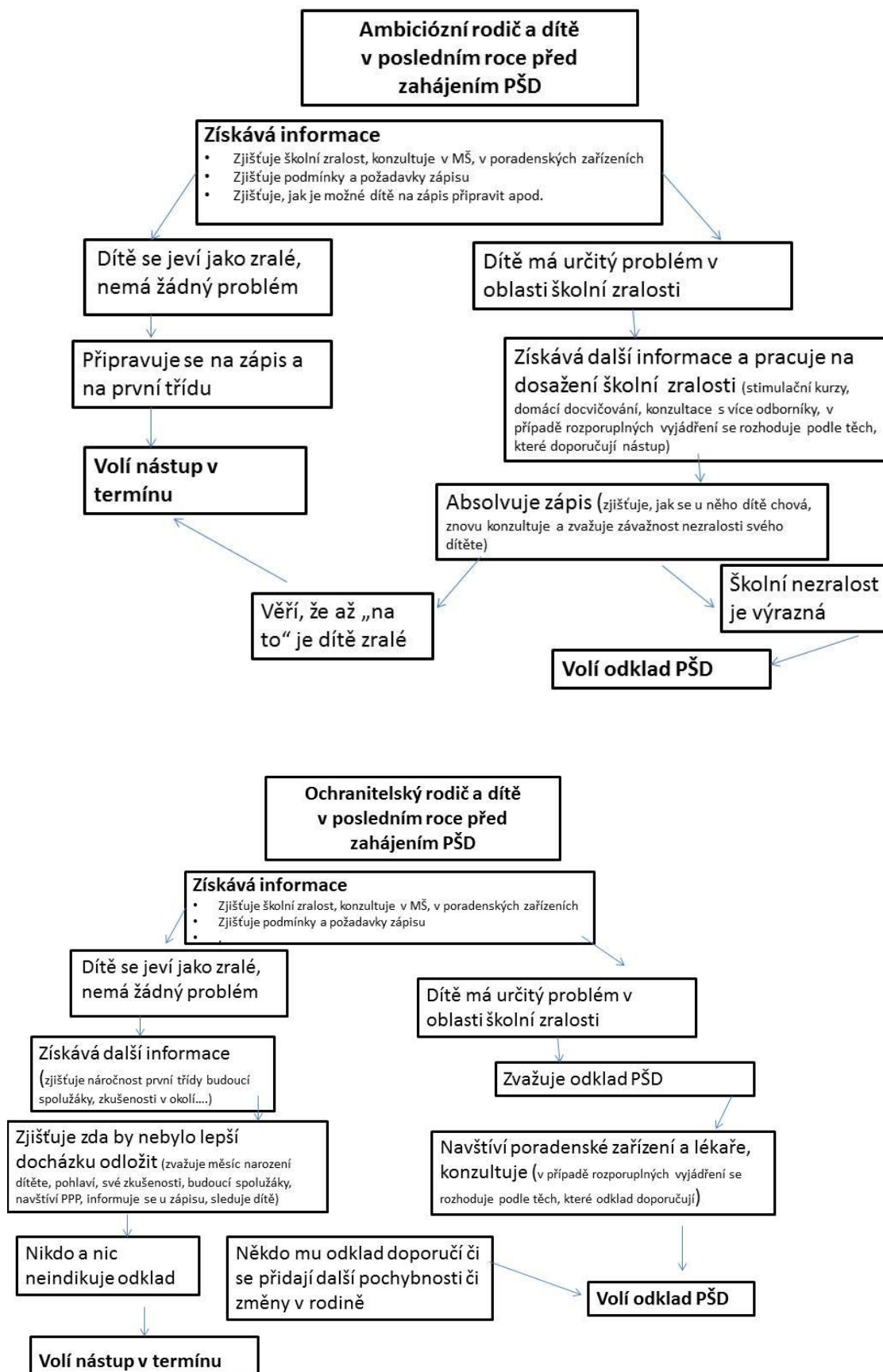
Ambiciózní rodiče vystupovali zpravidla proti odkladu povinné školní docházky a vyjadřovali k němu negativní až někdy radikálně negativní postoj. Měli pocit, že odkladové děti zabírají místo ve školkách mladším dětem či spatřovali v odkladu kalkul rodičů, kteří si buď nevěří, nebo chtějí pro dítě lepší startovní pozici. Vyjadřovali někdy také názor, že kdyby se rodiče dětem více věnovali, nemuseli by odklady být. Tito rodiče měli většinou představu o budoucím vzdělání svého dítěte, přípravu na školu brali zodpovědně, navštěvovali odborníky

často ještě dříve, než jim bylo doporučeno, a v případě problému na něm intenzivně pracovali. Nenechávali věcem volný průběh. Potřebu být dobrým rodičem uspokojovali svým zodpovědným přístupem a cílenému věnování se dítěti. Toto ambiciózní nastavení ovlivňovala také komunita, ve které rodiče žili, jejich vyšší dosažené vzdělání a celkově vyšší socioekonomický status. Lze u nich předpokládat i vyšší finanční zajištění rodiny, které umožňuje absolvovat stimulační či pro rozvoj dítěte vhodné volnočasové aktivity. Tito rodiče se zpravidla snažili poslat své dítě do školy v termínu a to někdy i v případě, že to nebylo zcela vhodné a odborníci hovořili o tom, že „by mohli zvážít“ odklad. V případě, že se tito rodiče rozhodli pro odklad, jednalo se o složitější problém u dítěte a někteří z nich měli i pocity osobního selhání, se kterým se museli vyrovnávat.

Ochranitelští rodiče byli ve svém rozhodování motivováni snahou nic nezanedbat. Potřeba být dobrým rodičem byla u nich chápána tak, že učinili všechno pro to, aby nedošlo k žádnému opomenutí či zanedbání, které by se mohlo projevit v první třídě. Tito rodiče zpravidla vyjadřovali spíše pozitivní či neutrální postoj k odkladu. Hovořili o tom, že odklad je pro mnoho dětí dobrou příležitostí k dozrání, hovořili o nárocích první třídy, o čase na domácí přípravu a pozitivně hodnotili, že starší děti jsou samostatnější a zvládají i psychické nároky, které s sebou tento přechod nese lépe. Toto nastavení ovlivňovala také osobnost rodičů, určitá nižší sebedůvěra či nejistota vůči odborníkům, někdy se jednalo o rodiče s nižším vzděláním a špatnými vlastními vzpomínkami na školní docházku. Tito rodiče byli také ovlivněni komunitou, kde se nacházeli a to především osobnějšími kontakty v menších sídlech. Ochranitelští rodiče volili u svých dětí spíše odklad povinné školní docházky, pokud měli pocit, že některá složka školní zralosti a připravenosti není zcela ideální. Vzhledem k určité nejistotě inklinovali tito rodiče k dosažení větší jistoty v tomto období, kterou jim právě odklad určitým způsobem poskytl. Ochranitelští rodiče s nižším vzděláním byli motivováni snahou zabránit tomu, aby bylo jejich dítěti ubližováno ostatními dětmi, chtěli, aby nebylo pro svou nedokonalost terčem posměchu a aby si na něho „nezasedla“ paní učitelka v první třídě. Zároveň se snažili vytvořit prostor pro případné další úlevy, o které by mohli požádat, nepodaří-li se ani po roce odkladu dítěti zcela dozrát. U ochranelského rodiče s vyšším dosaženým vzděláním je možné spatřit paralelu a obdobnou motivaci zaměřenou na budoucí školní úspěšnost jako u ambiciózního rodiče, protože je u odkladu PŠD spíše motivován snahou zajistit svému dítěti úspěšný start a silnější pozici v kolektivu s ohledem na jeho další vzdělávání. Věří tomu, že starší dítě bude mít větší šanci prospívat ve srovnání s ostatními mladšími spolužáky lépe.

Příklad způsobu uvažování u ochranných a ambiciózních rodičů a jejich volbu odkladu nebo nástupu v termínu schematicky znázorňuje obrázek 5.

Obrázek 5 – schematické znázornění volby odkladu nebo nástupu v termínu



10. Diskuze

V předchozích kapitolách jsem popsala proces rozhodování rodičů o odkladu povinné školní docházky. Jak jsem již uvedla v popisu výzkumného vzorku, záměrně jsem nehovořila a nevyhledávala rodiče dětí s odkladem a nekoncentrovala se na oblast školní zralosti a připravenosti, byť je tato samozřejmě zásadním faktorem pro odklad či nástup. Rovněž jsem s ohledem na použitou kvalitativní metodologii nekvantifikovala rodiče do skupin dle jejich vzdělání a socioekonomického statusu. Použitý kvalitativní přístup neumožňuje popsat, jak je jev v populaci rozložen a ani jeho intenzitu u jednotlivých skupin. PZ toho důvodu jsem se snažila vyvarovat zobecňujícím prohlášením typu „vysokoškolsky vzdělaní rodiče se rozhodují tímto způsobem oproti rodičům s nižším vzděláním“. Vzhledem k velkému rozdílu v procentech dětí, které odklad mají u nás a v zahraničí, jsem v podstatě chtěla komplexně pochopit rozhodovací proces rodičů při přechodu do povinného vzdělávání s ohledem na odložení docházky či zahájení v termínu. Je zřejmé, že není možné toto vysoké procento vysvětlit pouze nedostatečnou školní zralostí a připraveností českých dětí, jistě je (jak je rovněž uvedeno v předchozích kapitolách) ovlivněno vzdělávací politikou, demografickou křivkou, požadavky školského zákona či situací v našich školách. Nicméně takto realizovaný výzkum umožnil rozkrýt určitá témata a „zákulisí“ celého rozhodování rodičů o odložení PŠD, nebo o jejím zahájení v termínu. V kvalitativním výzkumu není možné vytvořit rozhodovací schémata obecně platná pro určitou skupinu osob. Kvalitativní výzkum ale umožňuje rozkrýt motivy a případné náznaky, které je poté reálné kvantitativním šetřením ověřovat. Právě tyto zjištěné skutečnosti považuji za významné náměty pro další výzkumná šetření a za zásadní výsledek realizovaného výzkumu. Proto i prezentovaná schémata a ukázky rozhodovacích modelů nemají ambice obecné platnosti, ale ukazují spíše tematickou šířku celé problematiky a demonstrují náměty a témata, která se v průběhu výzkumného šetření vynořila. V této kapitole tedy předkládám tato témata k další diskuzi či šetření a rovněž prezentuji úvahy, které vznikly v průběhu celého výzkumu a analýzy dat a které považuji za důležité.

Za zásadní výsledek svého šetření považuji to, že rodiče se často nerozhodují pouze na základě školní zralosti či připravenosti svých dětí, ale jejich rozhodnutí je ovlivněno faktory, které s jejich dětmi souvisejí spíše nepřímo či spíše souvisejí s vlastní potřebou rodiče být dobrým rodičem a jsou ovlivněny postojem, který rodič k dané problematice zastává. Proto v první části této kapitoly diskutuji **racionální přístup** prezentovaný teorií racionálního jednání k rozhodování o odkladu PŠD. Současná vzdělávací politika je silně zaměřena na oblast

zahajování povinné školní docházky a spatřuje v tomto období často kořeny další školní úspěšnosti dětí. S ohledem na cíl naší i mezinárodní vzdělávací politiky zaměřené na zlepšování výsledků a dosahování excelence, považuji za důležité vztáhnout zjištěné výsledky i do oblasti vzdělávací politiky, a to i na základě zjištění z realizovaných rešerší v jiných evropských státech. V druhé části této kapitoly je diskuze zaměřená na oblast **komparativní pedagogiky**, kdy během realizovaného výzkumu vyvstala určitá zjištění, která přinášejí možné nové náměty i v této oblasti, a to v souvislosti se zjištěním vysokého počtu opakování ročníků v zemích, které neumožňují odklad PŠD, což opravňuje k úvahám, zda je pouze u nás alarmující vysoký počet odkladů či zda obdobný problém, pouze posunutý do oblasti povinného vzdělávání, řeší i jiné státy.

10.1 Racionální přístup k rozhodování o odkladu PŠD

Rozhodování rodičů o odkladu nelze považovat za zcela racionální proces, jak je to prezentováno například teorií racionálního jednání. Tato teorie předpokládá, že člověk bude uvažovat „ekonomickým způsobem“, tj. najde optimální řešení, pro které se rozhodne na základě jednoznačně definovaných možností, přičemž každá možnost má jasně definované možné následky z hlediska pravděpodobnosti zisku a ztráty. Nicméně pohled na racionalitu z hlediska člověka jednajícího ekonomickým způsobem neanalyzuje to, jak byly ony možnosti definovány a zda jsou skutečně výsledkem racionálního uvažování (March a Simon, 1993). Pro ilustraci toho, jakým způsobem vzniká „realita“ v představách jednotlivých lidí, je možné využít Švaříčkem (2005) citovaný *Thomasův teorém*: „*Jestliže lidé definují situace jako reálné, jsou tyto reálné ve svých důsledcích*“, kde Švaříček spatřuje v tomto směru *odklon od objektivního pohledu na realitu jako totalitu: není podstatné, zda-li určité zákonitosti existují objektivně, ale pouze to, zda jim lidé věří a jednají podle nich. Příběhy, které vypráví aktéři nejsou (nemusí být) nelogické a nepravdivé. Jsou (mohou být) logické a pravdivé pro ně samotné* (Švaříček, 2005, str. 136-137). Rovněž March a Simon (1993) hovoří o kognitivních omezeních, která neumožňují stanovit alternativy pro rozhodování zcela jasně, protože lidé nejsou schopni zcela jasně definovat zisky a ztráty jednotlivých možností z hlediska jejich realizace v budoucnosti.

Přestože se tedy může rozhodnutí jevit na první pohled jako racionální akt rodičů, je zřejmé, že je ovlivňován tím, jak který jedinec chápe svou „vlastní racionalitu“ a co je pro něj „realita“.

Rozhodovací proces probíhá v určitém sociálním kontextu, který je tvořen nejenom tím, v jakém sídle či komunitě se rodič nachází či jaké je jeho bezprostřední sociální okolí, ale i s ohledem na širší podmínky dané sociální realitou v naší republice. Při analýze rozhodovacího procesu je nutné vzít v úvahu míru nejistoty, kterou s sebou logicky nutnost volby přináší, protože nikdy si nemůžeme být zcela jisti správností svého rozhodnutí. Bylo zjištěno, že *“... pocity nejistoty nejsou jen osobní, ale mohou být do jisté míry sdíleny s jinými členy téže společnosti... patří ke kulturnímu dědictví společnosti a jsou přenášeny a upevňovány základními institucemi jako jsou rodina, škola a stát.... jejich kořeny nejsou racionální... jejich důsledkem jsou vzorce chování“* (Hofstede a Hofstede, 2005, str. 130). Česká republika patří k zemím s velmi vysokým indexem vyhýbání se nejistotě³², a je tedy možné, že i tento fakt má vliv na rozhodování rodičů o odkladu povinné školní docházky a na snadnost získání formálních podkladů pro její odložení. Jak bylo v rozhovorech mnohokrát zmíněno, odklad znamená pro rodiče určitou formu jistoty. Rovněž při určování školní zralosti a připravenosti je jistější a méně riskantní rozhodnout se pro „odklad pro jistotu“, než potvrdit, že je dítě dostatečně zralé ve všech oblastech. S tím do značné míry souvisí i zjištěná snadnost získávání formálních podkladů pro udělení odkladu PŠD, kterou popisují v kapitole 7.2. Mým záměrem samozřejmě nebylo, aby kapitola věnovaná získávání podkladů k odkladu vyzněla negativně a vyvolala dojem speciálních pedagogů podepisujících jeden formulář k odkladu za druhým. V tuto chvíli je potřeba si uvědomit vysokou míru odpovědnosti za vydaný dokument, na základě kterého ředitel ZŠ poté vydá příslušné rozhodnutí. Je nutné se také zamyslet nad tím, zda je možné se opravdu odvážit a se stoprocentní jistotou tvrdit, že je dítě zralé po krátkém vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a doporučení k odkladu nevydat. Jak moc vlastně riskujeme tím, když necháme dítě o rok déle ve školce a jak moc riskujeme, pokud pošleme nezralé dítě předčasně do školy? Zde vidím také příležitost pro případná další výzkumná šetření, která by reflektovala situaci v pedagogicko-psychologických poradnách či jejich spolupráci s předškolními zařízeními apod.

Zamyslím-li se nad již mnohokrát zmiňovanou sociální podmíněností a jejím vlivu na rozhodovací proces v průběhu vzdělávací dráhy a nad tím, že školsky lépe připravené jsou děti rodičů s vyšším socioekonomickým a vzdělanostním statusem, a nad tím, že odklad mají

³² ČR má index vyhýbání se nejistotě 74 oproti například Německu s indexem 65, které je i tak považované za zemi s vysokým indexem vyhýbání se nejistotě, Slovensko s indexem 51 patří již k zemím kde je vyhýbání se nejistotě méně výrazné a například Velká Británie má index pouze 35. Vyšší index než ČR vykazuje například Francie s číslem 86.

ale děti rodičů s nižším i vyšším statusem, a nad snahou vyhnout se nejistotě, která je charakteristická pro naši republiku, jsem vedena k úvaze, že právě onen socioekonomický a vzdělanostní status je faktorem, který působí na to, jakým způsobem jednotliví rodiče přistupují k této nejistotě v souvislosti se vzdělávací dráhou svých dětí. Dle Bartákové a Plasové (2007, s. 135) „*lidé s vyšším vzděláním čelí menší míře nejistoty, a měli by tudíž inklinovat k tzv. postmaterialistickým hodnotám více než lidé s nižším vzděláním. Proto lze u vysokoškolsky vzdělaných jedinců očekávat větší orientaci na hodnoty svobody, nezávislosti, autonomie či seberealizace*“. A právě kvalitní vzdělání je cestou ke kvalitnímu životu, který bude vykazovat tyto postmaterialistické hodnoty, a kvalitní start vzdělávací dráhy má vliv na celkovou budoucí školní úspěšnost. Tento fakt ale nevysvětluje to, proč se někteří vysokoškolsky vzdělaní rodiče rozhodují raději pro odklad a jiní trvají na nástupu v termínu. Z analýzy rozhovorů a především faktorů, které ovlivňují rozhodovací proces, vyplynulo, že volba odkladu je založena i na postoji, kteří rodiče k odkladu zastávají. V případě, že mají negativní postoj k odkladu a ambiciózní představu o vzdělání svých dětí, rozhodně budou volit odklad pouze v krajním případě. Oproti tomu ochranný vysokoškolsky vzdělaný rodič s pozitivním přístupem k odkladu bude u svého dítěte volit spíše odložení PŠD o rok s tím, že dítě bude zralejší, chytřejší a v kolektivu silnější, tudíž bude mít lepší pozici v první třídě, bude více úspěšné a jeho dobře nastartovaná první třída bude mít pozitivní vliv na jeho další vzdělávací dráhu.

Nelze říci, a ani to nebylo cílem kvalitativního šetření, že rodiče s nižším vzdělanostním statusem se rozhodují pro odklad nebo proti odkladu. Nicméně je možné předpokládat, že zastávaný postoj ovlivňuje celý jejich rozhodovací proces. Postoj, který rodiče k odkladu zastávají, utváří jejich pohled na realitu a vede je k jiným krokům v rámci rozhodovacího procesu, byť tyto kroky dále vypadají jako sled racionálních aktů. Zjištění postoje rodiče s ohledem na jeho vzdělání a socioekonomický status a vzdělávací ambice u jeho dětí je tedy možným tématem pro kvantitativní výzkumná šetření v oblasti odkladů PŠD. Postoje rodičů byly doposud kvantitativně měřeny například v souvislosti s volbou školy (Simonová, 2015a), ale nikoli v souvislosti s odklady povinné školní docházky. Výsledky, které jsem získala, dle mého názoru opravňují k zohlednění postojů, obav a potřeby získat jistotu v souvislosti s tímto rozhodovacím procesem v dalších výzkumných šetřeních v oblasti odkladu povinné školní docházky.

10.2 Odklad povinné školní docházky v komparativní perspektivě

V souvislosti s odklady PŠD se diskutuje také jeho vliv na budoucí školní úspěšnost, podmiňování vstupu do základního vzdělávání dosažením určitého stupně schopností a dovedností a nutnost individuálního přístupu ke všem dětem. Cílem naší i mezinárodní vzdělávací politiky je zlepšování výsledků vzdělávání a dosahování excelence. Vzhledem k tomu, že i politiky ostatních zemí se zabývají zjišťováním, která opatření by zajistila zlepšení vzdělávacích výsledků a zaměřují se na oblast zahajování školní docházky a raného vzdělávání jako základu pro budoucí školní úspěšnost, je komparativní pohled a zjištění o efektivitě jiných vzdělávacích přístupů či systémů v ostatních zemích velice přínosný pro odborné diskuze v oblasti vzdělávání. Tento mezinárodní pohled a srovnávání efektivity přístupu jednotlivých zemí je samozřejmě podporován i realizací mezinárodních testování a sestavování žebříčků úspěšnosti žáků jednotlivých zemí, které poukazují na úspěšnost jejich vzdělávacích systémů.

Z komparativního hlediska spatřuji jako zajímavý impuls k úvahám **přístup k odkladu PŠD v Německu** a jeho porovnání s Českou republikou. Vzdělávací systém obou zemí vykazuje jistou podobnost v míře své stratifikovanosti a časném rozdělování dětí do vzdělávacích proudů. Rovněž zahajování PŠD podléhá obdobným podmínkám v obou zemích. Přestože v Německu v minulém století bylo procento odkladů poměrně vysoké a například u dětí imigrantů se pohybuje kolem 20 %, došlo k obrácení trendu a oproti odkladům **došlo k nárůstu předčasného zahájení** povinné školní docházky, která dokonce v roce 2002 překonala počet udělených odkladů. U nás je minimum dětí, které zahajují docházku před dosažením šesti let (viz rovněž tabulka 3). Vzhledem k tomu, že odklady jsou udělovány spíše dětem, které nemají německý původ a pocházejí převážně z rodin imigrantů, je možné uvažovat i tím směrem, že postoj k odkladům je u německých rodin spojen s tím, že se jedná o děti imigrantů, tj. horší a že nechtějí být spojovány s tímto fenoménem a snaží se mu naopak vyhnout. Předčasný nástup může dokládat vyšší schopnosti a potvrzení toho, že se jedná o „dobrou“ rodinu. Tento fakt potvrdil i německý učitel, sám rodič dítěte docházejícího do základní školy: *„samozřejmě jsem chtěl, aby můj syn začal v pěti letech, je to mnohem lepší, není důvod ztrácet rok“* a i další učitelka v Německu potvrdila, že rodiče si často přejí dřívější nástup *„ano, rodiče často chtějí dát dítě do školy už v pěti letech, přijde jim to lepší“*. I když se samozřejmě jedná o pouhou úvahu, zjištění z mého výzkumného šetření, která ukázala vliv postojů rodičů jako jednu z možností ovlivňující rozhodnutí o odložení nebo zahájení PŠD

v termínu, opravňují uvést i toto téma jako možnost pro další šetření z hlediska komparativní perspektivy, které by mohlo přinést nové osvětlení do této problematiky i v naší republice.

Česká republika vykazuje oproti ostatním zemím vysoké procento odkladů PŠD. Některé země, jako je například **Francie**³³, která odklady povinné školní docházky neumožňuje, vykazuje **vysoké procento dětí, které opakují ročník** již v první fázi základního vzdělávání, což těmto žákům dále komplikuje jejich další vzdělávací dráhu a často vede k jejímu předčasnému opuštění. O těchto žácích se hovoří jako o těch, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem (např. Crahay, 2009). Opakování ročníku je založeno na myšlence, že umožní žákům dohnat své nedostatky a postupovat dle svých možností a schopností³⁴. Nicméně jeho negativní dopad na další vzdělávací dráhu byl prokázán již řadou výzkumů a opakování první třídy je často úvodem k celkově neúspěšné vzdělávací dráze (např. Romero, 2001, Crahay, 2009). Děti a i jejich rodiče vykazují menší ambice a těmto dětem je rovněž častěji doporučován méně náročný vzdělávací obor než žákům, kteří ročník neopakovali (Caille, 2004). V roce 1989 vstupovalo ve Francii do prvního ročníku nižšího sekundárního vzdělávání³⁵ 67 % dětí, které minimálně 1x opakovaly ročník v průběhu základní školy. Toto procento se v následujících letech podařilo výrazně snížit úpravou vzdělávacího systému a zavedením cyklů v rámci základní školy a nařízením, které stanovilo, že každý cyklus je možné prodloužit maximálně o jeden rok. Přestože se podařilo v posledních desetiletích významně snížit počty opakování ročníku, stále se jedná o významný problém právě s ohledem na méně podnětné prostředí, ze kterého opakující děti zpravidla pocházejí a které škola stále není schopna kompenzovat. Ve světových žebříčcích Francie zůstává stále mezi zeměmi s významným počtem opakování a to především ve vztahu k sociálnímu původu žáků. Děti pocházející z podnětného prostředí opakují ročníky výrazně méně než děti z nepodnětného (např. Bouhia, Garrouste, Lebrère, Ricoch a De Saint Pol, 2011, Mattenet a Sorbe, 2014). Počet dětí, které opakovaly některý ročník základní školy, se stále pohybuje kolem 20 %, a opakování první třídy se pohybuje zpravidla mezi 7-10 % (Caille, 2004). Odklady ve Francii povoleny nejsou, tudíž všechny děti automaticky postupují do povinného vzdělávání bez ohledu na jejich zralost či připravenost. Je zřejmé, že vysoké procento žáků

³³ Podrobné údaje o francouzském školství včetně problematiky opakování ročníků jsem získala během stáže na Université Paris 8 v roce 2014 v souvislosti s přípravou publikace Školní vzdělávání ve Francii.

³⁴ Obdobně jako odklad PŠD, který má umožnit dozrání dítěte či zlepšení jeho školní připravenosti v určitých oblastech

³⁵ Francouzský vzdělávací systém má jednotné nižší sekundární vzdělávání (*college*), do kterého vstupují děti po dosažení 11 let a ukončení základní školy. Jedná se tedy o obdobu našeho druhého stupně základní školy.

není schopno zvládnout nároky francouzské základní školy a musí některý z ročníků opakovat.

Oproti tomu v **České republice** je opakování ročníků něčím spíše výjimečným a například první třídu opakovalo ve školním roce 2014/15 pouhé 1 % žáků (Statistická ročenka 2014/2015). Opakování ročníků v začátku vzdělávací dráhy není ale problémem jenom francouzského školství, tento problém je významný i v **dalších evropských zemích**. Například ve frankofonní části Belgie se opakování prvního stupně základní školy rovněž pohybuje okolo 20 %, přičemž opakování prvních tříd okolo 5 % (Crahay, 2009). Tabulka 8 ukazuje procentuální opakování ročníků v průběhu primárního vzdělávání v zemích, ve kterých není umožněn odklad, ale je umožněno opakování ročníků.

Tabulka 8 – Procentuální opakování ročníků v průběhu primárního vzdělání ve vybraných zemích

Země	% opakování ročníků v průběhu primárního vzdělávání	věk zahájení PŠD	povinné předškolní vzdělávání
Nizozemí	22,4	5	ne, ale první rok povinného vzdělávání je charakterizován jako ISCED 0
Portugalsko	22,4	6	ne
Lucembursko	22,2	6	ne
Francie	17,8	6	ne, nicméně téměř 100% docházka pětiletých
Španělsko	12,2	6	ne
Irsko	11	4	zahájení povinné školní docházky na úrovni ISCED 0
Bulharsko	2,7	7	ano, poslední ročník MŠ
Řecko	2	5	ano, poslední ročník MŠ
Anglie	1,6	4	povinná tzv.reception class na úrovni ISCED 0
Itálie	1	6	ne

Zdroje údajů: databáze Eurydice a EACEA, 2011

V **žádné zemi, ve které je umožněn odklad** povinné školní docházky, nepřesahuje procento opakování ročníků 10 %, a ve většině z nich, jako je i Česká republika, která patří k zemím s nejnižším procentem opakování ročníků, jich je dokonce i pod 3 %. Podíváme-li se na tyto statistické údaje optikou vzdělávacích systémů a podmínek, které jsou stanoveny pro postup vzdělávacím systémem při jeho zahajování a v prvních letech školní docházky, je i toto jistě zajímavým tématem pro výzkumná šetření na poli komparativní pedagogiky. Je možné, že Česká republika, která sice má velmi vysoké procento odkladů PŠD, svým přístupem v podstatě chrání nezralé děti od případné školní neúspěšnosti. Podchycením a celkově

opatrným přístupem volícím ve sporných případech spíše odložení docházky umožní dětem alespoň určitým způsobem vyrovnat některé oblasti v raném věku, a tak poté absolvovat vzdělávací dráhu již zpravidla standardním způsobem a v termínu. Nicméně je potřeba si také uvědomit i to, že vysoké procento odkladů v České republice vybočuje z evropského průměru, protože v ostatních evropských zemích se odklad pohybuje pod hranicí 10 %, a i tyto země mají zároveň nízký počet opakování ročníků. Již větší souvislost při pohledu na tabulku 8 je možné najít mezi nemožností odložit zahájení povinné školní docházky a opakováním ročníků. Je pravda, že se jedná především o frankofonní země, u kterých je opakování ročníků dlouhodobým problémem (Crahay, 2009). I když nelze samozřejmě stanovit kauzalitu mezi nepovolením odkladů a opakováním ročníků, jedná se o zajímavý aspekt v oblasti preprimárního a primárního školství v Evropě, který by mohl být námětem dalších komparativních výzkumů evropských vzdělávacích systémů.

11. Závěr

Ve své disertační práci jsem se zabývala tématem, které je v současné době hojně diskutováno v médiích, u odborné i laické veřejnosti. Naše republika dlouhodobě vykazuje vysoké procento dětí s odloženou povinnou školní docházkou a s ohledem na to, že je řadou výzkumných zjištění prokázáno, že počátek vzdělávací dráhy ovlivňuje celý její průběh, je pozornost nyní obrácena právě k této etapě. Odborníci se snaží popsat důvody, které k odložení PŠD vedou, zamýšlí se jejich oprávněnost a jejich vliv na školní úspěšnost. Rovněž se diskutuje vliv socioekonomického a vzdělanostního statusu na účast dětí v předškolním vzdělání a na přechod z předškolního do školního prostředí. Ve své práci jsem se zaměřila, s ohledem na realizovanou rešerši a zjištěné skutečnosti v evropských zemích, na rozhodovací proces rodičů, díky jehož pochopení jsem chtěla zjistit, proč je v naší republice docházka odložena tak vysokému počtu dětí. Pokusila jsem se podrobně popsat, jak celé rozhodování rodičů probíhá a které faktory ovlivňují výsledné rozhodnutí.

Mé šetření ukázalo, že rodiče získávají informace o školní zralosti a připravenosti svých dětí, o náročnosti základní školy, o možnostech, které při přechodu do povinného vzdělávání mají a podmínkách udělení odkladu PŠD z formálních i neformálních zdrojů a nejčastěji v posledním předškolním ročníku svých dětí. Rozhodovací proces je ovlivňován řadou faktorů a sycen potřebou rodiny a to především potřebou být dobrým rodičem. Tyto potřeby a jejich uspokojení se ovšem u jednotlivých rodičů liší. Významným okamžikem celého rozhodovacího procesu je absolvování zápisu do základní školy, který je ve školách

realizován výrazně odlišným způsobem. Celý rozhodovací proces je silně ovlivněn postojem, který rodiče k odkladu zastávají, a osobnostními charakteristikami rodiče. Velkou roli v tom hrají i osobní zkušenosti, které rodič se vzdělávacím systémem má. Konečné rozhodnutí odložit dítěti zahájení povinné školní docházky je uspokojením potřeby rodiče být dobrým rodičem ve smyslu, že nedošlo z jeho strany k zanedbání žádné složky vývoje dítěte. Rodič tím dává svému dítěti možnost dozrát a nastoupit do první třídy připravené a zralejší, což mu zajistí výhodnější pozici v kolektivu a vůči učitelce. Zralejší dítě bude úspěšnější, bude dosahovat lepších výsledků, na domácí přípravu bude potřebovat méně času a výsledky v první třídě mu umožní následnou kvalitní vzdělávací dráhu.

V závěrečné diskuzi jsem poukázala na případná další výzkumná šetření, která by bylo možné realizovat v oblasti odkladů povinné školní docházky. Poukázala jsem na to, že rozhodování o odkladu není často zcela racionálního původu a mechanismy popsané v teorii racionálního jednání, kterou je často vysvětlována volba v průběhu vzdělávací dráhy, neodpovídají procesům zjištěným v průběhu výzkumu rozhodovacího procesu. Upozornila jsem na vysoký index vyhýbání se nejistotě, který je charakteristický pro Českou republiku a který určitým způsobem ovlivňuje přístup rodičů k rozhodování.

S ohledem na mezinárodní vzdělávací cíle a zvyšování kvality vzdělávání obecně jsem v diskuzi dále upozornila na možná témata pro výzkumná šetření v komparativní oblasti. S ohledem na vliv postoje na rozhodovací proces je patrné jiné „nastavení“ německých a českých rodičů. Významná je i paralela s opakováním ročníků v zemích, které neumožňují odklad PŠD, a kde se potýkají právě s vysokým procentem dětí, které nezvládnou nároky základní školy. Podrobnější empirická zjištění by přinesla mimo jiné i východiska pro diskuzi nad případným zrušením odkladů, které se v poslední době také vedou.

Rozhodnutí odložit povinnou školní docházku není jednoduchý proces, a proto ani mé výzkumné šetření nepřineslo jednoznačnou odpověď na otázku, proč je v naší republice odložena docházka tak vysokému počtu dětí. Výzkumné šetření odkrylo určité tendence a vlivy, které na rozhodovací proces působí. Poukázalo na souvislosti s osobností rodiče, jeho postoj a zkušenosti ovlivněné dalšími faktory pojícími se s celým tímto procesem. To vše vede k rozhodnutí odložit povinnou školní docházku. Jedná se o komplexní sociální proces, který je ovlivňován mnoha faktory na straně všech zúčastněných aktérů. V tomto místě musím souhlasit s vyjádřením Šedové (2006), že vědecká práce nabízí ve svém závěru spíše více otázek než jednoznačných tvrzení. S ohledem na úspěšnou vzdělávací dráhu všech dětí a spravedlivost ve vzdělávání je potřeba hledat způsoby, jak umožnit dětem optimální

zahajování povinného vzdělávání, které odpovídá jejich úrovni zralosti a připravenosti. Je proto nutné hledat mechanismy a cesty, které umožní přirozeným způsobem nastavit přechod z mateřské do základní školy, podporovat důvěru rodičů ve vzdělávací systém a spolupráci jednotlivých aktérů tak, aby výsledné rozhodnutí bylo skutečně odpovědí na skutečnou potřebu dítěte a nebylo ovlivněno faktory, které s jeho vývojem a rozvojem nesouvisí.

12. Seznam použitých informačních zdrojů

Analýza výsledků šetření v PPP. In: *IPPP: Institut pedagogicko-psychologického poradenství* [online]. 2010 [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content

ARTMAN, Lavee, CAHAN, Sorel a AVNI-BABAD, Dinah. *Age, schooling and conditional reasoning*. *Cognitive Development*, Volume 21, Issue 2, April-June 2006, str. 131-145. doi:10.1016/j.cogdev.2006.01.004

AUDUC, Jean-Louis. *Le système éducatif: le nouveau CRPE, concours de recrutement de professeurs des écoles*. [Nouv. éd.]. Paris: Hachette, 2011. ISBN 9782011713179.

BARTÁKOVÁ, Helena a Blanka PLASOVÁ. Mechanizmy rozhodování žen s vysokoškolským vzděláním o přechodu z rodičovské dovolené na trh práce. In *Mareš, P., Hofírek, O. (eds.) Sociální reprodukce a integrace: ideály a meze*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 131-150, 20 s. ISBN 978-80-210-4439-5.

BARTÁKOVÁ, Helena. *Faktory ovlivňující chování žen po rodičovské dovolené ve vztahu k trhu práce*. Brno, 2006. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

BECKER, Rolf a Anna Etta HECKEN. Studium oder Berufsausbildung?: Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* [online]. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag, 2007, **Jg. 36**(Heft 2), 100-117 [cit. 2014-06-05]. Dostupné z: <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/1238/775>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENTZ, Corinne, Vanessa STÜRMLIN a Nadine WÜTHRICH. *Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten: Anregungen für die Arbeit mit den Kindergartenlehrpersonen, den Eltern und dem Kind*. *Forschungspraxis der Erziehungsberater des Kantons Bern* [online]. Langenthal: Forschungspraxis der Erziehungsberater des Kantons Bern, 2012, (Band 13), 1-92 [cit. 2014-07-10]. Dostupné z: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/praxisforschung/projekte.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/Erziehungsberatung/Praxisforschung/Schriften/EB_PF_Band%2013%20Verhaltensauff%C3%A4lligkeiten%20im%20Kindergarten.pdf

BILDUNG IN DEUTSCHLAND: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. ISBN 3763935355.

BOHNSACK, Ralf. Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In FRIEBERTSHÄUSER, B., A. LANGER a A. PRENGEL. *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vyd. 4. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013, s. 323-333. ISBN978-3-7799-0799-2

BOUHIA, Rachid, Mannon GARROUSTE, Alexandre LEBRERE, Laya Ricroch a Thibaut DE SAINT POL. Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ? *Économie et statistique* [online]. 2011, (443), 29-50 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES443B.pdf

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednáni*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

CAHAN, Sorel, GREENBAUM, Charles, ARTMAN, Lavee, DELUYA, Nilly a GAPPEN-GILON, Yael. The differential effects of age and first grade schooling on the development of infralogical and logico-mathematical concrete operations. *Cognitive Development*, Volume 23, Issue 2, April-June 2008, str. 258-277. doi:10.1016/j.cogdev.2008.01.004

CAILLE, Jean-Paul. Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire :: évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Éducation & formations*[online]. 2004, (69), 79-88 [cit. 2014-07-10]. Dostupné z: <http://media.education.gouv.fr/file/07/9/5079.pdf>

CARRIDA, Ch. Helen. Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school:: the greek project in all-dax kindergartens. *The Curriculum Journal*. Taylor Francis Online, 2011, 22(1), 77-79. ISSN 0958-5176.

CLIFFORDSON, Christina a GUSTAFSSON, Jan-Eric. Effects of age and schooling on intellectual performance: Estimates obtained from analysis of continuous variation in age and length of schooling . *Cognitive Development*, Volume 36, Issue 2, March-April 2008, str. 143-152. doi:10.1016/j.intell.2007.03.006

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*. 3e éd. Bruxelles: De Boeck, 2009. ISBN 9782804154158.

DAVID, Miriam E., Anne WEST a Jane RIBBENS. *Mother's intuition?: choosing secondary schools* [online]. Washington, DC: Falmer Press, 1994, xii, 158 p. [cit. 2016-01-19]. ISBN 0-7507-0287-7. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384136.pdf>

Debata Rodičovská loterie: Jak se připravit na zápisy. In: *Varianty.cz* [online]. 2015 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/video/24-debata-rodicovska-loterie-jak-se-pripravit-na-zapisy>

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In: *Konkordate im Überblick* [online]. 2007 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: <http://www.edk.ch/dyn/14311.php>

ELSTER, Jon. Rationality and the Emotions. *The Economic Journal* [online]. 1996, (106 (438), 1386-1397 [cit. 2015-08-10]. Dostupné z: http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/Mu206/rationality_and_emotions.pdf

ET 2020: Education & Training. In: *ET 2020* [online]. 2010 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.et2020.cz/cs/evropska-spoluprace-vzdelavani-odborna-priprava>

Eurydice. Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. In: *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* [online]. [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Eurydice: Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. In: *Organisation des Bildungssysteme in Österreich: 2008/2009* [online]. 2009a [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/broschueren/schulsystem_in_oesterreich_2008.pdf

Eurydice: Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. In: *Organisation des Bildungssysteme in der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens: 2009/2010* [online]. 2010a [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: http://www.dgstat.be/PortalData/22/Resources/downloads/studien_und_analysen/publikationen/Organisation_des_Bildungssysteme_in_der_Deutschsprachigen_Gemeinschaft_Belgiens__2009-2010.pdf

Eurydice: Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. In: *Organisation of the education system in Liechtenstein: 2009/2010* [online]. 2010b [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/liechtenstein.pdf>

Eurydice: Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. In: *Organisation des Bildungssysteme in der Bundesrepublik Deutschland: 2009/2010* [online]. 2010c [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteemi%20kirjeldus%20saksa%20okeeles.pdf>

Felfe Ch., Lalive R. (2011). How Does Early Childcare affect Child Development? Learning from the Children of German Unification Dostupné z: <http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/20-05-11-RL.pdf> FELFE, Christina a Rafael LALIVE. *How Does Early Childcare affect Child Development?: Learning from the Children of German Unification* [online]. Rukopis. University of Lausanne, University of St. Gallen, 2011 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: <http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/20-05-11-RL.pdf>

FERGUSON, Phillip; JIMERSON, Shane R.; DALTON, Michael J. Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools*, 2001, 38.4: 327-341. [cit. 2015-07-20] Dostupné z http://mina.education.ucsb.edu/jimerson/NEW%20retention/Publications/PITS_SuccessfulFailures2001.pdf

FREBERG, Laura. Relationships between chronological age, developmental age, and standardized achievement tests in kindergarten. *Psychology in the Schools*. Wiley Online Library, 1991, 28(1), 77-81. DOI: 10.1002/1520-6807(199101)28:1<77::AID-PITS2310280112>3.0.CO;2-K.

FUHRER, Urs. Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* [online]. pedocs, 2005, 25(3), 231-247 [cit. 2015-06-05]. DOI: urn:nbn:de:0111-opus-56726. Dostupné z: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5672/pdf/ZSE_2005_3_Fuhrer_Gute_Erziehung_D_A.pdf

GLASER, Barney G. a Judith HOLTON. Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Social Research: Sozialforschung* [online]. FQS, 2004, 5(2), 231-247 [cit. 2015-06-05]. DOI: urn:nbn:de:0111-opus-56726. Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1316>

GOLDTHORPE, John H. Rational Action Theory for Sociology. *The British Journal of Sociology*. 1998, vol. 49, issue 2, s. 167-192. DOI: 10.1057/9780230355545.0021.

GOLDTHORPE, John H. *Progress in sociology: The case of social mobility research: Sociology Working Papers, Paper Number 2003-08* [online]. 2013 [cit. 2013-12-10]. Dostupné z: <http://www.sociology.ox.ac.uk/materials/papers/2003-08.pdf>

GOLDTHORPE, John. *The myth of education-based meritocracy*. 2003. DOI: 10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x. ISBN 10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x>

Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics [online]. Brusel: EACEA, 2011 [cit. 2016-03-06]. ISBN 978-92-9201-140-6. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf

GREGER, David. Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ (eds). *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015, s. 96-105. ISBN 978-80-7290-861-5.

GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ Petr a Jana STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.

HarmoS-Konkordat: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. In: . Bern, 2007. Dostupné také z: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HLAĎO, Petr. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. Brno, 2009. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

HOFF, Erika. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* [online]. 2006, **26**(1), 55-88 [cit. 2015-08-12]. DOI: 10.1016/j.dr.2005.11.002. ISSN 02732297. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0273229705000316>

HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. *Kultury a organizace: software lidské mysli : spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007, 335 s. ISBN 978-80-86131-70-2.

HRABAL, Vladimír a Alena ZÁHOROVÁ. Vliv odkladu školní docházky suspektně školsky nezralých dětí na jejich školní úspěšnost v 1. ročníku základní školy. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*. Praha: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 1984, **28**(1), 16-27.

HRS. VON HANS DÖBERT . *Die Schulsysteme Europas: Albanien, Andorra, Armenien, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, England und Wales, Estland, Färöer Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Weißrussland, Zypern*. 2., überarb. und korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2004. ISBN 9783896767998.

HŮLE, Daniel, Ida KAISEROVÁ, Kristýna KABELOVÁ, Jiří MERTL, Štěpán MORAVEC, Kamila SVOBODOVÁ a Anna ŠŤASTNÁ. *Zavedení povinného roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky: Studie proveditelnosti* [online]. Plzeň: Tady a Teď, o.p.s. a Demografické informační centrum, o.s., 2015 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <http://tadyated.org/skoncil-projekt-kudy-vede-cesta-podivejte-se-na-jeho-vystupy/>

HŮLE, Daniel. *VÝZKUM: Monitoring efektivy přípravných ročníků* [online]. In: . Demografické informační centrum, 2003, s. 1-52 [cit. 2014-02-10]. ISSN 1801-2914. Dostupné z: http://demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=32&PHPSESSID=98daa1bc24ef0e0fc8ce8b09ffddc014

HÜLST, Dirk. Grounded Theory. In FRIEBERTSHÄUSER, B., A. LANGER a A. PRENGEL. *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vyd. 4. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013, s. 323-333. ISBN978-3-7799-0799-2

CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London ;: Sage Publications, 2006, xiii, 208 s. ISBN 0-7619-7353-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

ISCED 97: Mezinárodní klasifikace vzdělání. Praha: Český statistický úřad, 2008. Dostupné také z: https://www.czso.cz/documents/10180/23202253/isced_97.pdf/399c73d0-bddc-4a0f-87e3-47baa4193274

IVATTS, Arthur, Karel ČADA, Lenka FELCMANOVÁ, David GREGER a Jana STRAKOVÁ. *Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče: Česká republika*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2015, 52 stran. ISBN 978-80-87725-28-3.

JANÍK, Tomáš. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

JEŽKOVÁ, Věra, Botho VON KOPP a Tomáš JANÍK. *Školní vzdělávání v Německu*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 224 s. ISBN 978-80-246-1558-5.

JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK a Christopher CHAPMAN. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2010, 228 s. ISBN 978-80-246-1784-8.

JEŽKOVÁ, Věra. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 190 s. ISBN 978-80-246-2021-3.

JIRÁSEK, Jaroslav a Vladimíra TICHÁ. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, 106 s.

KAFKOVÁ, Veronika. *Motivy rodičů k žádostem o odklad školní docházky*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 s. ISBN 80-864-2929-6.

KNAUSOVÁ, Ivana. *Problémy jazykové socializace: (ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí)*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2006, 122 s. ISBN 80-7220-268-5.

KOHOUTEK, Rudolf. Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, 2006, roč. 2/2006, č. 2, s. 3-23. ISSN 1211-4669.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Širší kontext výchovy předškolního dítěte v České republice. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova Univerzita, 2008, **18**(3), 38-52. ISSN 1211-4669.

KRATZMANN, Jens a Thorsten SCHNEIDER. Soziale Ungleichheiten beim Schulstart.: Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *The German Socio-Economic Panel Study* [online]. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 2008, , 1-38 [cit. 2016-03-05]. ISSN 1864-6689. Dostupné z: http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/82423/diw_sp0100.pdf

KROPÁČKOVÁ, Jana. Dítě patří do školy, i když neumí R-Ř, říká expertka. In: *Aktuálně.cz* [online]. 2014 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/dite-patri-do-skoly-i-kdyz-neumi-r-r-rika-expertka/r~c16c1b9281b311e3b9090025900fea04/>

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KŘÍŽKOVÁ, Eva, Jana TRHLÍKOVÁ, Helena ÚLOVCOVÁ a Jiří VOJTĚCH. *Přechod absolventů maturitních oborů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce: Šetření absolventů středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou a s odborným výcvikem tři roky od ukončení studia* [online]. Praha: NÚOV, 2008 [cit. 2014-04-09]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Prechod_na_trh_prace_vyucenisMZ_2008.pdf

KUCHARSKÁ, Anna. *Odklad školní docházky: Pedagogicko-psychologická diagnostika* [online]. Praha: Portál, **1999**[cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek203.htm>

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

KVAPILOVÁ BARTOŠOVÁ, Michaela. *Rozhodování o mateřství v životním běhu žen po třicítce*. Brno, 2012. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1963.

LANGMEIER, Josef. Zralost dítěte pro školu. *Československá pediatrie*, 1961, 16: 865-876.

LEIX, Alicja E. *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 136 s.

LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Pavel KLENER. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 2 s. ISBN 80-7184-311-3.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *Orbis scholae*. Praha, 2012, 6(1), 69-80. ISSN 1802-4637.

MABRY, John H. Review of Hart and Risley's Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. *The Behavior Analyst* [online]. University of North Carolina at Chapel Hill, 1997, 20(1), 25-30 [cit. 2015-08-12]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2733543/pdf/behavan00017-0027.pdf>

MARE, Robert D. Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review* [online]. Chicago, 1981, (46(1)) [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/2095027>

MARCH, James G a Herbert Alexander SIMON. *Organizations*. 2nd ed. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1993. ISBN 0-631-18631-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., V Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATĚJŮ Petr, Michael L. SMITH a Josef BASL. Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání očima patnáctiletých žáků Česká republika v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010.s. 227-250. ISBN 978-80-7419-032-2.

MATTENET, Jean-Pierre a Xavier SORBE. Forte baisse du redoublement :: un impact positif sur la réussite des élèves. *Note d'information*[online]. DEPP, 2014, (36), 1-4 [cit. 2016-03-05]. ISSN 1286-9392. Dostupné z: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/18/0/DEPP_NI_2014_36_forte_baisse_redoubl_ement_impact_positif_reussite_eleves_364180.pdf

MAYRING, Philipp a Eva BRUNNER. Qualitative Inhaltsanalyse. In FRIEBERTSHÄUSER, B., A. LANGER a A. PRENGEL. *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Vyd. 4. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013, s. 323-333. ISBN978-3-7799-0799-2

MAYRING, Philipp. Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Social Research: Sozialforschung* [online]. FQS, 2000, 1(2), 1-4 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>

MCEWAN, Patrick J. a Joseph S. SHAPIRO. The Benefits of Delayed Primary School Enrollment: Discontinuity Estimates Using Exact Birth Dates. *The Journal of Human Resources* [online]. University of Wisconsin, 2007, 43(1), 1-29 [cit. 2016-03-05]. ISSN 022-166X. Dostupné z: <http://jhr.uwpress.org/content/43/1/1.full.pdf>

MERTIN, Václav. Čtvrtina dětí nastupuje do školy o rok později. *Rodina a škola*. Praha: Portál, 2006, 53(1), 14-17. ISSN 0035-7766.

MERTIN, Václav. Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In. GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015, s. 52-60. ISBN 978-80-7290-861-5.

MERTIN, Václav. Vstup dětí mladších šesti let narozených mezi lednem a červnem do první třídy základní školy. *MŠ a právo* [online]. Dr. Josef Raabe, 2009, , 1-10 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9885/vstup_deti_mladsich_sesti_let_do_prvni_tridy___cely_clanek_ke_stazeni.pdf

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MOSTAFA, Tarek a Andy GREEN. *Measuring the Impact of Universal Pre-School Education and Care on Literacy Performance Scores* [online]. Institute of Education, University of London: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES), 2012, , 30 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: http://tarekmostafa.net/wp-content/uploads/2011/09/Mostafa-Green_preschpisa.pdf

MOSTAFA, Tarek a Andy GREEN. *Pre-School Education and Care - a 'Win-Win' Policy?* [online]. Institute of Education, University of London: Centre for Learning and Life

Chances in Knowledge Economies and Societies, 2011, , 40 [cit. 2016-01-09]. Dostupné z: http://tarekmostafa.net/wp-content/uploads/2011/09/Green_Mostafa_preschool.pdf

MOSTAFA, Tarek. Decomposing inequalities in performance scores: the role of student background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education* [online]. 2010, **56**(5-6), 567-589 [cit. 2016-01-09]. DOI: 10.1007/s11159-010-9184-6. ISSN 0020-8566. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s11159-010-9184-6>

MŠMT webové stránky. *FAQ, Nejčastější dotazy a odpovědi*. 2010. [cit. 2014-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-a-odpovedi-2-dotazy-k-nastupu-ditete-do>

MŠMT. Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. In: *MŠMT* [online]. 2015a [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

MŠMT. Návrh zákona a důvodová zpráva č.j.: MSMT-4158/2015-6. [online]. 2015c. [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/10/aktualne-projednavany-navrh-novely.html>

MŠMT. *Statistické ročenky školství výkonové ukazatele* [online]. 2015b. [cit. 2015-08-10]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

OECD. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing, 2012 [cit. 2014-02-10]. ISBN 978-92-64-17929-5 Dostupné z http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf

OECD. *Education at a Glance 2015: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing, 2015 [cit. 2016-01-17]. ISBN 978-92-64-24209-8. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

OPDENAKKER, Marie-Christine a Jan VAN DAMME. Enhancing effort and achievement: the importance of parent involvement and home-school partnerships. *The Behavior Analyst* [online]. Madrid: REICE, 2005, **3**(1), 1-8 [cit. 2015-08-12]. Dostupné z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2733543/pdf/behavan00017-0027.pdf>

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Hlavní zjištění PISA 2012: Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*[online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013, , 56 [cit. 2015-03-02]. ISSN 978-80-905632-0-9. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/articles/files/Hlavni_zjisteni_PISA2012.pdf

PAM SAMMONS. *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): summary report : variations in teacher and pupil behaviours in year 5 classes*. Nottingham: DfES Publications, 2006. ISBN 9781844788538.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva a Jana STRAKOVÁ. Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, **42**(4), 701–717. ISSN 0038-0288.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. 2006. Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, s. 92-117. ISBN 80-200-1400-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 263 s. ISBN 80-7367-155-7.

RABUŠICOVÁ, Milada. Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity* [online]. Brno, 1996, , 20 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104560/U_Paedagogica_01-1996-1_3.pdf?sequence=1

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2015-08-10]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2015-08-10]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

ROMERO, Nestor. *L'école des riches, l'école des pauvres: les ZEP contre la démocratie*. Paris: Syros, 2001. ISBN 284146928X.

SCHNEIDER, Thorsten. Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. *Zeitschrift für Soziologie* [online]. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag, 2004, **33**(6), 471-492 [cit. 2015-08-12]. Dostupné z: <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/1176/713>

SIMONOVÁ, Jaroslava. Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica* [online]. 2015b, **20**(3), 69-88 [cit. 2016-03-05]. DOI: 10.5817/SP2015-3-5. ISSN 18037437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1148>

SIMONOVÁ, Jaroslava. *Volba školy v primárním vzdělávání jako důležitý mechanismus ovlivňující spravedlivý přístup ke vzdělávání*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.

SIMONOVÁ, Natalie a Petr SOUKUP. Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review, Vol 45* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009, **2009**(5) [cit. 2016-01-19]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/451d9c8a1aa6a0406b35eac9bd25058e1a5679e0_SimonovaSoukupSC2009-5.pdf

SLAVÍKOVÁ, Ivana a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Odklady školní docházky na základních školách v ČR: Materiál Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR*. Praha: IPPP ČR, 1997.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Přípravné třídy v pojetí RVP. *Metodický portál RVP* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2007 [cit. 2016-03-05]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/1551/PRIPRAVNE-TRIDY-V-POJETI-RVP.html/>

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1996, 82 s. ISBN 80-86039-00-5.

Statistik Austria [online]. Wien: Bundesanstalt Statistik, 2013 [cit. 2014-01-06]. Dostupné z: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html

STRAKOVÁ Jana a Arnošt Veselý. Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů. In MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010. s. 404-422. ISBN 978-80-7419-032-2.

STRAKOVÁ Jana. Vývoj diferenciacie vzdelávacích výsledků na úrovni povinného vzdelávání. In MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010.s. 92-108. ISBN 978-80-7419-032-2.

STRAKOVÁ, Jana a Jaroslava SIMONOVÁ. Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Spravedlivý start?: Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015, s. 106-120. ISBN 978-80-7290-861-5.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

SYLVA, Kathy. School Influences on Children's Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. Pergamon Press Ltd., 1994, **35**(1), 135-170 [cit. 2013-12-15]. ISSN 1469-7610.

ŠÁLKOVÁ, Jana. *Příčiny odkladu školní docházky*. Zlín, 2013. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

ŠEĎOVÁ Klára. Vzdělávací výsledky dětí: Vliv rodiny. In RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, s.22-33. ISBN 80-210-3598-6.

ŠEDO VÁ, Klára. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita, Ústav pedagogických věd.

Školský zákon. *Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*: Novela č. 472/2011 Sb. In: 2011. Číslo 472. 2011. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Školský zákon: *Školský zákon ve znění zákona č. 82/2015 Sb. s vyznačením změn*. In: 2015. číslo 82. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Pre-school education in the context of curriculum: children's readiness for compulsory school attendance in the context of selected EU countries - Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Poland*. Vyd.1. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3370-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Je zakotvená teorie teorií?* [online]. In: . Brno: Masarykova univerzita, 2002 [cit. 2015-07-10]. ISBN 80-210-2992-7. ISSN 1214-0414. Dostupné z: http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104570/U_Paedagogica_10-2005-1_13.pdf

TRHLÍKOVÁ Jana a Helena ÚHLOVCOVÁ. Vliv rodinného zázemí na předčasné odchody ze vzdělávání a na dlouhodobou nezaměstnanost mladých lidí. In MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ a A. VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2010.s. 180-208. ISBN 978-80-7419-032-2.

VÁŇOVÁ, Růžena a Hana VYKOČILOVÁ. Návrh koncepce základní školy. In: *K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně*. Praha: Karolinum, 1992, s. 29-55.

VESELÝ, Arnošt. Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*. 2011, volume 5, issue 1, s. 23-52.

Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností[online]. Brusel: EACEA, 2009 [cit. 2015-08-12]. ISBN 978-92-9201-025-6. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/098CS.pdf

WALTEROVÁ, Eliška. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 350 s. ISBN 978-80-246-2043-5.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007, 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

13. Seznam příloh

Příloha 1 – První osnova rozhovoru

Příloha 2 – Upravená osnova rozhovoru

Příloha 3 – Osnova ohniskové skupiny

Příloha 4 – Záznamový arch zúčastněného pozorování

Příloha 5 – Ukázka poznámek, které vznikaly v průběhu výzkumu

Příloha 1 – První osnova rozhovoru

Úvod

Představení se a poděkování, informace o výzkumu, souhlas s nahráváním, informace o anonymizování a zacházení s daty

Rozhovor

1. Uveďte, prosím, nejdříve Vaše osobní údaje - věk, vzdělání, typ rodiny, počet dětí, pohlaví dětí...
2. Popište, prosím, dítě, o kterém budeme mluvit – tj. dítěte, u kterého je aktuální přechod do ZŠ.
3. Víte, co Vás teď čeká v souvislosti se zápisem do ZŠ? Znáte svoje možnosti, práva a povinnosti?
4. Uvažujete o odkladu PŠD?
5. Jaký je Váš názor na odklad PŠD? Co je důvodem pro odklad?
6. Vyskytuje se odklad PŠD u Vás v rodině? Měli jste Vy osobně odklad? Jiné Vaše děti? Co bylo případně důvodem odkladu?
7. Podnikáte nějaká opatření pro to, aby dítě mohlo nastoupit v termínu do ZŠ? Připravujete se na zápis do ZŠ?
8. Zamýšlíte se nad školní úspěšností? Podnikáte něco v tomto směru?
9. Myslíte si, že je u nás v ČR snadné získat odklad?
10. Jakou roli hraje ve Vašem rozhodování MŠ? Poradí? Pomůže? Hodnotí? Rozvíjí?
11. Jaký máte názor na přípravnou třídu pro odkladové děti?
12. Jaký je Váš názor na ověřování školní zralosti? Máte s tím nějaké zkušenosti?
13. Co si myslíte o tom, že rozhodování o odkladu je plně v kompetenci rodičů?
14. Proč si myslíte, že je u nás tolik odkladů? Konkrétně tedy okolo 23 % a například v sousedním Slovensku okolo 9% a v ostatních evropských zemích výrazně pod 10 %?

Závěr rozhovoru

Poděkování, dotaz na to, zda respondenty v souvislosti s tímto tématem ještě něco napadá, zda by chtěli něco dodat.

Zjištění, zda chtějí být informováni o výsledcích výzkumu a případné získání mailové adresy.

Příloha 2 – Upravená osnova rozhovoru

Kontext

Počet dětí, jejich jména a data narození (ročník!), dosažené vzdělání respondenta

Dotazování k období MŠ

Vybírala rodina MŠ?

Navštěvovalo dítě MŠ?

Jak byli s MŠ spokojeni?

Probíhala v MŠ příprava na zápis do školy?

Dotazování k odkladu PŠD

Úvahy o odkladu

Důvody pro odklad (i pro nástup v termínu)

Co ovlivnilo rozhodování, na základě čeho se rozhodli, s kým to konzultovali

Odklad v rodině, v okolí

Jaké výhody odklad přinese

Vysoké procento odkladů v ČR

Názor na zrušení odkladů

Co by se muselo stát, aby se rozhodli jinak

V případě odkladu

Jak získávali podklady k odkladu

Co bylo prvním impulsem

Jak probíhala vyšetření

Dotazování k zápisu

Kolika zápisů se zúčastnili

Jak zápisy probíhaly

Zda se na zápis připravovali

Zda zaznělo téma odkladu u zápisu

Jakým způsobem se ověřovala školní zralost

Dotazování k volbě školy

Jak jste vybírali školu pro své dítě? Co všechno jste zvažovali?

Co ve vašem rozhodování hrálo největší roli?

Podle čeho jste si školu nakonec vybrali?

Co na vás při výběru školy nejvíc zapůsobilo? Které zkušenosti nebo fakta?

S kým jste výběr školy probírali?

Kdy jste začali uvažovat o výběru školy? Jak probíhal proces – základní soubor, užší soubor...

Kdy jste se finálně rozhodli?

Co by se muselo stát, aby vybranou školu nevybrali

Příloha 3 – Osnova ohniskové skupiny

- A. Představení a účel setkání
- B. Pravidla
- C. Dotazování

Otevírací otázka (má respondenty rozpovídat, mělo by být jednoduché na ní odpovědět, neměla by zdůrazňovat rozdíly mezi členy skupiny) :

1. Prosím vás o krátké představení – řekněte své jméno (stačí křestní), odkud jste, jak se jmenují vaše děti a kolik jim je let.

Úvodní otázka (měla by skupinu přimět k přemýšlení o tématu a soustředit konverzaci):

2. Kdy jste začali přemýšlet o přechodu ze školky do školy? Jaké možnosti jste zvažovali?

Klíčová otázka 1 (soustřeďuje se na hlavní téma, většina času je věnovaná prozkoumání této otázky):

3. Zvažovali jste odklad PŠD nebo jste byli hned rozhodnutí pro zahájení školní docházky v termínu? Jaké byly vaše důvody pro odložení PŠD? Proč jste neměli o odložení PŠD zájem? Byli jste žádat ve škole, kam pak chcete dítě přihlásit?
4. V ČR je výrazně vyšší procento odkladů než v ostatních evropských zemích (23 % oproti méně než 10 %), čím myslíte, že je to způsobeno?

Klíčová otázka 2

1. Jak jste postupovali při výběru školy a Co bylo pro vás při výběru školy důležité?

Klíčová otázka 3

2. Podle čeho jste se nakonec rozhodli? Doplnující otázka: Pokud došlo ke změně kritérií, tak kdy a proč k ní došlo? Tato klíčová otázka by probíhala formou diskuse.

Závěrečná otázka (měla by diskusi vést k ukončení)

3. Je ještě něco, co byste k odkladu a volbě školy chtěli říct, ale na co jsem se nezeptala?
- D. Poděkování, prosba o možnost absolvovat individuální rozhovory (pokud by někteří členové vypadali nadějně) a rozloučení.

Příloha 5 – Ukázka poznámek, které vznikaly v průběhu výzkumu

Dílčí oslabení

Otázkou je, proč někteří rodiče při zjištění dílčích oslabení dítěte volí různé druhy podpory a „doučování“ tak, aby dítě mohlo nastoupit v termínu do první třídy. Zatímco jiní rodiče se rovnou rozhodují pro odložení povinné školní docházky. Proč někteří rodiče volí i u zralých dětí odklad povinné školní docházky přestože pro to není žádný faktický důvod a hovoří o odkladu pro jistotu. Jak ovlivňuje SES rodiny právě toto rozhodování a jaké faktory či situace v průběhu posledního roku docházky do MŠ jsou klíčové pro toto rozhodnutí.

Dítě s nepříliš vážnou logopedickou vadou může stejně tak nastoupit v termínu jako jít o rok později. Vede rozdílný SES k rozdílným úvahám?

Vysokoškolsky vzdělané rodiny aspirují i u svých dětí na vyšší stupně vzdělání, je možné, že jejich strategie v rámci přechodu do první školy budou zaměřeny více na budoucí školní úspěšnost a více na to, aby svým dětem zajistili vhodnou školu, vhodný start a dobré známky než u rodin učňovských, které budou pravděpodobně volit později méně ambiciózní vzdělávací dráhu pro své děti, tj. i v tomto období budou spíše „sázet na jistotu“ a klid, bez nutnosti vynakládat zvýšené úsilí, ale zároveň je možné, že budou i více zaměřené na to, aby dítě mělo prodloužené dětství a větší pohodu, mohlo si více hrát a nemuselo se pak tolik učit, protože proces vzdělávání se nepovažují za tak stěžejní jako rodiny s vyšším vzděláním?

- Obavy - odklad =jistota, odkladem se nic nezkazí
- Strategie - bude starší, lépe mu to půjde
- Pohodlnost – rok klidu, rok bez povinností, prodloužení dětství

Je možné označit odklad za neoprávněný?

Výzkumy zabývající se odklady a jejich oprávněností poukazují na to, že odklady jsou v naší republice udělovány oprávněně, nicméně, jak prokázat neoprávněnost, když odklad musí být doložen dvěma potvrzeními od odborníků? Výzkumník jistě není lékařsky vzdělaný natolik, aby mohl zprávu dětského lékaře prohlásit za neoprávněnou, rovněž hodnocení z PPP poukazují na oprávněnost udělení odkladu. Jak je ale možné, že jednomu dítěti je pro špatnou výslovnost udělen odklad a další nastoupí v termínu? Proč se jedni rodiče rozhodli pro zahájení a druzí pro odložení? Samozřejmě odborníci mohou namítnout, že školní zralost se skládá z řady faktorů a nelze izolovat jenom jeden jev. Faktem je ale to, že pokud rodič odklad chce a do PPP zajde, tak mu PPP nenapíše, že se odklad pro něho nehodí. Možná si chtějí krýt záda a neoznačit dítě za zralé, když už vykazuje určité oslabení v logopedické

oblasti, možná jsou přepracovaní a pod nátlakem rodičů. Je pravda, že mají velkou zodpovědnost, kdyby napsali nástup, tak by mohli dítě poškodit, odkladem asi nikoho nepoškodí.

Podzimní děti

Rodiče podzimních dětí tvrdí, že o odkladu vůbec neuvažovali a dali dítě v termínu. Vlastně se vůbec nerozhodovali, takto to prezentují i oni. Dále ale hovoří o tom, jak jsou rádi, že to nemuselo řešit a že je dítě starší, že je to lepší atd. Jak by uvažovali, kdyby se dítě narodilo třeba o 14 dní dříve, tj. v srpnu?