

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Přístup pedagogů mateřských škol k dětem s odkladem
školní docházky**

**The approach of kindergarten pedagogues to children with
school postponement**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Procházková

Autorka:

Bc. Jana Petřů, DiS.

Praha 2018

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Janě Procházkové za odborné vedení, konzultace a přínosné obsahové i metodické rady, které mi pomohly při vypracování této diplomové práce. Rovněž děkuji všem jedenácti učitelkám mateřských škol za jejich ochotu a poskytnuté rozhovory.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „Přístup pedagogů mateřských škol k dětem s odkladem školní docházky“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 7. 2018

Bc. Jana Petřů, DiS.

.....

Anotace

Cílem diplomové práce a průzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem přistupují pedagogové mateřských škol k dětem s odkladem povinné školní docházky. V teoretické části vymezují školní zralost a školní připravenost, věnují se současnému pojetí mateřských škol, povinné školní docházce a možnosti odkladu povinné školní docházky. Závěrečná část teoretické práce se zaměřuje na kategorie, které ovlivňují přístup pedagoga. Hlavní metodou praktické části je polostrukturovaný rozhovor s učitelkami mateřských škol. Struktura otázek u jednotlivých rozhovorů byla upravena na základě předchozího dotazníkového šetření. Jako metodu vyhodnocení praktické části jsem zvolila tematickou analýzu, která nejlépe umožňuje vyhodnotit různé přístupy pedagogů.

Annotation

The aim of this diploma thesis and the research is to find out how preschool teachers approach to a postponement of compulsory school attendance. In a theoretical part I delimit school maturity and school readiness. I focus on a contemporary concept of preschool, compulsory education and a possibility of its postponement. Final part of the theoretical section is focused on categories which influence an approach of a teacher. Main method of an empirical part is a semi-structured interview with preschool teachers. The structure of questions in individual interviews was adapted to previously filled in questionnaires. I chose thematic analysis as a method of appraisal of practical study. It enables to appraise various approaches of teachers.

Klíčová slova

Školní zralost, školní připravenost, mateřská škola, rámcově vzdělávací program, povinná školní docházka, odklad povinné školní docházky, školská poradenská zařízení, organizační formy vzdělávání, pedagogická diagnostika.

Keywords

School maturity, school readiness, preschool, framework education programme, compulsory education, postponement of compulsory school attendance, school consultancy services, organizing forms of education, pedagogical diagnosis.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Školní zralost a připravenost.....	10
1.1 Fyzická připravenost	11
1.1.1 Hrubá motorika	12
1.1.2 Jemná motorika.....	12
1.1.3 Grafomotorika.....	13
1.2 Psychická připravenost.....	15
1.2.1 Vnímání (percepce).....	16
1.2.2 Chápání prostoru a času	18
1.2.3 Řeč	19
1.2.4 Předmatematické představy	21
1.2.5 Pozornost	23
1.3 Sociální a emocionální připravenost	23
2 Současné pojetí mateřské školy	26
2.1 RVP PV.....	29
3 Povinná školní docházka	32
3.1 Zápis do školy	33
4 Odklad povinné školní docházky.....	35
4.1 Školská poradenská zařízení – diagnostika.....	37
4.2 Nástin odkladu povinné školní docházky v Evropě.....	39
5 Pedagog a jeho přístup	42
5.1 Výchovný styl	42
5.2 Organizační formy vzdělávání v MŠ	44
5.3 Pedagogická diagnostika v MŠ	46
5.4 Spolupráce s rodiči	48
5.5 Stimulační programy.....	49

PRAKTICKÁ ČÁST	51
6 Cíl.....	51
7 Charakteristika zkoumaného vzorku	52
8 Metoda průzkumu	57
9 Formulace výzkumných otázek	60
10 Způsob provádění sběru dat.....	61
11 Metoda vyhodnocování dat.....	62
12 Výsledky průzkumu a jejich interpretace	65
12.1 Organizační formy práce	65
12.1.1 Individuální vzdělávání.....	65
12.1.2 Skupinové vzdělávání	71
12.1.3 Frontální vzdělávání	72
12.2 Spolupráce s rodiči	74
12.3 Spolupráce s odborníky	82
12.4 Dokumenty školy.....	90
12.5 Současné pojetí OŠD	98
13 Diskuse.....	103
ZÁVĚR	109

Seznam zkratek:

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogického pracovníka
EU	Evropská unie
EYFS	Early years foundation stage
GDPR	General Data Protection Regulation
ISCED	International Standard Classification of Education
IVP	individuálně vzdělávací plán
kg	kilogram
Kč	koruna česká
MaTeRS	Test mapující připravenost pro školu
MDS	Metoda dobrého startu
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OŠD	odklad školní docházky
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
resp.	respektive

RVP	rámcově vzdělávací program
RVP PV	rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	sbírky
SPC	speciální pedagogické centrum
Srov.	srovnání (označení parafráze)
SRPŠ	Sdružení rodičů a přátel školy
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to jest
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
zejm.	zejména
ZŠ	základní škola

ÚVOD

„Předškolní věk zdaleka tedy není jen přípravou na školu, je také přípravou na život daleko dopředu.“ (Matějček¹)

Jak z výše uvedeného citátu vyplývá, předškolní věk je důležitým obdobím ve vývoji člověka. Jedná se o období, kdy dítě spoléhá na své rodiče a učitele, kteří by ho měli vést s láskou a nabízet mu co nejpodnětnější prostředí pro jeho maximální rozvoj, na který dítě po zbytek života navazuje.

Avšak úroveň každého jedince je rozlišná, podporovat individualizaci každého dítěte by tedy mělo být primárním cílem každého pedagoga. Úkolem učitelů je najít co nejefektivnější přístup pro vzdělávání všech dětí, a to jak nadaných, tak těch, které potřebují pomocnou ruku. Školní nepřipravenost se nesmí stát strašákem, který sníží dítěti jeho sebevědomí nebo ho odsoudí k pouhému lelkování v mateřské škole.

Téma práce „Přístup pedagogů mateřských škol k dětem s odkladem školní docházky“ jsem si zvolila na základě své vlastní pracovní zkušenosti. Jak zefektivnit přístup k dětem, kde najít čas na individuální práci s dítětem a mnoho dalších otázek, mě jako učitelku nejstarších dětí v mateřské škole velice trápilo.

Hlavním cílem mé diplomové práce bude zjistit, jakým způsobem přistupují pedagogové mateřských škol k dětem s odkladem povinné školní docházky.

V teoretické části se budu věnovat vymezení pojmů, jako je školní zralost a připravenost, současnému pojetí mateřské školy a následné povinnosti školního vzdělávání. Vymezím odklad školní docházky a pokusím se najít faktory, které ovlivňují přístup pedagogů při práci s dětmi s odkladem školní docházky.

V praktické části bude mým úkolem na základě prostudované literatury sestavit dotazník věnující se jednotlivým oblastem rozvoje dětí. Odpovědi z jednotlivých dotazníků budou sloužit pro sestavení otázek hlavní výzkumné metody – rozhovoru. Osobami účastnicími se dotazníkového šetření a následného rozhovoru budou učitelky mateřských škol, které pracují s dětmi s odkladem školní docházky.

¹ MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005, s. 279. ISBN 80-246-1056-6.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní zralost a připravenost

„*Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*“² Takto definovaná školní zralost zdůrazňuje především aspekt biologický, který vychází z procesu zrání lidského organismu. V tomto období dozrává centrální nervová soustava, což se projevuje především zlepšením regulačních kompetencí, tedy zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Předčasné zařazení dítěte do základní školy se u dětí s nedostatečnou školní zralostí projevuje jejich emoční labilitou, horší soustředěností a vyšší únavou. Nezralost dítěte se může projevovat nedostatečným rozvojem motorické a senzomotorické koordinace. Například nesprávná koordinace mluvidel způsobuje nesprávné vyslovování hlásek.³

„*Školní připravenost pak můžeme definovat jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce, a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména i po stránce sociální.*“⁴ Školní připravenost je tedy ovlivněna sociálními kompetencemi (umět navázat přijatelné vztahy s lidmi, přijímat určité morální hodnoty a normy), které jsou do jisté míry závislé na prostředí a učení. Mezi složky školní připravenosti zahrnujeme: fyzickou připravenost, psychickou připravenost, sociální a emocionální připravenost.⁵ V každé z těchto složek by mělo dítě dosáhnout určité „prahové“ úrovně, má-li být ve škole úspěšné. „*Školní připravenost tedy závisí více či méně na řadě dispozic, které se diagnosticky sledují jako složky připravenosti. Školní práce dítěte připraveného pro školu odpovídá jeho možnostem*

² PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2013, s. 304. ISBN 978-80-262-0403-9.

³ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012, s. 256-258. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁴ NÁDVORNÍKOVÁ, H. Připravenost dítěte na vstup do základní školy. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s.11-12. ISBN 978-80-7496-319-3.

⁵ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012, s. 258. ISBN 978-80-246-2153-1.

(potencialitám) nebo se od nich výrazně neliší. To znamená, že školní připravenost a školní úspěšnost v počátečních třídách spolu úzce souvisejí.“⁶

Školní nepřipravenost (nezralost) znamená, že dítě je v oblasti fyzické, psychické či sociální a citové neschopné začít povinnou školní docházkou. Příčinou toho je buď rozdílný kulturní stav rodiny, špatná rodinná sociální situace, nezralost v pravém slova smyslu (jako důsledek zrání) či se jedná o nezpůsobilost, která má trvalejší charakter.⁷

1.1 Fyzická připravenost

Fyzická připravenost hodnotí fyzický stav (výšku, růst, váhu) a zdravotní stav dítěte. Orientační zkouškou fyzické školní zralosti je preventivní pětiletá prohlídka u pediatra. Jednou z těchto zkoušek je Filipínská míra, která sleduje, zda došlo ke změně tělesných proporcí, konkrétně k prodloužení končetin. Při tomto testu má dítě rukou dosáhnout přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy. Zpravidla v 6 letech je jeho snaha úspěšná, jelikož proběhla proměna proporcí postavy. Dalším testem je tzv. Kapalínův index, který zjišťuje poměr míry a váhy dítěte. Průměrná výška zralého dítěte je 120 cm a ideální váha je 20 kg, pokud tyto veličiny vydělíme, vyjde nám ideální věk dítěte pro zahájení školní docházky ($120 : 20 = 6$). Avšak vzrůst a hmotnost ovlivňují další faktory, především dědičnost, proto nejsou tyto parametry při posuzování školní připravenosti brány jako určující. Pediatr však může doporučit odklad školní docházky z důvodu špatného zdravotního stavu (častá nemoc, náhlé vážné onemocnění, dlouhodobá rekonvalescence aj.).⁸

Pokud hovoříme o fyzické připravenosti, je důležité zaměřit se na vývojovou úroveň hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky, které by mělo dítě dosahovat před nástupem do ZŠ. Je-li dítě v některé z těchto oblastí neobratné či nejisté, často se těmto pohybovým aktivitám vyhýbá. Pohybová neobratnost či opoždění ovlivňují však vývoj dalších funkcí: malý výběr tělesných aktivit, obtížnější zapojení do kolektivu, nižší

⁶ VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010, s. 221. ISBN 978-80-7367-828-9.

⁷ Srov.: NÁDVORNÍKOVÁ, H. Připravenost dítěte na vstup do základní školy. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 14. ISBN 978-80-7496-319-3.

⁸ Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, 51-52. ISBN 978-80-262-1092-4.

obratnost mluvidel, vliv na rozvoj vnímání (prostoru, zrakového vnímání), potíže při psaní či celkové ovlivnění zdravotního stavu.⁹

1.1.1 Hrubá motorika

Hrubou motorikou rozumíme cílené pohyby celého těla, rukou, nohou (chůze, běhání, lezení, hry s míčem aj.), její úroveň je dána pohyblivostí a přesností pohybů. Základní pohybové dovednosti, kterých má dítě v předškolním věku dosahovat, dělíme na nelokomoční, lokomoční a manipulační. Nelokomoční pohybové dovednosti zahrnují pohyb částí těla, změny jeho poloh nebo celého těla na místě. Díky tomu získává dítě následující dovednosti – vnímá vlastní tělo, orientuje se v tělesném schématu, vytváří různé polohy a mění je, udržuje rovnováhu v různých polohách, pohybuje jednotlivými částmi těla, zvládá pohyby těla s využitím náradí. Lokomoční pohybové dovednosti jsou charakterizované změnou polohy jedince a zahrnují chůzi, běh, poskoky, lezení. Poslední základní pohybovou dovedností jsou dovednosti manipulační, které jsou charakteristické ovládním předmětů různými částmi těla (házení, chytání, kopání) a ovládním předmětů jinými předměty (pálky, rakety, tyče). Současně se základními pohybovými dovednostmi a jejich prostřednictvím se rozvíjí vnímání pomocí smyslů, tedy vnímání vlastního těla, uvědomění si různé intenzity při pohybu a orientaci v prostoru. Dalším důležitým pojmem, který se vztahuje k fyzické připravenosti, je aerobní zdatnost neboli pohybová vytrvalost. Pro prevenci civilizačních chorob se doporučuje, pohybovat se každý den v intenzitě 160–190 tepů/min. po dobu nejméně deseti minut.¹⁰

Při diagnostice fyzické připravenosti se zaměřujeme na posouzení pohyblivosti dítěte, jeho koordinaci a udržení rovnováhy. Mezi činnosti, které by dítě před vstupem do školy mělo zvládat, bychom mohli například uvést: přejde přes kladinu, přeskočí snožmo nízkou překážku, zvládne poskoky na jedné noze.¹¹

1.1.2 Jemná motorika

V širším hledisku můžeme do jemné motoriky zahrnout motoriku mluvidel, okohybných svalů a motoriku ruky. Jemná motorika mluvidel zajišťuje správný pohyb

⁹ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 6-8. ISBN 978-80-266-0658-1.

¹⁰ Srov.: DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2011, s. 27-49 a 97-98. ISBN 978-80-86307-88-6.

¹¹ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 8-12. ISBN 978-80-266-0658-1.

mluvních orgánů (tj. jazyka a rtů), díky které dochází ke správně artikulované řeči. Jemná motorika okohybných svalů je spojena s pohybem očí ve správném směru. U dítěte předškolního věku sledujeme, zda je pohyb očí veden zleva doprava, což usnadňuje při školní práci osvojení si čtení a orientaci v pracovních listech. Motorika ruky či jemná motorika v užším slova smyslu se stará o spolupráci prstů.¹² „*Jemná motorika představuje schopnost manipulace s drobnými předměty, jedná se o zručnost prstů a ruky.*“¹³ Pro zhodnocení úrovně jemné motoriky sledujeme dítě při rukodělných činnostech – práce se stavebnicemi, s papírem, s korálky, modelování aj. Mezi diagnostické činnosti, které je možné sledovat při zjišťování školní připravenosti v oblasti jemné motoriky, se tedy můžeme zaměřit na to, zda a jak dítě stříhá, jak manipuluje s drobnými předměty nebo zda se dítě dotkne bříškem každého prstu na ruce bříška palce. Obratnost jemné motoriky se projevuje i při sebeobslužných činnostech, díky koordinaci pohybů je dítě schopné se samostatně obléknout a svléknout, obrátit oděv, když je naruby, zavázat si tkaničky a samostatně pečovat o svou hygienu.¹⁴

1.1.3 Grafomotorika

„*Grafomotorika je soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou.*“¹⁵ Z výše zmíněné definice tedy vyplývá, že pomocí grafického projevu můžeme odhalit i emoční stav dítěte, vyzrálou psychiku a úroveň a soulad všech prvků mozkové činnosti.

Špatná úroveň senzomotorické koordinace, zejména pohyb ruky a oka, může u dítěte školního věku způsobit obtížné osvojování si tvarů a písmen, neplynulost tahů při psaní, kolísání velikosti a sklonu písma, zvýšený tlak na podložku, sníženou rychlost psaní, zvýšenou chybovost, potíže při samostatném učení z vlastních zápisů.¹⁶

¹² Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, s. 115-118. ISBN 978-80-262-1092-4.

¹³ DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010, s. 37. ISBN 978-80-7367-693-3.

¹⁴ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 8-12. ISBN 978-80-266-0658-1.

¹⁵ PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2013, s. 85. ISBN 978-80-262-0403-9.

¹⁶ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 13. ISBN 978-80-266-0793-9.

Grafomotorická příprava probíhá již v mateřských školách procvičováním uvolňovacích cviků. Protože proces dokončení osifikace zápěstních kůstek probíhá až kolem 7. roku a svaly jsou ochablé, je důležité několikrát týdně provádět grafomotorické cviky. Nejprve volíme cviky k uvolnění ramenního kloubu a posléze přecházíme ke kloubu loketnímu. Tento nácvik je dobré spojovat s rytmizací, která posléze zlepšuje i rytmus budoucího psaní.¹⁷ Další podporou při nácviku psaní je slovní instrukce, odkud má dítě čáru vést, zřetelná opora (vedení čáry naznačenými body, či liniemi) a opora hmatová (vymodelování tvaru či jeho osahání). Důležitým kritériem pro správný rozvoj grafomotoriky je volba grafických prvků. Tyto skupiny prvků odpovídají věkové kategorii, ve které je vhodné se na její procvičování zaměřit. Avšak nesmíme zapomenout na individuální zvláštnosti každého dítěte a neuspěchat volbu grafických prvků, na které ještě dítě není připraveno. Setrvání u prvků vývojově nižších vede k zautomatizování a usnadňuje přechod k prvkům následujícím. Do první skupiny prvků určených pro věkovou kategorii 3–4,5 let patří svislé a vodorovné čáry, kruhy, tečky, oblouky a šikmé čáry vedené pomocí opěrných bodů. Ve druhé skupině, která je charakteristická pro věkové období 4–5,5 let, procvičujeme spirály, šikmé čáry, vlnovky, elipsy, zuby (šikmé čáry se změnou směru). Ve třetí skupině, do které řadíme děti 5–6,5 let, procvičujeme horní i spodní smyčky, horní a spodní oblouky s vratným tahem. V poslední skupině jsou procvičovány elementy písma, a není zapotřebí, aby je dítě v předškolním věku zvládlo.¹⁸

Pro správný nácvik psaní je podstatné vést děti ke správným pracovním návykům při psaní a kreslení, tzn. ke správnému držení těla i psacího náčiní, postavení ruky, uvolnění ruky, tlaku na podložku a náklonu papíru. Na správný úchop psacího náčiní je vhodné dbát od chvíle, kdy začíná dítě kreslit, tedy od 3. roku by měl být navozován špetkový úchop.¹⁹ Správný úchop psacího náčiní je stejný u praváků i u leváků. Směr horního konce tužky směřuje mezi rameno a loket. Pokud si dítě neosvojí správné pracovní

¹⁷ Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, s. 118-120. ISBN 978-80-262-1092-4.

¹⁸ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2011, s. 62-73. ISBN 978-80-251-0977-9.

¹⁹ ŠPETKOVÝ ÚCHOP - Tužka leží na posledním článku prostředníku, shora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněné, nesvírají tužku křečovitě, ukazovák není prohnutý. Tužka přesahuje kožní řasu mezi palcem a ukazovákem. Malíček a prostředníček jsou volně pokrčeny v dlani.

návyky, které zvyšují grafomotorickou obratnost, bude nejspíše negativně ovlivněn i jeho přístup ke psaní.²⁰

Pro zjištění školní připravenosti je určujícím faktorem dětská kresba, nejčastěji kresba postavy. Kresba má vypovídající hodnotu o celkové vyspělosti jedince. Můžeme skrze ni pozorovat určité prvky, které jsou pro daný stupeň vývoje typické. V pátém roce dítěte vypadá kresba lidské postavy následovně: hlava, trup a končetiny jsou nakreslené jednou čarou. Začínají se objevovat detaily jako prsty, vlasy, pupík. V šestém roce se častěji setkáváme s dvojdimenzionální kresbou končetin. Kresba je proporcionálnější, části těla jsou lépe připojeny na správné místo, přibývá více detailů. Z obrázku je ztelněji poznat pohlaví kreslené postavy.²¹

1.2 Psychická připravenost

V rámci psychické připravenosti sledujeme úroveň psychických funkcí (tedy úroveň poznávacích a rozumových funkcí a schopností), do kterých řadíme vnímání, paměť, myšlení, předmatematické dovednosti, řeč a dorozumívání a pozornost.²² V tomto období se poznání zaměřuje na nejbližší svět a pochopení jeho pravidel. Piaget tuto fázi vývoje nazývá jako období názorného a intuitivního myšlení. Induktivní uvažování je založené na podobnosti. Na základě jednotlivých informací, které jsou srovnávány, získává dítě obecně platné poznatky. Dítě je stále myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá, ale už dokáže jednoduchým způsobem klasifikovat a třídít, tedy dávat určité věci do kategorií. Uvažování dětí v tomto věkovém období se však projevuje určitou selekcí informací a specifickým způsobem zpracování. Například je obtížné určit podstatné znaky od nepodstatných, v analogickém myšlení tak dochází k chybám v úsudku. Lehčí variantou je určit protikladné analogie (např. „pták má peří, ale ryba nemá peří“).²³

Úroveň psychických funkcí je ovlivněna zráním centrální nervové soustavy (školní zralost), ale i dalšími determinanty, jako je např. vliv působení okolí. Je tedy důležité

²⁰ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. Jak vhodně rozvíjet poznávací funkce dítěte. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 65-66. ISBN 978-80-7496-319-3.

²¹ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, 14-15. ISBN 978-80-266-0793-9.

²² Srov.: NÁDVORNÍKOVÁ, H. Připravenost dítěte na vstup do základní školy. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 13-19. ISBN 978-80-7496-319-3.

²³ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012, s. 177-183 a 192-195. ISBN 978-80-246-2153-1.

vytvářet podnětné prostředí a zaměřit se na procvičování a upevňování těchto psychických funkcí.²⁴

1.2.1 Vnímání (percepce)

Percepce patří mezi poznávací procesy. Jejím úkolem je zprostředkovat informace o vnitřním i vnějším okolí. Právě v období, kdy dítě přechází z mateřské školy do školy základní, se stává vnímání postupně diferencovanějším. Dítě tedy mnohem lépe analyzuje celek na části, čímž roste schopnost jeho pozorování. „*Podstata vnímání spočívá ve smyslových datech jedné kvality a následně v jejich integraci. Je-li porušena integrace smyslových vjemů, je vnímání nepřesné, i když jednotlivé kvality nevykazují deficit ve vývoji. Kvalita vnímání je ovlivněna též citovým přízvukem, pamětí, motivací, stavem organismu jako celku.*“²⁵ Podle zapojení smyslových orgánů hovoříme o percepci taktilní (hmatové), kinetické (vnímání vlastních pohybů), zrakové, sluchové, čichové a chuťové. Dále se budu hlouběji zabývat percepcí zrakovou a sluchovou.

Zrak je důležitým nástrojem k poznávání, zprostředkovává nám až 90 % vnímání světa (zejména poznání vlastností předmětů a jevů a vztahů mezi nimi). Úroveň zachycení a zpracování zrakových vjemů, zejména zraková analýza, je základem pro čtení a psaní písmen a číslic.²⁶ K tomu, aby se dítě naučilo číst a psát, je zapotřebí mít vyzrálou schopnost rozlišování figury a pozadí, zrakové diferenciaci (rozlišování detailů a polohy předmětů), zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů a zrakové paměti. **Figura a pozadí** – jde o schopnost soustředit se na zrakový podnět, tedy rozlišit objekt (figuru) a jeho okolí (pozadí). Pokud je zrakové vnímání nevyzrálé či oslabené, mohou pro dítě nastat obtíže v orientaci na ploše, a to zejména v úkolech, kde se objevuje více prvků. Rozvíjet figuru a pozadí můžeme především prostřednictvím bludišť, kdy děti sledují cestu od jednoho bodu k druhému, a prostřednictvím překrývajících se obrázků. Ve **zrakové diferenciaci** jde o rozlišení rozdílů na obrázcích, později na písmenkách, slovech a číslicích. Pokud u dítěte při nástupu do ZŠ přetrvávají obtíže zrakového rozlišování, může

²⁴ Srov.: NÁDVORNÍKOVÁ, H. Přípravenost dítěte na vstup do základní školy. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 13-19. ISBN 978-80-7496-319-3.

²⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 3. vydání. Praha: Portál, 2011, s. 68. ISBN 978-80-262-0044-4. s. 68.

²⁶ Srov.: NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011, s. 24. ISBN 978-80-86307-87-9.

to mít za následek záměnu písmen a číslic lišících se v detailech (m–n; k–h; 3–9; 4–7), záměnu číslic a písmen lišících se polohou nahoře – dole (t–j; 6–9), záměny písmen a číslic lišících se vpravo – vlevo (d–b; 6–9), pomalejší osvojování písmen a pomalejší čtení s častější chybovostí.²⁷ **Zraková analýza a syntéza** (neboli vnímání částí a celků). Vnímání dětí je nejprve globální a postupně přechází k vnímání dílčích částí. Jedinec si začne uvědomovat, že celek se skládá z určitých částí, které lze vnímat jednotlivě (tj. zraková analýza). Zraková syntéza pomáhá spojovat jednotlivé části do celku. Procvičujeme ji pomocí skládaček, puzzlí, stavebnic. Dítě by před nástupem do školy mělo umět doplnit chybějící tvar v obrázku a poskládat obraz z devíti částí. **Oční pohyby** mají být vedeny zleva doprava, a odshora dolů. Dítě by mělo rozumět pojmem sloupec a řada a orientovat se v nich. **Zraková paměť** pomáhá zapamatovat si vnímané objekty. Rozvíjíme ji například pomocí Kimových her²⁸ a pexesa.²⁹

Dítě školně připravené by mělo být schopné přiřadit a pojmenovat odstíny barev, vyhledat tvar na pozadí, odlišit obrázky lišící se detailem a vertikální polohou, složit tvar z několika částí, doplnit chybějící části v obrázku, vyjmenovat objekty zleva doprava a umístit vybrané obrázky na správné místo.³⁰

„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).“³¹ Dříve než dojde k hodnocení sluchové percepce, je důležité vyloučit sluchové vady, tedy ověřit slyšení samotné. Audiometrické vyšetření zajišťuje foniatrické oddělení, které zkoumá kvalitu sluchové ostrosti. Sluchová percepce ovlivňuje orientaci v prostoru, je základem pro osvojení si řeči a schopnosti naučit se číst a psát. Pokud diagnostikujeme školní připravenost ve spojení se sluchovou percepcí, je důležité zaměřit se na schopnosti fonemického uvědomování, mezi které patří naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, sluchová

²⁷ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 37-38. ISBN 978-80-266-0658-1.

²⁸ Kimovy hry = hry zaměřené na rozvoj zrakové paměti. Děti si zapamatují v určitém čase (třeba minuta) soubor několika předmětů a pak soutěživou formou prokazují, kolik předmětů si zapamatovaly. Obměnou této hry je chybějící předmět, který děti určují.

²⁹ Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, 85-86. ISBN 978-80-262-1092-4.

³⁰ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 98. ISBN 978-80-262-1324-6.

³¹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 3. Vydání. Praha: Portál, 2011, s. 75. ISBN 978-80-262-0044-4.

paměť. **Naslouchání** souvisí s koncentrací pozornosti a s odlišením figury a pozadí. Jde o záměrné rozlišení zvukových podnětů. Dítě již od 3 let určí, odkud zvuk vychází. Ve 4 letech rozpozná, co zvuk vytváří, pozná píseň podle melodie či vyslechne pohádku. **Sluchové vnímání figury a pozadí** je schopností soustředit se na určitý zvukový podnět (tj. vnímat přednostně vybrané zvuky z okolí).³² **Sluchová diferenciac**e napomáhá rozpoznat sluchem zvuky, hlasy, fonémy, které mají určitou podobnost. Dítě připravené na školu by mělo rozeznat rozdílnost slov, které se liší: v hlásce (pes – ves, drak – mrak), v hlásce znělé a neznělé (led – let, dub – dup), v délce (pára – pára), v měkčení (tyká – tiká). **Sluchová analýza** nám umožňuje rozčlenit z věty jednotlivá slova, rozdělit je na slabiky a posléze na hlásky. Ve čtyřech letech by mělo dítě umět vytleskat slovo na slabiky, v šesti již určit počáteční hlásku ve slově a hlásku poslední, pokud končí souhláskou. Ve **sluchové syntéze** jde o spojení hlásek (k-o-č-k-a – kočka), či slabik (kočka – kočka) do slov. **Sluchová paměť** je potřebná k zachycení, zpracování a uchování informací, které dítě získalo sluchovou cestou. V 5 letech by mělo dítě zopakovat větu o pěti slovech ve správném pořadí a čtyři slova bez vzájemné souvislosti. Pro procvičování sluchové paměti je vhodná například slovní nabalovací hra.³³

1.2.2 Chápání prostoru a času

Prostorová orientace je úzce spojena s vnímáním vlastního tělesného schématu. Dítě musí vycházet z pozice, kterou zaujímá vůči předmětům. Prostor je definován třemi osami – horizontální (nahore – dole), vertikální (vpravo – vlevo) a předozadní (vpředu – vzadu). Rozlišení nahore a dole určuje dítě obvykle bez obtíží, protože se jeho pozice vzhledem k objektu nijak neproměňuje. Obtížnější variantou je uvědomění si prostorové osy předozadní a vertikální. Příčinou této obtíže v orientaci je fakt, že pojmy vpředu, vzadu, vpravo a vlevo mění svůj význam vzhledem k poloze těla – když se dítě otočí o 180 stupňů, je vše naopak.³⁴ Školní připravenost v této oblasti tedy zahrnuje: určení vpředu,

³² Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, 31-32. ISBN 978-80-266-0793-9.

³³ Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, s. 74-77. ISBN 978-80-262-1092-4.

³⁴ Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, s. 74-77 a 93-94.. ISBN 978-80-262-1092-4.

vzadu; ukázání vpravo a vlevo na vlastním těle; umístění předmětu vpravo a vlevo; spojení dvou kritérií – porozumění pojmu, například *vpravo nahore*.³⁵

U **chápaní času** je typický prezentismus neboli koncentrace na přítomnost. Dítě je vázané na aktuální dění, a časové pojmy zahrnující minulost a budoucnost nemají přesnější obsah. Čas tedy dětem přibližujeme na přirovnáních, se kterými mají zkušenost: „Už se jen 2x vyspíš,“ či „Bude to tak dlouhé, jako když se díváš na Večerníčka.“ Dítě se postupně učí uvědomovat si trvání časových intervalů (jak dlouho činnost trvá) a časových sledů (co předchází a následuje). Mezi 4. a 5. rokem se objevuje časová decentrace, neboli schopnost odpoutat se od přítomnosti a uvažovat o událostech z jiné perspektivy.³⁶ Důležitým prvkem, který napomáhá orientovat se v čase, je posloupnost. Ta dětem pomáhá porozumět sledu událostí a pravidelnému střídání činností. Dítě by mělo mít vytvořený pravidelný denní režim, který mu usnadní každodenní život a zlepši orientaci ve sledu očekávaných událostí. Pomocí vizualizace se dítě učí pojmenovat, co se stalo: nejdříve, později, naposled; nebo který obrázek bude první a poslední. Mezi 5. a 6. rokem se začíná orientovat ve dnech v týdnu, zvládne přiřadit činnosti obvyklé pro roční období a postupně začíná rozumět i pojmům *včera, dnes, zítra, předevčírem, pozítří*. Všechny tyto pojmy pomáhají dítěti vymezovat čas, uvědomovat si trvání časových intervalů a jejich následnost.³⁷

1.2.3 Řeč

Řeč má v naší společnosti nezastupitelnou roli. Slouží nejen jako složka komunikace, ale umožňuje i rozvíjet myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání, pomáhá utvářet sociální vztahy s lidmi. Na úrovni řeči se podílí zejména jemná motorika, vnímání a sociální prostředí. Z vnějších činitelů nejvíce ovlivní jazykovou úroveň dítěte zejména rodina (sociokulturní úroveň rodiny, podnětnost prostředí, výchovný styl a úroveň řečového prostředí). Úroveň řečového prostředí nazýváme též mluvním vzorem. Jde o způsob komunikace dospělého (rodiče), který dítě bezděčně přijímá. Dítě se od dospělého

³⁵SYSLOVÁ, Z. et al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 100. ISBN 978-80-262-1324-6.

³⁶ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012, s. 192-195. ISBN 978-80-246-2153-1.

³⁷ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. Jak vhodně rozvíjet poznávací funkce dítěte. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 73-76. ISBN 978-80-7496-319-3.

učí věnování pozornosti, naslouchání, tvoření dialogu či výslovnosti jednotlivých slov.³⁸ Při nepodnětnosti v rodinném prostředí může dojít u dítěte k omezenému či restringovanému jazykovému kódu. „*Omezený jazykový kód je výsledkem socializace v rodině, kde chybí vyprávění, pozorné naslouchání, argumentování, kde se nečte, hodnotící soudy jsou vyjadřovány stále stejnými výrazy, citoslovci, afektivními výkřiky bez argumentace.*“³⁹ Pro dítě z takového prostředí je charakteristická chudá slovní zásoba, používání jednoduchých vět a nezvládnutí gramatických a syntaktických pravidel. Obtíž pro dítě nastává především při vstupu do školy, kde mu činí obtíže porozumět složitější formulaci učitele.⁴⁰

Řeč tvoří několik jazykových rovin, do kterých řadíme: foneticko-fonologickou rovinu, morfologicko-syntaktickou rovinu, lexikálně sémantickou a pragmatickou rovinu. **Foneticko-fonologická** se věnuje sluchovému rozlišení hlásek a jejich výslovnosti. O artikulační zralosti můžeme mluvit až okolo sedmého roku, kdy se dokončuje řečový vývoj. Pokud tedy chyby ve výslovnosti přetrvávají po sedmém roce, jedná se o jazykovou poruchu, avšak v předchozím období je nesprávná výslovnost jen vývojovým jevem. Dítě by v pěti letech mělo umět vyslovovat správně všechny hlásky kromě -l, -r, -ř; pokud ne, je třeba zahájit logopedickou péči. Doporučit dítě k návštěvě logopeda je důležité i v případě, pokud tvoří hlásky na nesprávném místě (mezizubní sykavky, ale i jiné hlásky, např. -l, -d, -t), toto opatření se týká již dětí od tří let.⁴¹ V **lexikálně-sémantické rovině** jde o porozumění mluvené řeči, instrukcím, pojmům a vyprávění. V této oblasti sledujeme úroveň slovní zásoby (aktivní i pasivní), pochopení významu jednotlivých slov, porozumění vtipům i hádankám. Dítě by před nástupem do základní školy mělo vytvářet pojmy podřazené i nadřazené, antonyma (protiklady), synonyma (slova podobného významu) a porozumět homonymům (stejně znějící slova, různého významu). **Morfologicko-syntaktická rovina** zahrnuje užívání slovních druhů, časování, skloňování,

³⁸ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 25. ISBN 978-80-266-0793-9.

³⁹ HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přep. a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, s. 357. ISBN 978-80-247-4674-6.

⁴⁰ Srov.: HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přep. a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, s. 357. ISBN 978-80-247-4674-6.

⁴¹ Srov.: PROKEŠOVÁ, J. Problémy v komunikaci a řeči. In: ŠIMEK, P. *Řeč a sluch*. Praha: Raabe, [2012], s. 5-6. ISBN 978-80-87553-54-1.

tvoření vět a souvětí.⁴² Zlepšuje se stavba vět. Čtyřleté dítě tvoří pouze jednoduché věty, v pěti letech je dítě schopné tvořit minulé i budoucí čas, v šesti letech větu o 5–6 slovech a je schopno tvořit souvětí.⁴³ **Pragmatická rovina** se týká užití řeči v praxi, v sociálním kontextu. Dítě vstupuje do role posluchače i vypravěče, což v sobě skrývá nutnost umět zvládnout pravidla konverzace. Děti se učí rozdílnosti v komunikaci s dospělým a se svými vrstevníky. Zvládnutí této jazykové roviny závisí nejen na úrovni jazyka, ale i na sociálních zkušenostech dítěte.⁴⁴ U pragmatické roviny řeči hodnotíme u šestiletého dítěte, zda přirozeně vstupuje do komunikace, dokáže vést dialog a odpovídat na otázky, užívá oční kontakt, řekne své jméno, věk a adresu.⁴⁵

1.2.4 Předmatematické představy

Matematika je prostředkem myšlení a logického uvažování. Je nutná k tomu, aby bylo dítě při vstupu do školy schopné osvojit si matematické dovednosti. Ty jsou závislé na několika psychických procesech, kterých musí být dítě schopno. „*K procesu zobecnění je nutný proces porovnání, hodnocení a třídění dosavadních zkušeností, hledání společných znaků a to vše předpokládá dobrou paměť, vybavování si představ, schopnost porovnání zkušenosti získané v různém kontextu, čase, prostoru, schopnost některé situace vnímat nikoli celostně, avšak analyticko-synteticky; dítě se nachází v předoperačním stádiu, ne plně může chápat u grafických znaků jejich roli – zástupnost.*“⁴⁶ Z výše zmíněné citace tedy vyplývá, že na získání matematických dovedností mají vliv ostatní složky psychické připravenosti. Hrubá a jemná motorika ovlivňují prostorové vnímání a díky manipulaci s předměty získává dítě poznatky o vlastnostech předmětů ve svém okolí (váha, materiál, tvar, hmotnost). Úroveň rozvinutí grafomotoriky ovlivňuje rýsování a zápisy početních operací. Přesné porozumění řeči umožňuje pochopení instrukcí, výkladu a pojmů. Pro rozvoj matematických dovedností (zejm. porozumění matematickým pojmům)

⁴² Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 25-26. ISBN 978-80-266-0793-9.

⁴³ Srov.: ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, s. 73. ISBN 80-723-9060-0.

⁴⁴ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012, s. 217. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁴⁵ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, s. 29. ISBN 978-80-266-0793-9.

⁴⁶ KASLOVÁ, M. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, s. 5. ISBN 978-80-86307-96-1.

je tedy velice důležitý stupeň rozvoje lexikálně-sémantické roviny řeči. Díky zrakové diferenciaci jsou děti tohoto věku schopny rozlišovat číslice a operační znaky. Dobrá úroveň zrakového vnímání má vliv na uvědomění si části a celku. Prostorové vnímání je spojeno s porozuměním pojmů *vpřed, za, mezi, uprostřed, první, poslední*, které jsou důležité jak pro geometrii, tak pro orientaci v číselné ose. Z oblasti vnímání času je pro matematiku důležitý především sled událostí (co předchází, následuje), toto uvědomění je podstatné u řešení slovních úloh. Paměť a koncentrace pozornosti ovlivňuje každé učení.⁴⁷

Před nástupem do školy by mělo být dítě schopné několika předmatematických operací, které mu umožní zvládat úkony, na kterých matematika stojí (porovnání a třídění). **Porovnání** (komparace) nastává ve chvíli, kdy je dítě schopné vnímat nebo si vybavit dva objekty či jejich části. Porovnávat můžeme objekty hmotné, plošné, zvuky, děje či pohyb.⁴⁸ „**Třídění** je proces, který vede k rozkladu daného souboru na třídy. Rozklad nastane teprve tehdy, zavedeme-li v daném souboru takový vztah, který proces třídění spustí.“⁴⁹ Pro schopnost třídít je nezbytné zapamatovat si, co do daného souboru patří, rozumět stanovenému vztahu a skrze tento vztah jednotlivé objekty porovnávat a přiřazovat k sobě. Dítě dokáže nejdříve třídít konkrétní předměty, poté obrázky a nakonec i prvky, se kterými pracuje, pouze v představě (slova). Postupně také třídí věci nejprve podle barvy, poté rozlišuje i vlastnosti předmětů, jako je velikost a tvar. Od pěti let dokáže třídít objekty podle tří kritérií (například velikost, barva tvar – malé žluté kruhy).⁵⁰

Jako jedno z kritérií školní zralosti se v odborné literatuře uvádí jmenování číselné řady do určitého počtu. Toto kritérium však nemá validní výpověď o porozumění čísla jako kvantity. Další častou chybou v určování počtu je používání stejnorodého materiálu (například počítání puntíků, korálků atd.), který může představu počtu zkreslovat. Je důležité v představě o čísle vytvářet nezávislost na barvě, velikosti, materiálu, vzdálenosti, poloze atd..⁵¹

⁴⁷ Srov.: BEDNÁŘOVÁ, J. Jak vhodně rozvíjet poznávací funkce dítěte. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 65-66. ISBN 978-80-7496-319-3.

⁴⁸ Srov.: KASLOVÁ, M. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, s. 39-47. ISBN 978-80-86307-96-1.

⁴⁹ KASLOVÁ, M. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, s. 57. ISBN 978-80-86307-96-1.

⁵⁰ Srov.: KASLOVÁ, M. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, s. 58-64. ISBN 978-80-86307-96-1.

⁵¹ Srov.: KASLOVÁ, M. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, s. 120-153. ISBN 978-80-86307-96-1.

1.2.5 Pozornost

„Pozornost můžeme chápat jako funkci mozku, která zajistí, že CNS může pracovat účelně, ekonomicky. Činnost mozkové kůry probíhá na základě nervových procesů vzruchu a útlumu. Vzruch vyvolává činnost mozkové kůry, útlum její aktivitu potlačí a přibrzdí. Vzruchy a útlumy pracují ve vzájemné shodě, což člověku umožňuje zaměřit svou pozornost na určité objekty, které jsou pro něj důležité.“⁵² Pozornost dělíme na bezděčnou (neúmyslnou) a záměrnou (úmyslnou). Bezděčná pozornost je neuvědomovaná a za její základ jsou považovány reflexy, které následně umožňují přechod k pozornosti záměrné. Znakem záměrné pozornosti je soustředění se na úmyslný podnět a překonání podnětů, které jedince rozptylují. Předškolní děti mají obtíže s rozdělením pozornosti a se selektivním zaměřením pozornosti. Rozdělení pozornosti umožňuje dělat několik činností najednou. Selektivita znamená soustředit se bez obtíží na nějaký podnět a ostatní podněty vytěšňovat. Stálost pozornosti (tedy délka soustředění) v šesti letech je 15–20 minut. Ke zvýšení záměrné pozornosti jsou doporučovány například konstruktivní hry, úkoly na vybarvování stejných obrazců aj. Je důležité dbát i na obměňování činností, potřebný odpočinek, střídání pohybu a sezení a eliminovat rušivé vlivy z okolního prostředí.⁵³

1.3 Sociální a emocionální připravenost

„Obecně bychom mohli sociální zralost definovat jako schopnost člověka zapojit se do běžného chodu společnosti a fungovat v ní na základě jejích pravidel a norem – tedy vytvořit si a přijmout sociální roli, kterou získáváme v procesu socializace.“⁵⁴ Úkolem sociálně připraveného dítěte je tedy začlenit se do skupiny, kooperovat a komunikovat s ní. Předškolní věk bychom tedy mohli nazvat jako fázi přesahu rodiny, kdy se dítě setkává s dalšími sociálními skupinami a získává nové sociální role (role vrstevníka, kamaráda, role žáka mateřské školy). Ty jsou pro dítě velice důležité, jelikož dítěti umožňují získat nové zkušenosti pro další osobní vývoj, zejména v oblasti sebehodnocení a sebepojetí. Ve vrstevnické skupině uplatňuje dítě naučené modely chování, které získalo v rodině a eviduje reakce okolí na ně. Ve vrstevnické skupině nemá dítě pevně vyčleněné své místo a může tak zažívat rozdílné situace, kdy skupinu řídí, je z ní vyčleněn, či je skupinou

⁵² OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, s. 63. ISBN 978-80-262-1092-4.

⁵³ Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, s. 63-68. ISBN 978-80-262-1092-4.

⁵⁴ NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011, s. 19. ISBN 978-80-86307-87-9.

obdivován. Heterogenní skupiny nabízí další možnost sociálních rolí, kdy v roli staršího žáka pomáhá a pečuje o menší děti, či roli mladšího žáka, kdy je potřeba podřídit se. Vztahy s vrstevníky významně přispívají k socializaci předškolního dítěte. Ve skupině se rozvíjí sociální dovednosti předškoláků, mezi které můžeme uvést: soutěžení (jde o sebeprosazení se před ostatními a tím posílení své sebedůvěry), spolupráci, projevy solidarity, zvládání konfliktů a ovládnutí pocitů úzkosti a zklamání. Z hlediska školní připravenosti je tedy třeba soustředit se na to, aby dítě úspěšně přijalo a zvládlo nové sociální role.⁵⁵

Pro emocionální připravenost je podmínkou emocionální stabilita dítěte. Jde o vyrovnání se s případným neúspěchem. Dítě lépe koriguje své pocity díky dozrávání CNS a sociálním zkušenostem. Děti v předškolním věku již nejsou vázány pouze na subjektivní pocity, ale dokážou rozpoznat i příčinné souvislosti, které k prožitkům vedou. V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, díky které děti lépe porozumí pocitům svým i druhých. V tomto věku již rozumí, že emoce vyjadřují pozitivní a negativní hodnocení, které je vázáno na uspokojení či neuspokojení. Děti zvládají i předvídat budoucí citové prožitky. Avšak nechápou ještě emoce komplexně, jako celek. V pátém roce života si uvědomují větší složitost emocí, například že někdo může být zároveň smutný a stydět se. Ale až šestileté děti chápou emoční ambivalenci (například: „Jsem rád, že pojedu na školku v přírodě, ale nelíbí se mi, že neuvídím maminku.“). Na konci předškolního věku si děti vytvářejí komplex poznatků, který je složen z vlastního emočního prožívání, znalosti chování lidí a jejich emočního reagování na podněty. Díky tomu se lépe orientují v emocích jiných lidí a rozvíjí se jejich schopnost empatie. Děti rozumí, že všechny emoce nemusí odpovídat vnějšímu projevu člověka (například člověk může být smutný, i když nepláče). S uvědoměním sebe sama přicházejí i sebehodnotící emoce. Děti dokážou prožívat hrdost i pocit viny, který je vázán na kvalitu morálního uvažování. Pocit viny je ukazatelem zvnitřnění základních norem chování. Zpočátku se jedná o ztotožnění z důvodu očekávané sankce, avšak u předškoláků je tento pocit vázán s potřebou jednat žádoucím způsobem i bez vnější kontroly. V sociálním kontextu se pak diferencují vztahové emoce, dítě dokáže rozlišit mezi sympatií, nesympatií, láskou a sounáležitostí.⁵⁶

⁵⁵ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012, s. 223-234. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁵⁶ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012, s. 218-222. ISBN 978-80-246-2153-1.

Diagnostickými ukazateli školní připravenosti v oblasti sociální a emocionální může být to, že se dítě projevuje zdvořile (pozdraví, poprosí, poděkuje), začíná se rozvíjet jeho smysl pro morálku, dokáže odmítnout nežádoucí chování, vyrovnává se s neúspěchem, zapojuje se s dalšími dětmi do her, které obsahují rozhodování, rozdělení rolí a dodržování určitých pravidel.⁵⁷

Sociální a emocionální připravenost dítěte můžeme rozvíjet pomocí nejrůznějších her. Řadíme sem hry námětové (např. „hra na maminku“), které umožňují nahlížet na chování druhých a vedou tak k osvojení sociálních dovedností a k hlubšímu pochopení emočního ladění. Další variantou her zaměřujících se na emoční a sociální rozvoj dítěte jsou hry interakční. Jedná se o hry, které rozvíjejí vzájemný vztah dětí a poskytují prostor pro rozvíjení prožitků a emocí. Tyto hry jsou zaměřené na rozvoj prosociálního chování.⁵⁸ „*Prosociálnost se vyjadřuje pozitívním sociálním chováním, ktoré vede k pomoci druhému človeku či lidem. Tímto chovaním človek nepriináší užitek pouze sobe samému, ale i jiným lidem.*“⁵⁹ Při jakékoli hře můžeme v dětech podněcovat kooperaci, ohleduplnost k okolí a podporovat v nich regulaci jejich emocí.

⁵⁷ Srov.: SYSLOVÁ, Z. et al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 101. ISBN 978-80-262-1324-6.

⁵⁸ Srov.: GILLERNOVÁ, I. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: GILLERNOVÁ, I. a V. MERTIN et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 131-140. ISBN 80-7178-799-x.

⁵⁹ SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007, s. 2. ISBN 80-863-0739-5.

2 Současné pojetí mateřské školy

Průcha definuje školu následovně: „*Společenská instituce pro řízenou edukaci, pověřená vzděláváním a výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů, jeden z pilířů institucionální struktury společnosti. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturní a profesionalizační funkci, připravuje děti a mládež pro samotný vstup do života občanského, osobního a pracovního. Soustava škol navazujících stupňů tvoří strukturu školství.*⁶⁰ Prvotní školskou institucí, se kterou se děti setkávají, jsou v České republice mateřské školy, které tvoří stupeň preprimárního vzdělávání. Zákonem č. 178/2016 Sb. došlo ke změně zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném (školský zákon). Důležitou změnu přinesl § 34 odstavec 1: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti zpravidla ve věku od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.*“⁶¹ Změna školského zákona s účinností od 1. 1. 2017 v § 34a vymezuje povinnost předškolního vzdělávání a způsoby jeho plnění. Předškolní vzdělávání je tedy povinné pro děti, které před začátkem školního roku dovrší pěti let a jsou občany ČR, či cizince žijící na území České republiky déle než 90 dnů. Zákonný zástupce musí přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání. Podle trvalé adresy je dítě přiřazeno do mateřských škol v daném školském obvodu, avšak rodiče mají možnost zvolit pro dítě jinou mateřskou školu nebo jiný způsob předškolního vzdělávání. Je-li dítě přijato do jiné než spádové školy, oznámí ředitel této školy rozhodnutí o přijetí řediteli školy spádové.⁶² Povinné předškolní vzdělávání by mělo probíhat pravidelnou denní docházkou v pracovních dnech. Podle vyhlášky č. 14/2005 Sb. § 1c se doba povinného vzdělávání stanovuje nejméně na 4

⁶⁰ PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2013, s. 297. ISBN 978-80-262-0403-9.

⁶¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018*. [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 28. [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

⁶² Srov.: Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018*. [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 28-31. [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

nepřetržité hodiny. Ředitel školy ve školním řádu uvede čas, od kdy je povinná školní docházka započtena, začátek povinné školní docházky může začínat od 7 do 9 hodin⁶³ (tzn. pokud ředitel stanoví 7 hodinu, je dítě povinné pobývat v mateřské škole do 11 hodin, pokud začátek stanoví od 8 hodin, je doba povinné docházky do 12 hodin). V době školních prázdnin, je předškolní vzdělávání nepovinné. Ředitel mateřské školy dále uvede ve školním řádu způsob omlouvání nepřítomnosti žáků, zákonný zástupce je pak povinen doložit důvody nepřítomnosti nejpozději do 3 dnů od dne výzvy.⁶⁴

Jiný způsob plnění školní docházky zahrnuje tři možnosti:

- 1) dítě plní individuální vzdělávání, není povinné pravidelně docházet do MŠ
- 2) dítě se vzdělává v přípravné třídě základní školy
- 3) dítě se vzdělává v zahraniční škole na území České republiky⁶⁵

Ve druhé a třetí variantě je zákonný zástupce povinen toto rozhodnutí oznámit spádové mateřské škole. Individuálnímu vzdělávání dítěte se dále věnuje § 34b (v zákoně 178/2016 Sb.), pokud se zákonný zástupce rozhodne pro tuto variantu, musí nejpozději 3 měsíce před zahájením povinného školního roku podat žádost řediteli spádové mateřské školy, kam je dítě oficiálně přijato. Toto dítě neplní každodenní povinnou školní docházku, ale jeho zákonnému zástupci jsou určeny oblasti, ve kterých má být dítě rozvíjeno. Důležitou součástí individuálního vzdělávání je ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech, které provádí mateřská škola. Pokud zákonný zástupce nezajistí účast dítěte u ověření, a to ani v náhradním termínu, ředitel školy ukončí individuální vzdělávání.⁶⁶

⁶³ Srov.: *Vyhláška 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání* [online]. Česko: MŠMT, 2005, s. 2 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43486/>

⁶⁴ Srov.: *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018.* [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 30. [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

⁶⁵ Srov.: *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018.* [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 30. [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

⁶⁶ Srov.: *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018.* [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 30-31. [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Na začátku 21. století vymezili ministři školství zemí OECD principy, ke kterým by mělo školní vzdělávání směřovat. Základní myšlenkou je, aby každé dítě mohlo dle svých individuálních možností dosáhnout co nejvyšší sociální a vzdělávací kultivace. Ustanovení prognóz vzdělávání přináší čtyři základní principy, které by měly naplňovat i naše mateřské školy.⁶⁷

1. princip: „Důraz na vzdělání je kladen na rozvoj lidského a sociálního potenciálu.“⁶⁸ Tento princip se snaží zabránit sociálnímu vyčleňování dětí z jakéhokoliv důvodu. A snaží se rozvíjet každého jedince tak, aby dosahoval maximálního možného výkonu, podle jeho dispozic. Tento cíl se promítl i ve strategiích vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, kde je řečeno: *„Prioritním cílem vzdělávací politiky je dosáhnout v následujících letech výrazného snížení nerovností ve vzdělávání komplexním posilováním kvality celé vzdělávací soustavy. Strategie se přitom nezaměřuje pouze na formální rovnost v přístupu ke vzdělávání, ale na schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které nemůže jedinec ovlivnit, a aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností.“⁶⁹* Naplnění tohoto cíle můžeme sledovat díky vytvoření podpůrných opatření. RVP PV se v osmém bodě věnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je k naplnění jejich vzdělávacích možností věnována zvýšená péče formou podpůrných opatření. Tato opatření jsou dělena do pěti stupňů, přičemž první stupeň vytváří mateřská škola bez doporučení školského poradenského zařízení a pracuje dále podle vytvořeného plánu pedagogické podpory (PLPP). Po dobu 3 měsíců je dítě sledováno, zda a jak naplňuje cíle, které mateřská škola vytvořila. Pokud nedojde k naplnění cílů, má zákonný zástupce povinnost navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde je dítěti stanoven typ podpůrného opatření (2–5. stupeň podpory). Na základě doporučení z vyšetření školským poradenským zařízením škola vypracovává individuální vzdělávací plán (IVP),

⁶⁷ Srov.: KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 102-103. ISBN 978-80-247-4435-3.

⁶⁸ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 103. ISBN 978-80-247-4435-3.

⁶⁹ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*[online]. Praha: MŠMT, 2014, s. 13 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

podle kterého se s dítětem dále pracuje.⁷⁰ Tyto plány umožňují dětem pracovat podle jejich schopností a individuálního tempa, pomáhají učitelé zvolit vhodné metody a zapojují rodiče do spolupráce se školou při rozvíjení dítěte.⁷¹

2. princip: „Vzdělávání by mělo být reformováno v kontextu, jenž má za motto: *Znalost je více než informace. Důležité je přetvářet informace na znalosti a způsobilosti, což obsahuje aspekt kvality.*

3. princip: *Důraz je kladen na vyučování a učení, které má v sobě zakomponované nové teorie a výzkumy, a to jak v obsahu, tak v metodách.*“⁷² Těmto principům jistě napomohlo zvýšení autonomie mateřských škol prostřednictvím získání právní subjektivity, vytvoření rámcových vzdělávacích programů, podle kterých si školy vytváří vlastní školní vzdělávací program, a především možnost volit si různé směry a programy pro práci.⁷³

4. princip: *Vzdělávací politika by měla směřovat k vytváření lidských komunitních společenství s maximální snahou nikoho nevyčleňovat.*⁷⁴ Výsledkem proměny našeho školství je zrušení praktických škol a snaha o integraci dětí s postižením do běžných mateřských a základních škol. Současná podoba mateřských škol se vyznačuje moderním pojetím pedocentrické orientace, kdy péče a rozvoj individuálních dispozic dítěte jsou nejvyšším principem. Na učitelé je pak hledat metody a aktivity, kterými by rozvíjel individuální potřeby a zájmy jednotlivých dětí.⁷⁵

2.1 RVP PV

Klíčovým principem transformace našeho školství se stal princip humanizace školy, taková škola podporuje vývoj dítěte a plně rozvíjí jeho potenciál. Dřívější direktivní přístup je nahrazen komunikativním přístupem založeným na spolupráci. Další krok ke

⁷⁰ Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 35-36 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

⁷¹ Srov.: ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 3. vydání. Praha: Portál, 2011, s. 172. ISBN 978-80-262-0044-4.

⁷² KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 103. ISBN 978-80-247-4435-3.

⁷³ Srov.: KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 103-104. ISBN 978-80-247-4435-3

⁷⁴ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 103. ISBN 978-80-247-4435-3

⁷⁵ Srov.: KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 105. ISBN 978-80-247-4435-3

změně přinesla demokratizace škol, která nastala po odstoupení od jednotné školy a přívalem nových alternativních směrů a programů do českého školství. Tyto změny byly formálně uznány zavedením školského zákona 561/2004 Sb. a ukotveny do kurikulárních dokumentů – rámcově vzdělávacích programů. V České republice byl tak zaveden tzv. systém dvoustupňového kurikula, kdy na národní úrovni máme RVP pro jednotlivé stupně škol a na úroveň školní jsou na jejich základě vytvářeny školní vzdělávací programy (ŠVP). Právě vytvoření ŠVP umožňuje školám zvolit si svoji specifickou, ať už s ohledem na programy či metody, které jsou používány, nebo také zohlednit různá specifika odrážející danou lokalitu školy.⁷⁶ RVP PV tedy obsahuje cíle, klíčové kompetence, metody a formy práce, vzdělávací obsah, podmínky, za jakých se vzdělávání uskutečňuje, vzdělávání dětí: se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a dětí od dvou do tří let. RVP PV vymezuje tři rámcové cíle (tj. cíle, které vyjadřují univerzální záměry předškolní výchovy):

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost
3. Získání osobnostních postojů – osobní samostatnost a schopnost projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.⁷⁷

Pro potřeby pedagogů bychom mohli rámcové cíle sledovat pomocí tří otázek: „*Co se právě teď dítě učí, co poznává? S jakou hodnotou se seznamuje nebo se setkává? Jaký má právě prostor pro samostatnost?*“⁷⁸ Klíčové kompetence pak představují výstupy či způsobilosti, kterých dítě v předškolním věku může dosáhnout. Jsou jimi: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Avšak u jednotlivých činností můžeme rozvíjet hned několik kompetencí současně, nemůžeme je od sebe striktně oddělit. Pro porozumění si osvětlíme, co se pod kterou skrývá. Kompetence k učení se snaží aktivizovat děti, aby se v nich probudila touha poznávat, experimentovat a objevovat. Vzbuzení zájmu pak ovlivňuje celý další vzdělávací proces. Kompetence k řešení problému v sobě zahrnuje hledání různých řešení a vedení k samostatnosti. Tato oblast

⁷⁶ Srov.: KREJČOVÁ, V., et al. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 14-16. ISBN 978-80-262-0812-9.

⁷⁷ Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 7-9 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

⁷⁸ LEŽALOVÁ, R. Návaznost předškolního a základního vzdělávání z hlediska klíčových kompetencí. In: PILAŘOVÁ, D. a P. ŠIMEK. *Vstup do školy*. Praha: Raabe, 2012, s. 8. ISBN 978-80-87553-53-4.

zahrnuje širokou oblast situací, kdy je dítěti zadán úkol či jednoduchý pokyn, a úkolem dítěte je nalézt možná řešení. Komunikativní kompetence obsahuje ovládání řeči, porozumění slyšenému, schopnost vyjadřovat své prožitky, rozšíření slovní zásoby a další. Sociální a personální kompetenci bychom mohli vyjádřit slovy – jak být sám sebou mezi druhými. Dítě tedy umí projevit svůj názor, má přiměřené sebevědomí a důvěru ve své schopnosti a dovednosti, umí navazovat vztahy s druhými a spolupracovat se skupinou. Kompetence pracovní a občanské sledují adaptaci dítěte na školní prostředí a jeho přijímání a dodržování stanovených pravidel.⁷⁹ Vzdělávací obsah je pak rozčleněn do pěti vzdělávacích oblastí, které mají své názvy: *biologické* – Dítě a jeho tělo; *psychologické* – Dítě a jeho psychika; *interpersonální* – Dítě a ten druhý; *sociálně-kulturní* – Dítě a společnost a *environmentální* – Dítě a svět.⁸⁰ Podle úrovně naplnění jednotlivých kompetencí (kterých by dítě mělo v ideálním případě dosáhnout) mohou učitelé posuzovat školní připravenost dítěte.

⁷⁹ Srov.: LEŽALOVÁ, R. Návaznost předškolního a základního vzdělávání z hlediska klíčových kompetencí. In: PILAŘOVÁ, D. a P. ŠIMEK. *Vstup do školy*. Praha: Raabe, 2012, s. 18-26. ISBN 978-80-87553-53-4.

⁸⁰ Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 9 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

3 Povinná školní docházka

Povinnost plnit školní docházku vychází z ustanovení článku 33 Listiny základních práv a svobod: „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“⁸¹ Aktualizovaný školský zákon v §36 (3) uvádí: „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.“⁸² Stejně jako tomu bylo u povinného předškolního vzdělávání, se povinnost školní docházky vztahuje na občany ČR a cizince žijící déle než 90 dní na území České republiky. Povinností zákonného zástupce je přihlásit dítě k povinnému vzdělávání v období od 1-30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě započít povinné vzdělávání. Posun termínu zápisu do základních škol byl zaveden z důvodu zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání a se změnami žádostí o odklad povinné školní docházky. Důvodem tohoto kroku bylo umožnit zákonnému zástupci, aby zapsal dítě s odkladem školní docházky do mateřské školy, které konají zápisy od 2-16. května. V § 182a (1) školského zákona je dále uvedeno, že zákonný zástupce který nepřihlásí dítě k povinné školní docházce, či povinnému předškolnímu roku může být sankcionován pokutou až ve výši 5000 Kč. Žáci jsou zapisováni do spádových škol, avšak zákonný zástupce může zvolit jinou školu. Povinností ředitele školy, pod kterou dítě místem pobytu nespadá, je nahlásit přijetí žáka řediteli spádové školy.⁸³ Zvláštním případem je plnění povinné školní docházky v zahraničí § 38 školské zákona

⁸¹ ČESKO. Listina základních práv a svobod. In: *Sbírka zákonů*. Česká republika, 1992, ročník 1993, částka 1, číslo 2, s. 22. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>

⁸² *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018*. [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 32 [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

⁸³ Srov.: DANDOVÁ, E. Školní odklady z pohledu legislativy. In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018, s. 131-133. ISBN 978-80-7496-373-5.

uvádí, že žák může plnit povinnou školní docházku také mimo území České republiky, ve škole zřízené pro diplomatické mise nebo konzulárním úřadu České republiky, či v zahraniční škole na území České republiky, kde se uskutečňuje vzdělávání podle zahraničního vzdělávacího programu a také v zahraniční škole působící na základě Úmluvy o statutu Evropských škol. Pokud dítě nemůže plnit školní docházku ani jednou ze zmíněných forem, probíhá vzdělávání individuální výukou.⁸⁴

3.1 Zápis do školy

Organizací a průběhem zápisu k povinné školní docházce se věnuje vyhláška č. 48/2005 Sb. Ta ukládá řediteli školy za povinnost před zahájením zápisu zveřejnit informace k organizaci a průběhu zápisu (kritéria pro přijímání žáků, počet přijímaných žáků a popis formálního části zápisu). Jedním z kritérií by měla být spádovost k dané škole doložena trvalým pobytem dítěte, či umístěním v tomto školském obvodu do ústavní, ochranné, či preventivně výchovné péče. Přednostní přijímání dětí do spádových škol je z důvodu, že obce dle školského zákona v § 178 mají za povinnost zajistit podmínky pro plnění povinné školní docházky všem svým občanům. Pokud škola nemůže zajistit kapacitu pro všechny spádové děti, je povinností obec zajistit podmínky pro vzdělávání v jiném místě na jejím území.⁸⁵

Samotný zápis bychom mohli rozdělit na motivační a formální. Motivační část zápisu probíhá, pokud je u zápisu přítomno i zapisované dítě a souhlasí-li s tím zákonný zástupce dítěte. Pokud jsou tato kritéria naplněna, provádí pedagogický pracovník s dítětem rozhovor, či další činnosti. Rozhovor se zaměřuje na motivování dítěte ke školní docházce a posuzuje jeho školní připravenost, dle zákona však nesmí přesáhnout dobu 20 minut. Pokud jsou však k posouzení školní zralosti zvoleny činnosti formou hry, či jinou vhodnou formou, je maximální doba práce s dítětem stanovena na 60 minut. Diagnostické činnosti, které jsou při zápisu voleny, jsou posuzovány podle naplňování výstupů vzdělávacích oblastí z RVP PV. Avšak v této krátké době nelze provést kompletní diagnostiku dítěte, z tohoto důvodu se sledují schopnosti a dovednosti, jejichž úroveň lze

⁸⁴ Srov.: Srov.: *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018.* [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 34. [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

⁸⁵ Srov.: DANDOVÁ, E. Školní odklady z pohledu legislativy. In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018, s. 134-136. ISBN 978-80-7496-373-5.

orientačně během zápisu posoudit.⁸⁶ Mezi časté úkoly, na které se pedagogové dětí při zápisu ptají, patří: jméno a příjmení, adresa, jméno rodičů a sourozenců, jaké povolání rodiče vykonávají. Mezi další činnosti patří: zazpívat písničku, zrecitovat básničku, nakreslit lidskou postavu, rozlišit geometrické tvary, určit prostorové pojmy, rozlišit barvy, určit první hlásky ve slově. Při plnění jednotlivých úkolů se ukazuje, jaké úrovně dosahuje dítě v komunikativnosti, soustředěnosti a samostatnosti.⁸⁷

Škola následně informuje zákonného zástupce dítěte, jak může před zahájením povinné školní docházky dítěte pomoci k dalšímu rozvoji. Zákonnou povinností zákonného zástupce je splnit formální část zápisu, při které požádá o zápis dítěte k plnění povinné školní docházky. Při podání žádosti musí být uvedeny tyto informace: Jméno a příjmení žadatele (dítěte), datum narození, místo trvalého pobytu či jiná adresa pro doručení, označení správního orgánu komu je žádost určena, jméno a příjmení zástupce dítěte a jeho adresa. Je důležité dodat, že zákonný zástupce není účastníkem řízení o přijetí dítěte, ale zástupcem dítěte ve správním řízení. Z tohoto důvodu odvolání na rozhodnutí ředitele může podat jen dítě v zastoupení zákonného zástupce.⁸⁸

⁸⁶ Srov.: *Vyhláška 48/2005 Sb.: o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*[online]. Česko: MŠMT, 2016, s. 2 [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38827>

⁸⁷ Srov.: OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, s. 34. ISBN 978-80-262-1092-4.

⁸⁸ Srov.: DANDOVÁ, E. Školní odklady z pohledu legislativy. In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018, s. 136-137. ISBN 978-80-7496-373-5.

4 Odklad povinné školní docházky

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 uvádějí, že český vzdělávací systém se v porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie potýká s vysokou diferenciací již na počátku školní docházky. Další obtíží, která komplikuje přechod do základní školy je neodůvodněná vysoká míra odkladů školní docházky, která činila až 20% populace ročníku.⁸⁹ Projekt „Kudy vede cesta“ posuzoval od roku 2013 do roku 2015 možnost zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky. Výzkum také odhalil možné faktory odkladu povinné školní docházky, kdy mezi hlavní zmiňují následující: ZŠ jsou již od prvních ročníků silně orientovány na výkon, zápisy do základních škol probíhaly již v lednu a i několik měsíců vývoje je na předškolním dítěti velice znát, rodiče v častých případech chtějí počkat na učitelku která má teprve čtvrtou třídu, kvůli velkému množství odkladů se zvyšuje průměrný věk prvňáků a rodiče zvažují zda dítě umístit mezi starší děti, dříve byl odklad povinné školní docházky považován spíše za stigma, dnes je spíše považován za normu, rodiče mají snahu prodloužit dítěti dětství, tím oddálit povinnosti nejen pro dítě ale i pro sebe, rodiče psychology v poradně žádají o doporučení k odkladu povinné školní docházky, ti jim většinou vyhoví (z tohoto důvodu nejde o autentické vyšetření školní připravenosti).⁹⁰

Polovina dětí s uděleným odkladem povinné školní docházky nenavštěvovala mateřskou školu ani přípravné ročníky na základní škole. Z tohoto důvodu mají být v následujících letech rozvíjena opatření s cílem eliminovat odklady školní docházky. Odklady povinné školní docházky mají být povolovány jen ve výjimečných případech a propojeny se systémem přípravných tříd.⁹¹ Z tohoto důvodu jednou ze změn školského zákona zákonem č. 178/2016 Sb. bylo zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání, které má snížit nerovnoměrnost schopností a dovedností dětí před nástupem do mateřských škol.

⁸⁹ Srov.: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014, s. 16-17 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

⁹⁰ Srov.: Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky: (Studie proveditelnosti). *TADY A TEĎ, o., p., s.: Čtyři studie proveditelnosti jako výstupy dvouletého projektu „Kudy vede cesta“* [online]. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s., 2015, s. 16-17 [cit. 2018-07-14]. Dostupné z: http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/10/studie_1_final.pdf

Školský zákon v § 37 (1) uvádí: „Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, 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.“⁹² Z tohoto znění vyplývá, že odklad školní docházky může být odložen pouze o 1 rok. Výjimky poveleny nejsou z důvodu, že by dítě nesplnilo povinnost devíti ročníků základní školy do dovršení 17 let. Rodiče dítěte, které před 31. 8. daného školního roku dovrší šesti let, mají za povinnost dostavit se k zápisu a zde požádat o odklad povinné školní docházky. Tato žádost musí být podána písemnou formou a doložena dvěma vyjádřeními. Prvním je doporučující posouzení příslušného školského poradenského zařízení – speciální pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna. Speciálně pedagogické centrum zjišťuje připravenost dětí se zdravotním postižením, v ostatních případech tuto diagnostiku provádí pedagogicko-psychologické poradny. Školská poradenská zařízení nenavštěvují děti podle místní příslušnosti, vždy závisí na zákonném zástupci na jaké školské zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení se obrátí. V případě druhého posudku má zákonný zástupce na výběr mezi lékařem a klinickým psychologem. Posudek lékaře je důležitý zejména v situacích jedná-li se o tělesnou nezralost, nebo z důvodu častého či dlouhodobého onemocnění dítěte. Je-li dítě v péči jiného lékaře než pediatra, je vhodné, aby posouzení školní zralosti provedl tento specializovaný lékař (např. alergolog, neurolog, kardiolog atd.). Druhou variantu nabízí vyšetření od klinického psychologa, který je tzv. nelékařským zdravotnickým pracovníkem.⁹³

Dodatečný odklad povinné školní docházky se uděluje v případě, že žák není schopen zvládnout požadavky základní školy a není schopen vyrovnat se s jejími nároky (nedostatečná tělesná či duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky). V tomto případě posuzuje odklad psycholog na základě vyšetření a dostupných materiálů od učitele

⁹² Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018. [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 33 [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

⁹³ Srov.: VALENTA, J. Právní rámec řízení škol a školských zařízení: Základy práva pro školský management. Karviná: Paris, 2010, s. 48-50. ISBN 978-80-87173-16-9.

dítěte. Ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce v průběhu první pololetí školního roku odloží plnění povinné školní docházky na následující školní rok. Tato varianta se však jeví jako nejméně vhodná z důvodu, že u dítěte může dojít k psychickému stresu, ztrátě důvěry ve své schopnosti a vzniku strachu ze školy.⁹⁴

Ředitel školy musí vydat rozhodnutí o přijetí odkladu povinné školní docházky. V něm by vždy mělo být uvedeno, od kterého školního roku není dítě k základnímu vzdělávání přijímáno. Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky, ať z důvodu písemné žádosti před nástupem do školy, či při udělení dodatečného odkladu, musí informovat zákonného zástupce o povinnosti předškolního vzdělávání dítěte a možných způsobech jejího plnění. Dítě je pak zapsáno do povinného předškolního vzdělávání pod mateřskou školu, nebo začne navštěvovat přípravné třídy, které jsou zřizovány při základních školách. Zřizování přípravných tříd vymezuje § 47 školského zákona. Takovou třídu lze zavést, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 žáků. Cílem přípravných tříd je vyrovnávat vývoj dětí v oblasti komunikace, sebeobsluhy, českého jazyka. Obsah výuky se řídí podle RVP PV. O zařazení dětí do přípravných tříd rozhoduje ředitel základní školy, pod kterou přípravná třída spadá. Nejdříve však musí zákonný zástupce podat písemnou žádost a písemné doporučení školského poradenského zařízení.⁹⁵

4.1 Školská poradenská zařízení – diagnostika

Školský zákon v § 116 uvádí: „Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně- právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“⁹⁶ Nejčastějším zařízením, které se podílí na diagnostice školní připravenosti

⁹⁴ Srov.: LEŽALOVÁ, R. Odklady povinné školní docházky. In: PILAŘOVÁ, D. a P. ŠIMEK. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, 2012, s. 18-19. ISBN 978-80-87553-52-7.

⁹⁵ Srov.: DANDOVÁ, E. Školní odklady z pohledu legislativy. In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018, s. 131-143. ISBN 978-80-7496-373-5.

⁹⁶ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): *Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018*. [online]. Česko: MŠMT, 2017, s. 89 [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

je pedagogicko-psychologická poradna. Jejím úkolem je poskytovat odbornou psychologickou a pedagogickou péči, konzultace žákům, zákonným zástupcům dítěte a pedagogickým pracovníkům. Jak již bylo zmíněno dětem s postižením (mentálním, zrakovým, tělesným, sluchovým a děti s narušenou komunikační schopností) a zdravotním znevýhodněním poskytují poradenské služby speciální pedagogická centra.⁹⁷

Úkolem poradenského pracovníka (psychologa, speciálního pedagoga) je provádět tzv. depistáž školní připravenosti, která se provádí buď v zázemí dané poradny anebo depistáží v terénu. Depistáž v terénu je novým trendem, kdy odborní pracovníci provádějí vyšetření přímo v prostředí mateřské školy. Depistážní vyšetření má za cíl vyhledat děti školsky nezralé, děti s nerovnoměrným vývojem a děti mimořádně nadané.⁹⁸ Poradenští pracovníci dále vydávají posudky k případnému odkladu povinné školní docházky, při kterých musejí vycházet z obecně platných norem z hlediska vývojové psychologie, norem fyzické vyspělosti pro dané věkové období dítěte a z RVP PV. Při tomto procesu jsou využívány diagnostické nástroje pro diagnostikování dětí, vycházejí z rodinné anamnézy, lékařských vyšetření a čerpají informace od pedagogů mateřských škol a jejich diagnostiky.⁹⁹

K posouzení školní připravenosti se v našem prostředí po dlouhou dobu používala Jiráskova verze klasického Kernerova testu – Orientační test školní zralosti.¹⁰⁰ Ten obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Časová dotace na tento test je 15-20 minut a může být prováděn ve skupinách pěti až deseti dětí. Jednotlivé úkoly se posuzují stupnicí 1-5, kdy jedničkou je označen nejlepší výkon (viz příloha č. 1). Celkový výsledek pak označujeme jako: nadprůměrný, průměrný a podprůměrný. Vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole přiřkládáme hodnotám, kdy dítě v celkovém součtu dosáhlo hodnoty 3-6. Hodnoty 7-11 představují průměrný výsledek a hodnoty 12-15 představují výsledek podprůměrný. Děti,

⁹⁷ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 82-83. ISBN 978-80-262-1324-6.

⁹⁸ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 91. ISBN 978-80-262-1324-6.

⁹⁹ Srov.: PŘÍKAZSKÁ, I. Předškolní prohlídky viděné optikou pedagogicko-psychologických poraden. DANDOVÁ, E., et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018, s. 109. ISBN 978-80-7496-373-5.

¹⁰⁰ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 91. ISBN 978-80-262-1324-6.

kteře dosáhly podprůměrného hodnocení, je třeba vyšetřit podrobněji.¹⁰¹ Jako doplněk k Jiráskově adaptaci Kernerova testu je možné využívat Zkoušku znalostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové z roku 1976. Ta zjišťuje rozumové schopnosti dětí a míru uplatnění těchto schopností. Skládá se z 10 oddílů po 4 otázkách, které se zaměřují na počet, čas, hry, pohádky, společenské zařazení apod.¹⁰² Dalším nástrojem k posuzování školní připravenosti je MaTeRS – Test mapující připravenost na školu, který byl vytvořen dvěma českými autorkami Helenou Vlčkovou a Simonou Polákovou.¹⁰³ Tyto diagnostické testy jsou určeny pouze pracovníkům poradenských zařízení a psychologům.

4.2 Nástin odkladu povinné školní docházky v Evropě

Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, v České republice dochází k častým odkladům povinné školní docházky a její započetí z šesti let se často posouvá a děti nastupují ve vyšším věku tedy v 7 letech. V Evropských zemích je však trend opačný a zahájení povinného školního roku se posouvá do nižšího věku dítěte. Odklady povinné školní docházky umožňuje 20 evropských států a v 15 státech tato možnost není.¹⁰⁴

Mezi země, které neumožňují odklad povinné školní docházky, patří například **Velká Británie**. Předškolní vzdělávání zde probíhá od 3–5 let, avšak ve vzdělávacím systému je ukotven povinný vstupní ročník „reception class“, který svým vzdělávacím obsahem odpovídá úrovni ISCED 0. Do těchto tzv. přijímacích tříd děti nastupují ve školním roce, ve kterém dosáhnou pěti let. Předškolní období společně s povinnou „přípravnou třídou“ (reception class) se řadí do tzv. Foundation Stage.¹⁰⁵ Všichni

¹⁰¹ Srov.: KROPÁČKOVÁ, J. Má mateřská škola za úkol připravovat děti na školu, nebo ne? In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Josef Raabe, 2018, s. 57-62. ISBN 978-80-7496-373-5.

¹⁰² Srov.: SVOBODA, M. et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, s. 628. ISBN 978-80-7367-566-0.

¹⁰³ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 91-92. ISBN 978-80-262-1324-6.

¹⁰⁴ Srov.: SVOBODOVÁ, Z. *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* [online]. Praha, 2016, s. 13-16 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73364/IPTX_2012_1_11410_0_393899_0_133186.pdf?sequence=1. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.

¹⁰⁵ Srov.: SVOBODOVÁ, Z. *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* [online]. Praha, 2016, s. 13-16 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73364/IPTX_2012_1_11410_0_393899_0_133186.pdf?sequence=1. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.

zaregistrovaní poskytovatelé péče o děti se musí řídit rámcovým programem EYFS – Early years foundation stage. Tento rámcový program stanovuje cíle, obsah vzdělávání a dále ukládá za povinnost vyhotovit hodnocení (profil EYFS) pro každé dítě, které dosáhne pěti let. Tento diagnostický profil obsahuje úroveň dítěte ve srovnání s danými cíli. Jde tedy o posouzení všech oblastí vývoje a doporučení následných plánů aktivit a identifikování možných stupňů podpory pro další vývoj dítěte. Učitelé prvních tříd tedy získávají kopii profilu EYFS spolu s krátkým komentářem o dovednostech a schopnostech každého dítěte ve vztahu ke třem hlavním charakteristikám efektivního učení do kterých patří komunikace a jazyk, fyzický vývoj a osobní, emocionální a sociální vývoj dítěte.¹⁰⁶ Po dovršení pěti let přechází dítě do „Year 1“, kde začíná vzdělávání na úrovni ISCED 1. Mezi další země, které neumožňují odklad povinné školní docházky, patří například Francie. Zde preprimární školy společně se školami elementárními tvoří (école élémentaire) primární vzdělávání. Ačkoli jsou mateřské školy ve Francii nepovinné, navštěvuje je téměř sto procent dětí již od tří let, po ukončení docházky v mateřských školách děti automaticky přecházejí do škol elementárních.¹⁰⁷

„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.“¹⁰⁸ Povinnost navštěvovat mateřskou školu po udělení odkladu školní docházky je například v Belgii a Polsku. Dánsko, Turecko, Rakousko a Německo udělují povinnost zákonným zástupcům dětí s odkladem školní docházky umístit své dítě do předškolních tříd nebo do mateřských škol. Diagnostiku pro udělení školního odkladu v některých zemích (Německo, Švýcarsko, Belgie, Polsko, Slovensko, Švédsko) zpracovává přímo vzdělávací instituce. Mezi země,

¹⁰⁶ Srov.: Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. In: *Government services and information: Education, training and skills* [online]. London: Department for Education, 2017, s. 14-15 [cit. 2018-07-14]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf

¹⁰⁷ Srov.: SVOBODOVÁ, Z. *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* [online]. Praha, 2016, s. 16-17 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73364/IPTX_2012_1_11410_0_393899_0_133186.pdf?sequence=1. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.

¹⁰⁸ SVOBODOVÁ, Z. *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* [online]. Praha, 2016, s. 17 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73364/IPTX_2012_1_11410_0_393899_0_133186.pdf?sequence=1. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.

které pro posouzení školní připravenosti využívají externí specialisty, patří: Finsko, Norsko a Česká republika.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Srov.: SVOBODOVÁ, Z. *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* [online]. Praha, 2016, s. 17-18 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73364/IPTX_2012_1_11410_0_393899_0_133186.pdf?sequence=1. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.

5 Pedagog a jeho přístup

„Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.“¹¹⁰ Pedagogové tak stojí před nesnadným úkolem, v jejich kompetenci je jak samostatná pedagogická diagnostika jednotlivých dětí, tak i vytvoření vzdělávacího programu či individuálního plánu, kterým budou všechny děti rozvíjeny co nejlépe a podle svých individuálních možností. RVP PV udává, že posláním škol, tedy zejména pedagogů, je doplňovat rodinnou výchovu a ve vazbě na ni poskytnout dostatek mnohostranných podnětů, které směřují k aktivnímu rozvoji učení.¹¹¹ V následujících podkapitolách jsou uvedeny činnosti a vlivy, které ovlivňují možnost naplnění tohoto cíle.

5.1 Výchovní styl

„Termín způsob výchovy, popřípadě výchovní styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se těž volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“¹¹² Psycholog Lewin dle svých výzkumů stanovil 3 styly výchovy – autoritativní, liberální a demokratický. **Autokratické** (autoritativní, dominantní) **vedení** se vyznačuje častými hrozbami a tresty, potřeby a přání dětí spíše nerespektuje. Takovýto vychovatel vyžaduje

¹¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 7 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

¹¹¹ Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 6 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

¹¹² ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 303. ISBN 978-80-7367-273-7.

přesné plnění svých pokynů a nepřipouští samostatnost a iniciativu. **Liberální styl** je jakýmsi protipólem autoritativního stylu. Vyznačuje se slabým vedením dítěte a nízkými požadavky na výkon a kázeň, s čímž je spojena i malá až nedostatečná kontrola jejich plnění. **Sociálně integrační (demokratický) styl** vedení se vyznačuje porozuměním potřebám a problémům dětí a podporuje jejich iniciativu. Vychovatel skupinu seznamuje s vytyčenými cíli, udílí méně příkazů, spíše děti směřuje a dává jim možné návrhy o možnostech řešení problému. Toto rozdělení může působit značně zjednodušeně. Překonat nedostatky této typologie se snaží model dvou dimenzí (H. J. Eysenck) – dimenze emočního vztahu (láska, kladný postoj x záporný, chladný, zavrhuje postoj), dimenze řízení (autonomie, minimální řízení x přísná kontrola, maximální řízení). Ani tento model nevedl k plnému uchopení tématu z důvodu ambivalence pocitů. Čáp tedy v letech 1994–1995 vytváří model devíti polí způsobu výchovy (viz tabulka).¹¹³

Tabulka 1- model devíti polí způsobu výchovy

	Řízení			
Emoční vztah	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
Záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
Kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Zdroj: ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 306.

Klíčovým momentem vztahu ve výchově je emoční vztah dospělého k dítěti. Vytvoření vztahu, kde je porozumění, důvěra, sympatie a úcta k osobnosti, je podmínkou

¹¹³ Srov.: ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 304-307. ISBN 978-80-7367-273-7.

pro vytvoření optimálního výchovného působení. Kladný emoční vztah se vyznačuje těmito znaky: oční kontakt, laskavý pohled a tón řeči, naslouchání dítěti, verbalizování činností, které dítě dělá, parafrázování slovních sdělení dítěte, spoluprožívání emocí, kladné hodnocení dítěte a klima pohody. Podmínka kladného emočního vztahu neznemožňuje výchovné řízení, záleží však na formě kladení požadavků a kontrole jejich plnění. Optimálním výchovným stylem je řízení ve spojení s kladným emočním vztahem, které umožňuje přihlížet k možnostem dítěte v daném stupni vývoje. Takový vychovatel chápe chybu jako proces učení. Dítě se z chyby poučí a nalezne nové lepší řešení problému. Charakteristickým prvkem pro tento styl výchovy je kladení otázek, které dítě podněcují, vedou ho k samostatnému rozhodování a přejímání zodpovědnosti.¹¹⁴

5.2 Organizační formy vzdělávání v MŠ

Ve vzdělání školním i předškolním můžeme z hlediska řízení učební činnosti žáků ve výuce vysledovat tři základní formy vzdělávání: frontální, skupinové a individuální vyučování. Při **frontálním vyučování** řídí pedagog učební činnost velké skupiny najednou. Děti jsou vedeny společnou formou a je jim předáván tentýž obsah vzdělávání. V rámci frontálního vyučování má učitel dominantní postavení, komunikace zde probíhá na základě komunikace učitele ke všem žákům, či komunikací učitele s jednotlivými žáky.¹¹⁵ Frontální vyučování umožňuje učiteli, aby se všechny děti přizpůsobily společnému tempu, společné činnosti a způsobu provádění této činnosti. Využití frontálního vyučování je vhodné především v situacích, kdy chceme, aby děti fungovaly jako společenství, toho je možné dosáhnout i využitím ranního či komunitního kruhu, který probíhá frontální formou za účasti všech dětí. Při těchto aktivitách se děti učí porozumět pocitům druhých a osvojují si pravidla společné komunikace, jako je: naslouchání druhému; neskákání si do řeči; umění vyčkat, než na mě přijde řada; aj. RVP PV stanovuje cíle, kdy má být vzdělávání založeno na respektování individuálních potřeb dítěte a jeho aktivního zapojení. U dětí se očekává samostatnost, schopnost vyřešit problém a plánovat své činnosti. Pokud by děti byly v mateřských školách vedeny pouze frontálním způsobem vyučování, těchto cílů by bylo těžko dosahováno.¹¹⁶ Ve **skupinovém vyučování** řídí učitel učební činnost žáků ne

¹¹⁴ Srov.: ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, s. 310-313. ISBN 978-80-7367-273-7.

¹¹⁵ Srov.: VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In: KASÍKOVÁ, H. a A. VALIŠOVÁ at al. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2011, s. 174. ISBN 978-80-247-3357-9.

¹¹⁶ Srov.: KREJČOVÁ, V., et al. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 92-93. ISBN 978-80-262-0812-9.

jako jednotlivců, ale jako činnost spolupracující skupiny, která společně řeší zadaný úkol. Při tomto způsobu práce vstupují děti do vzájemné interakce nejen s učitelem, ale i navzájem mezi sebou. V souvislosti s RVP PV je skupinová forma vyučování založena na kooperativním učení, které vyžaduje vzájemnou spolupráci ve skupinách a individuální odpovědnost za práci skupiny. Tento druh výuky vede děti nejen ke vzájemné spolupráci, ale pomáhá jim osvojit si schopnost naslouchat, umět vyjádřit svoje nápady, přesvědčit ostatní členy o svém názoru a umět se podřídit většině, nést odpovědnost za své chování aj. **Individuální vyučování** je způsob řízení činností, kdy učitel pracuje s jednotlivcem nebo s malou skupinou. V praxi je individuální výuka využívána ve spojení s podporou slabých stránek dítěte.¹¹⁷

Je důležité rozlišovat mezi individuálním vyučováním a **individualizovaným vyučováním**. Psychologický slovník definuje individualizaci následovně: „*Individualizace ve výuce znamená přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáka.*“¹¹⁸ To stanovuje i RVP PV, které klade důraz na podporu individuálních rozvojových možností a dosažení takové úrovně, která je pro dítě individuálně dosažitelná. Z tohoto znění vyplývá, že úkolem pedagogů není vyrovnat výkony dětí a sjednotit jejich dovednosti, ale podpořit jejich vzdělávací možnosti co nejvíce. Z hlediska individualizace má individuální výuka jistě své místo, avšak není možné ji využívat jako dominantní strategii k cestě za individualizací. Zajistit všem dětem individuální výuku při počtu 25 dětí na dvě učitelky je nerealizovatelné. Pro co nejlepší dosažení individualizace ve vyučování se jako nejvhodnější organizační forma uvádí skupinová výuka, která umožňuje pracovat individuálním tempem a dává dětem možnost samostatného sebevyjádření. Další cestu k individualizaci v mateřských školách nabízí nepřímo řízené samostatné činnosti. Jde o předem promyšlenou a připravenou nabídku činností, které učitel formou pobídky či instrukce předkládá dětem. Při realizaci těchto činností je pedagog v pozadí a děti si podle svých zájmů a potřeb volí a realizují samotné činnosti.¹¹⁹

Aby mohlo být v mateřských školách dosaženo individualizace, je zapotřebí, aby učitel: rozuměl vývoji dítěte, umožňoval dítěti vlastní volbu, vycházel vstříc zájmům a

¹¹⁷ Srov.: VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In: KASÍKOVÁ, H. a A. VALIŠOVÁ at al. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2011, s. 174-175 a 180-181. ISBN 978-80-247-3357-9.

¹¹⁸ HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. akt. vydání. Praha: Portál, 2015, s. 228. ISBN 978-80-262-0873-0.

¹¹⁹ Srov.: KREJČOVÁ, V., et al. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 16-19 a 94-100. ISBN 978-80-262-0812-9.

potřebám dětí, povzbuzoval děti k samostatnému řešení problémů, poskytoval dětem podnětné prostředí, plánoval individuální a skupinové činnosti, pozoroval děti při všech činnostech aj.¹²⁰

5.3 Pedagogická diagnostika v MŠ

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka.“¹²¹ RVP PV ukládá učitelům mateřských škol za povinnost provádět pedagogickou diagnostiku, díky které získávají učitelé informace o pokrocích jednotlivých dětí, a zároveň je pedagogická diagnostika povinnou součástí autoevaluace školy.¹²² Bez diagnostické činnosti by pedagogové nedokázali efektivně realizovat vzdělávací proces. Na jejím základě dochází k individualizaci ve vzdělávání, která je podle rámcově vzdělávacího programu klíčovým principem vzdělávání. Díky pedagogické diagnostice mohou učitelé efektivně plánovat činnosti k rozvoji stanovených kompetencí ve všech oblastech rozvoje a provádět efektivní evaluaci.¹²³ Rámcově vzdělávací program doporučuje pedagogům pracovat se zpětnou vazbou. Pedagogové by si při autoevaluaci měli klást tyto otázky: „1. Jaké konkrétní cíle byly naplňovány? 2. Jaké kompetence si děti osvojovaly? 3. Byly zvolené činnosti vhodné? 4. Byly podmínky vyhovující?“¹²⁴

V současné době se v mateřských školách upřednostňuje individualizované diagnostikování, při kterém se porovnává pokrok dítěte s dřívějšími výsledky v dané činnosti. V mateřských školách se setkáme se třemi základními typy diagnostiky, jedná se o diagnostiku: vstupní, průběžnou a závěrečnou. Cílem vstupní diagnostické činnosti je získat co nejvíce informací o dítěti, což má usnadnit jeho adaptaci na nové školní prostředí.

¹²⁰ Srov.: KREJČOVÁ, V., et al. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 20. ISBN 978-80-262-0812-9.

¹²¹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 3. vydání. Praha: Portál, 2011, s. 12. ISBN 978-80-262-0044-4.

¹²² Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 39 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

¹²³ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 13-18. ISBN 978-80-262-1324-6.

¹²⁴ KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. In: GILLERNOVÁ, I. a V. MERTIN, et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 79. ISBN 80-7178-799-x.

Diagnostika může být provedena rozhovorem se zákonnými zástupci nebo vyplněním vstupního dotazníku. Informace se týkají především osobní anamnézy dítěte: zdravotního stavu, úrovně zvládnutí sebeobsluhy, stravovacích a hygienických návyků, vztahů s dětmi a s dospělými, specifických dovedností a zájmů dítěte aj. Součástí vstupní anamnézy může být i rodinná anamnéza vzdělání rodičů, složení rodiny (zda je úplná, či neúplná), počet dětí v rodině a vzájemné vztahy mezi členy rodiny, názory na výchovu atd. Podle nařízení evropského parlamentu a rady EU 2016/679 (GDPR) musí mít ale škola od 25. 5. 2018 ke zpracování těchto osobních údajů písemný souhlas zákonného zástupce. Průběžná pedagogická diagnostika zahrnuje činnosti a průběžné hodnocení v jednotlivých oblastech rozvoje dítěte během jeho školní docházky, sleduje zrání dítěte, učební pokroky a rozvoj jednotlivých kompetencí. Výstupní pedagogická diagnostická činnost zahrnuje informace o školní připravenosti dítěte. Mezi metody, které se k diagnostice využívají, patří především: pozorování, rozhovor, rozbor dětských prací, didaktických vědomostí a dovednostní testy a sociometrie. U diagnostiky školní připravenosti mohou pedagogové využít například publikace Bednářové a Šmardové (*Školní zralost, Diagnostika dítěte předškolního věku* a publikace dalších autorů věnující se této problematice.¹²⁵

RVP PV dále udává pedagogům za povinnost dokumentovat jednotlivé vzdělávací pokroky každého dítěte. Každá škola či učitel si vytvářejí svůj systém sledování, hodnocení a záznamů pokroku dítěte. Často jsou pro diagnostickou činnost využívány diagnostické archy, či portfolia dítěte (jedná se o soubor prací dítěte spolu se záznamy o dítěti). Veškeré písemné záznamy a další doklady o pokrocích dítěte jsou důvěrné a přístupné pouze pedagogům mateřské školy, ČŠI či rodičům.¹²⁶

Jak již bylo výše zmíněno, základní povinností pedagoga je diagnostikování, ke kterému je zapotřebí každodenní, dlouhodobé a systematické sledování dětí. Díky němu jsou učitelé schopni včas zachytit případné obtíže dětí a vytvořit plány rozvoje pro jejich eliminaci. Na základě zjištěných obtíží v různých oblastech rozvoje je vytvářen PLPP, či IVP, který se naplňuje ve spolupráci s rodiči.

¹²⁵ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, s. 61-64. ISBN 978-80-262-1324-6.

¹²⁶ Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017, s. 39 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

5.4 Spolupráce s rodiči

Důraz na vytvoření partnerské spolupráce mezi školou a rodinou je jedním ze základních zákonem daných požadavků. Vyhláška 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání v §1 (1) uvádí následující: „*Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.*“¹²⁷ Prvním společným setkáním rodiny a školy je zápis dítěte do mateřské školy, kde si rodiče vytvářejí první názory nejen na konkrétního učitele, ale i na celou školu. Důležitou chvílí, jak z pohledu rodičů, tak i učitelů, jsou první rodičovská setkání před nástupem dítěte do mateřské školy. Zde se zákonní zástupci seznamují s prostředím mateřské školy a s vzdělávacím programem. Učitelé po udělení souhlasu zákonným zástupcem mohou vypracovat vstupní diagnostiku dítěte. Trendem dnešní doby jsou adaptační programy pro nově přijaté děti. Ty dnes v častých případech nabízejí rodičům možnost pobytu v MŠ společně s dítětem, což usnadňuje dítěti lépe zvládnout náročnou situaci, kterou je odloučení od rodičů. Spolupráci rodiny a školy můžeme spatřit i v konzultačních hodinách, při kterých je zákonnému zástupci sdělováno, jak dítě zvládá jednotlivé klíčové kompetence dané RVP PV. Rodič má při těchto schůzkách možnost nahlédnout do hodnotících archů či portfolií dítěte nebo se jen poradit s učitelem o hledání vhodného výchovného prostředku.¹²⁸ Další možností, jak se mohou rodiče zapojovat do spolupráce s mateřskou školou, bývá účast na výstavách dětských prací, besídkách či jiných akcích. Snaha zapojovat rodiče do chodu mateřské školy bývá i formou rodičovské přítomnosti při výletech a náročnějších akcích. Školy se v dnešní době účastní nebo přímo vytvářejí projekty, do kterých jsou rodiče zapojováni. Takovým projektem je například Celé Česko čte dětem, kdy mají příbuzní dítěte možnost navštívit děti v mateřské škole a předčítat jim pohádku a společně potom diskutovat o přečteném příběhu. Bohužel se v častých případech učitelé setkávají s nezájmem rodičů o tyto aktivity. Může to být způsobeno tím, že se rodiče ve školním prostředí necítí dobře, nemají vytvořené bližší vazby s učitelkami ani s ostatními rodiči, mají strach z toho, že jejich výchovné metody

¹²⁷ Vyhláška 14/2005 Sb.: o předškolním vzdělávání [online]. Česko: MŠMT, 2005, s. 1 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43486/>

¹²⁸ Srov.: KRATOCHVÍLOVÁ, J. a Z. SYSLOVÁ. Pedagogická diagnostika v práci učitele mateřské školy. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 130-133. ISBN 978-80-7496-319-3.

budou v tomto prostředí kriticky přijímány atd.¹²⁹ Z těchto důvodů je velice důležité navázat úzkou spoluprací rodičů a učitelů již od počátku docházky do mateřské školy, avšak první krok k navázání funkčního a partnerského vztahu by měl vzejít od mateřské školy. Společná spolupráce obou činitelů výchovy pomáhá lépe sledovat vývoj dítěte, jeho pokroky, ale i snáze řešit problémy, které se mohou vyskytnout.¹³⁰

5.5 Stimulační programy

Mezi nejznámější metody pro přípravu předškoláka, které mohou využívat rodiče i pedagogové, patří následující:

KUPREV je preventivním programem akreditovaným u MŠMT, jehož autorkou je Kuncová. Tento program se zaměřuje na cílovou skupinu dětí ve věku 4–8 let, které mají adaptační problémy. Cílem tohoto stimulačního programu je umožnit dítěti bezproblémové zahájení povinné školní docházky a celkové začlenění do společnosti. Specifika tohoto programu jsou vystavěna na párovém programu, tedy na společné práci rodičů a dítěte. Metodiku programu zajišťuje psycholog či speciální pedagog, který má absolvované školení a z něj platné osvědčení.¹³¹

HYPO (je zkratkou slov hyperaktivita a pozornost) – jak již z názvu vyplývá, zaměřuje se tento stimulační preventivní program na děti od pěti let, které mají nadměrnou pohybovou aktivitu a poruchy pozornosti. Osvědčil se i u dětí nezralých s odkladem školní docházky. Autorka Michalová postavila svůj program na individuální práci s dítětem, která bere ohled na potřeby konkrétního dítěte. Pod vedením rodiče či pedagoga se rozvíjí různé dovednosti a posiluje se např. pozornost, logické myšlení, zrakové a sluchové vnímání, řeč, početní představy, grafomotorika, komunikační a sociální dovednosti. Program je rozdělen do 12 lekcí, kdy jedna lekce trvá týden. V každé z deseti lekcí plní různé úkoly a poslední dvě lekce jsou určeny pro opakování. Zaměřují se na procvičování úkolů, které činily dítěti obtíže. Rodič pracuje po konzultaci v poradně s dítětem denně na zadaných úkolech. Dítě

¹²⁹ Srov.: KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2.*, rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 109. ISBN 978-80-247-4435-3.

¹³⁰ Srov.: KRATOCHVÍLOVÁ, J. a Z. SYSLOVÁ. *Pedagogická diagnostika v práci učitele mateřské školy*. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, s. 126-127. ISBN 978-80-7496-319-3. s. 126-127.

¹³¹ Srov.: KROPÁČKOVÁ, J. *Má mateřská škola za úkol připravovat děti na školu, nebo ne?* In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Josef Raabe, 2018, s. 63-64. ISBN 978-80-7496-373-5.

se tak učí hravou formou přijmout úkol, pracovat na něm a dokončit jej, čímž se rozvíjí také potřebné pracovní návyky.¹³²

Metoda dobrého startu vychází z metody LE BON DÉPART, jehož autorkou je Bugnet. Českou verzi vycházející ze základu tohoto programu vypracovala polská autorka metody Dobrého startu Bogdanowic ve spolupráci s Swierkoszovou. Metoda dobrého startu se zaměřuje na rozvoj jazykových dovedností, pravolevou a prostorovou orientaci, prohloubení pozornosti a koncentrace, zdokonalení úchopu psacího náčiní a uvolnění ruky aj. Metoda dobrého startu je vhodným stimulačním programem, který se dá využít v prostředí mateřských škol, jelikož jeho organizace probíhá formou skupinové práce přibližně osmi dětí ve věku od pěti let. Tato metoda je vhodnou formou rozvoje právě pro děti s odkladem školní docházky. Základ koncepce MDS je píseň, pohyb a grafický vzor, samotná reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem dítěte je završením každého cvičení.¹³³

MAXÍK, jehož autorkou je Bubeníčková, je stimulačním programem určeným pro předškoláky a děti s odkladem povinné školní docházky. Tento program trvá 15 týdnů, v každém týdenním bloku je věnována pozornost nácviku pohybových stereotypů (zvládnutí rovnováhy, správné sezení atd.), rozvoji komunikačních dovedností, rozvoji dílčích funkcí (do nichž spadá sluchová, zraková i prostorová orientace), grafomotorickým dovednostem a koncentrací pozornosti.¹³⁴

Stimulační programy nabízejí učitelkám mateřských škol ucelené a systematické kroky pro rozvoj školní připravenosti, avšak jejich využívání se nejeví jako primárně nutné. Důležitým aspektem práce pedagoga je především pedagogická diagnostika, která respektuje individuální potřeby dítěte, a tak nejlépe napomáhá jeho maximálnímu možnému rozvoji.¹³⁵

¹³² Srov.: KROPÁČKOVÁ, J. Má mateřská škola za úkol připravovat děti na školu, nebo ne? In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Josef Raabe, 2018, s. 63-64. ISBN 978-80-7496-373-5..

¹³³ Srov.: KROPÁČKOVÁ, J. Má mateřská škola za úkol připravovat děti na školu, nebo ne? In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Josef Raabe, 2018, s. 63-64. ISBN 978-80-7496-373-5.

¹³⁴ KROPÁČKOVÁ, J. Má mateřská škola za úkol připravovat děti na školu, nebo ne? In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Josef Raabe, 2018, s. 63-64. ISBN 978-80-7496-373-5.

¹³⁵ KROPÁČKOVÁ, J. Má mateřská škola za úkol připravovat děti na školu, nebo ne? In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Josef Raabe, 2018, s. 63-64. ISBN 978-80-7496-373-5.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíl

Hlavním cílem diplomové práce a průzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem přistupují pedagogové mateřských škol k dětem s odkladem povinné školní docházky.

Po prostudování odborné literatury byly v rámci výzkumného šetření stanoveny tyto dílčí cíle:

- analyzovat, jaké organizační formy práce pedagogové při práci s dětmi s odkladem školní docházky (dále jen OŠD) využívají
- analyzovat míru podpory pedagogům ze strany vedení mateřské školy
- zjistit, jakou měrou dochází ke spolupráci pedagogů s dalšími zainteresovanými osobami, které se podílejí na školní připravenosti dítěte s OŠD
- zjistit, jak pedagogové vnímají současné pojetí OŠD

7 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro volbu výzkumného vzorku byla využita metoda sněhové koule (tzv. metoda formou nabalování), která se využívá při výzkumu speciálních skupin obyvatelstva. Tato forma výběru zkoumaného vzorku staví na tom, že dotazovaný respondent zná některé ze svých kolegů a při hledání výzkumného vzorku je sám tedy nápomocen.¹³⁶ V prvním výběrovém kroku jsem se obrátila na dvě paní učitelky mateřských škol. První byla z Prahy a druhá z okresu Domažlice. Na základě jejich referencí a poskytnutých kontaktů docházelo k postupnému rozšiřování výběrového souboru. V dalších krocích tak byly osloveny další učitelky, které se podle stanovených kritérií účastnily rozhovoru a poskytly možnost pokračovat ve výzkumu s respondenty podle jejich doporučení.

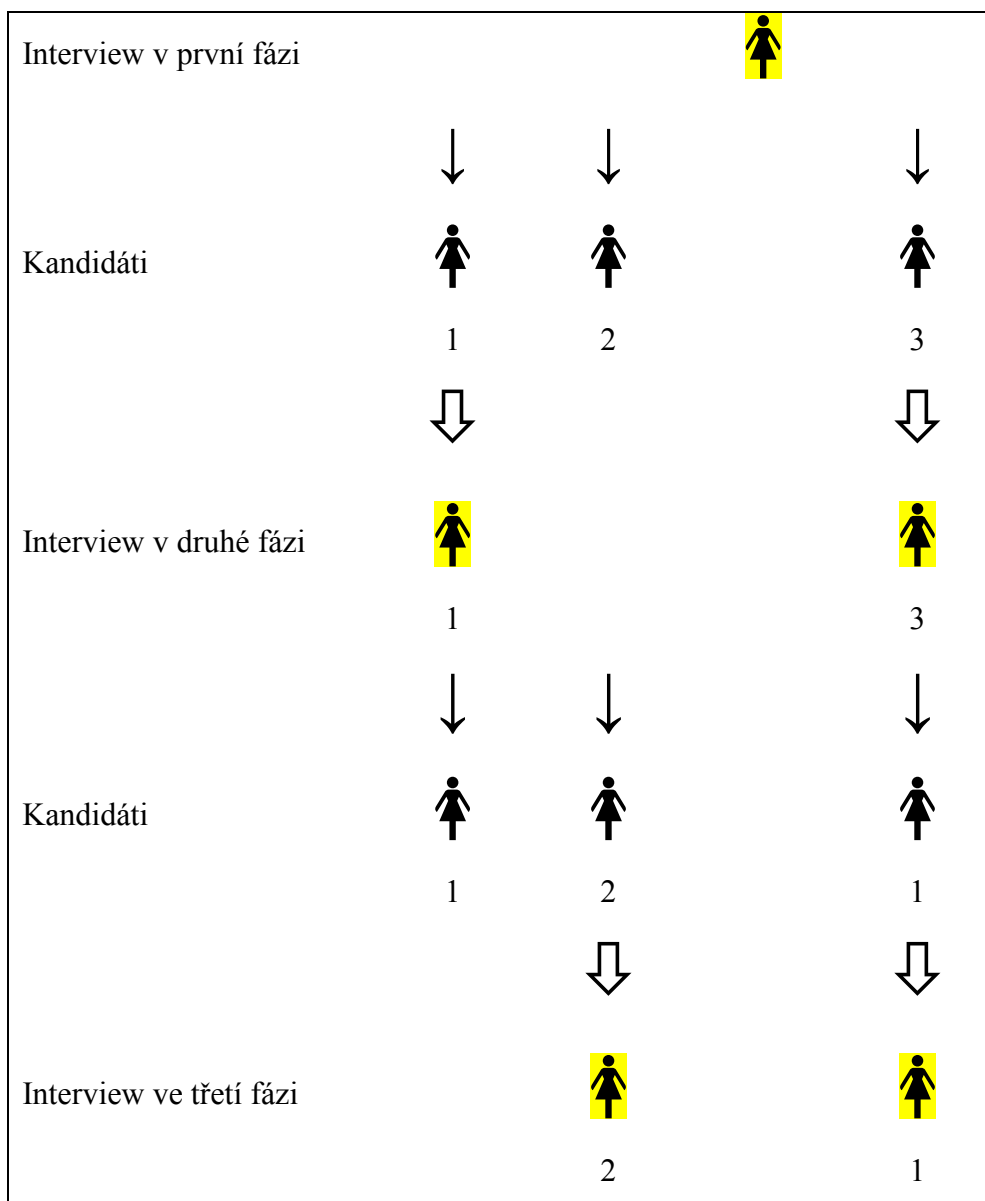
Pro výběr respondentů jsem stanovila tato kritéria:

- pedagog, který pracuje ve státní MŠ
- pedagog, který ve školním roce 2017/2018 měl ve své třídě alespoň jedno dítě s odkladem povinné školní docházky

Dalším kritériem byla i ochota podílet se na průzkumu určenému ke zpracování diplomové práce, který se skládal ze dvou částí dotazníkového šetření a následného rozhovoru. Dále je uvedeno schéma, jakým způsobem probíhala metoda sněhové koule od počátečně zvolených respondentů.

¹³⁶ Srov.: JEŘÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992, s. 50-51. ISBN 80-706-6662-5.

Tabulka 2 – Schéma metody sněhové koule (počáteční kontakt Praha)¹³⁷

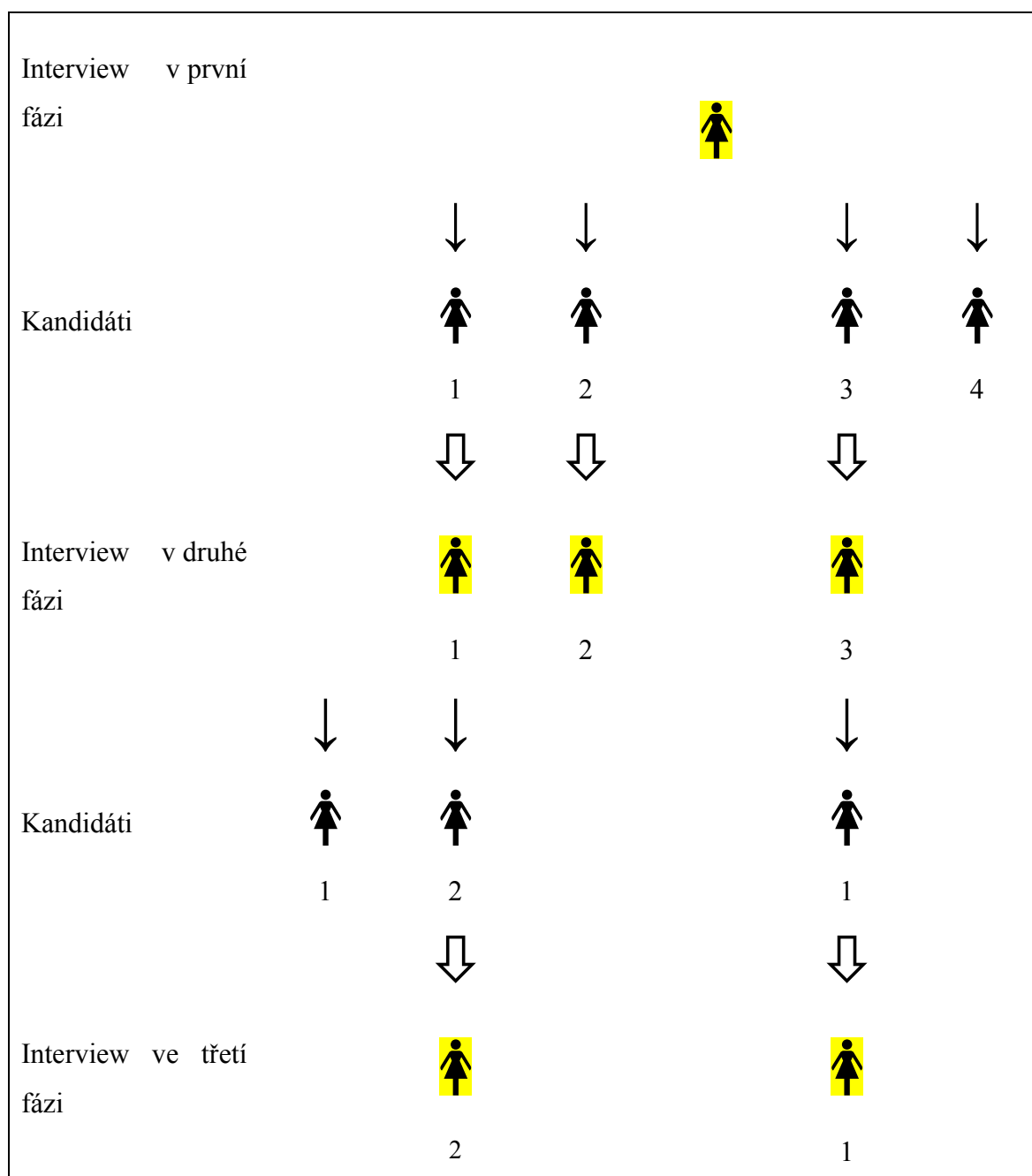


¹³⁷ Vysvětlivky ke schématu:

- Žlutá barva – označení respondentů, se kterými proběhl rozhovor
- ↓ - odkazuje na možné kandidáty k rozhovoru
- ⇩- odkazuje na respondenty, se kterými proběhne rozhovor
- Čísla – označení kandidátů (které předchozí pedagog doporučil)

Vytvořené schéma bylo inspirováno z : MIOVSKÝ, M., ed al.. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80-867-3408-0.

Tabulka 3 – Schéma metody sněhové koule (počáteční kontakt domažlický okres)



Výzkumný vzorek tedy tvořilo 11 pedagogů pracujících ve státní mateřské škole, kteří během školního roku 2017/2018 pracovali ve své třídě s dětmi s odkladem povinné školní docházky. Na základě prvního kontaktu, který byl proveden v Praze, se účastnilo výzkumného šetření 5 učitelek. Navázání spolupráce s druhým kontaktem z domažlického okresu vyústilo v 6 rozhovorů v Plzeňském kraji (konkrétně z domažlického a klatovského okresu). V následující tabulce jsou uvedeny jednotlivé respondentky a doplňující informace k jejich osobě. Pro zachování anonymity jednotlivých respondentek byla jejich jména pozměněna.

Tabulka 4 - Respondenti

Jméno pedagoga	Dosažené vzdělání v oboru	Délka pedagogické praxe	Počet tříd v MŠ	Typ třídy	Počet dětí s OŠD	Místo pracoviště
Markéta	SŠ	5	3	Homogenní	3	Praha 4
Dana	SŠ	5	4	Homogenní	2	Praha 5
Karolína	SŠ	3	6	Homogenní	2	Praha 5
Jitka	SŠ	12	6	Homogenní	4	Praha 9
Pavla	Bc.	4	6	Homogenní	4	Praha 9
Iva	SŠ	25	3	Heterogenní	2	Okres Domažlice
Jana	SŠ	40	1	Heterogenní	2	Okres Domažlice
Lucie	Mgr.	24	4	Heterogenní	1	Okres Domažlice
Marie	Bc.	19	4	Homogenní	2	Okres Domažlice
Miluše	SŠ	7	4	Homogenní	2	Okres Domažlice
Jaroslava	SŠ	33	2	Heterogenní	2	Okres Klatovy

Složení pedagožek podle délky pedagogické praxe je členěno podle stanovených platových stupňů pro pedagogické pracovníky, respondentky tak byly rozděleny do sedmi kategorií podle délky jejich pedagogické praxe.

Tabulka 5 – Rozložení pedagogů podle délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Počet respondentů	Počet respondentů v procentech
1. stupeň (do 2 let)	0/11	0%
2. stupeň (do 6 let)	4/11	36,36%
3. stupeň (do 12 let)	2/11	18,18%
4. stupeň (do 19 let)	1/11	9,09%
5. stupeň (do 27 let)	2/11	18,18%
6. stupeň (do 32 let)	0/11	0%
7. stupeň (nad 32 let)	2/11	18,18%

Jen v kategoriích délky pedagogické praxe do 2 let a pedagogické praxe od 28 do 32 nebyla zastoupena žádná učitelka. Největší zastoupení měla délka praxe od 2 do 6 let, tedy 4/11 pedagogů. Složení pedagožek dle délky praxe vnímám jako optimálně různorodé.

Specifičnost pedagogické práce se jistě liší i uspořádáním podle věku dětí ve třídě. Z 11 respondentek 4 pracují v heterogenní skupině dětí, což činí 36 % respondentek. V homogenní třídě pracuje 7 pedagožek z 11, což znamená 64 %. Co se týče lokality, ze které respondentky pochází, z dotazovaných pražských učitelek nepracuje žádná

v heterogenní třídě. V Plzeňském kraji jsou třídy heterogenní zastoupeny v počtu 4/6 škol (67 %) a homogenní 1/6 škol (16,5 %). V jednom případě má škola heterogenní třídy, avšak poslední předškolní třída určená pro děti od 5–7 let je homogenní. Tato varianta je zastoupena v 1/6 škol (16,5 %). Z výše popsaných důvodů vnímám kategorii věkového složení dětí ve třídě za rovnoměrně zastoupenou.



U dosaženého vzdělání ve svém oboru uvedly 3/11 respondentek vysokoškolské vzdělání a 8/11 středoškolské vzdělání. Všechny pedagožky jsou tedy pro svou práci kvalifikované. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících uvádí jako základní podmínku pro výkon povolání učitele v mateřské škole jak vysokoškolské, vyšší odborné, či střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nevnímám tedy za opodstatněné dále rozebírat tuto kategorii.

Věkové složení respondentek je od 23 do 60 let, přičemž věkový průměr všech respondentek je 44 let.

8 Metoda průzkumu

Prvotní metodou, která byla zvolena, byl dotazník, na jehož základě byl konstruován charakter hlavní metody – rozhovoru. Dotazník patří mezi kvantitativní metody a charakterizujeme ho jako způsob písemného kladení otázek. „*Samostatný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“¹³⁸

V úvodní části dotazníku byly respondentky seznámeny s tím, za jakým účelem budou data použity. Tato výzkumná metoda byla použita k zjištění úrovně dětí s OŠD, kdy učitelky hodnotily jednotlivé oblasti rozvoje dítěte v prvním a druhém pololetí školního roku 2017/2018. První otázka dotazníku je uzavřená s dichotomní odpovědí s možností upřesnění odpovědi ve variantě b). Druhá otázka zabývající se hodnocením dosažené úrovně vývoje u dětí s OŠD je otázkou škálovou. V této otázce učitelky diagnostikují dosažení úrovně v těchto oblastech: fyzická (koordinace pohybů, aerobní zdatnost, nemocnost), psychická (grafomotorické dovednosti, paměť, prostorové pojmy, vnímání času, řeč, předmatematické představy, pozornost), oblast sociální a emocionální (vyrovnávání se s neúspěchem, zapojení se do kolektivu, komunikace, sebeobsluha). Pedagožky vyplňovaly tento dotazník u všech dětí ze své třídy, které spadají do zvolené kategorie dětí s OŠD v roce 2017/2018. (viz příloha č. 2). Vytvořená diagnostika v otázce číslo dvě byla vypracována na základě prostudované literatury (viz kapitola 1 v teoretické části) a inspirována knihou Diagnostika dítěte předškolního věku od Bednářové a Šmardové. Autorky textu se obšírně věnují jednotlivým oblastem a konkrétním úkolům, které mají být u dítěte hodnoceny. Pro potřeby dotazníku bylo přesné využití diagnostiky dle zmíněných autorek nemožné z důvodu časové náročnosti. Z tohoto důvodu jsem využila jen některé oblasti hodnocení dle této knihy, některé oblasti jsem shrnula do jednotných názvů, nebo jsem doplnila oblasti, které se mi zdály důležité, a v jejich diagnostickém hodnocení nejsou uvedeny.

Důvodem propojení kvantitativního a kvalitativního výzkumu byla časová náročnost při zjišťování jednotlivých oblastí dosahované úrovně rozvoje dětí s OŠD. Na základě zjištěných problémových oblastí u jednotlivých dětí byly dále strukturovány otázky v rozhovoru týkající se stylu práce jednotlivých pedagogů.

¹³⁸ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 163. ISBN 978-80-247-1369-4.

Hlavní metodou praktické části byl polostrukturovaný rozhovor, u kterého se „tazatel drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta.“¹³⁹ Tento druh rozhovoru byl zvolen z důvodu, že oproti strukturovanému rozhovoru umožňuje dotazování na jednotlivé otázky, či jejich upřesnění. Další výhodou spatřuji i v možnosti, že i přesto, že rozhovor probíhal o různých dětech, bylo možné věnovat se podobným tématům.

Samotný rozhovor je rozdělen na dvě části. První část byla sestavena na základě vyhodnocení dotazníku, který předchází samotnému rozhovoru. Otázky jsou směřovány k jednotlivým dětem s OŠD a zaměřují se na pedagogický přístup k nim. Předem formulované otázky v této části znějí následovně:

1) *Z jakého důvodu byl u (jméno dítěte) udělen odklad školní docházky?*

K této otázce byly přichystány tyto možné podotázky:

- *Jaká byla úroveň rozvoje (oblast rozvoje, kvůli které byl udělen OŠD) v září letošního školního roku?*
- *Jak se změnila úroveň rozvoje na konci školního roku?*

2) *Jakým způsobem jste u (jméno dítěte) podporoval/a rozvoj (oblast školní připravenosti)?*

Tato otázka se zaměřovala na oblasti, kvůli kterým byl udělen odklad povinné školní docházky, a na oblasti, ve kterých mělo dítě dle dotazníkového šetření během roku obtíže, či došlo k výrazné změně v dané oblasti vývoje. K této otázce byla přichystána tato možná podotázka:

- *Jakou organizační formu práce volíte nejčastěji při rozvoji (oblast školní připravenosti)?*

3) *Je (jméno dítěte) v péči dalších specialistů, popřípadě jakých?*

Druhá část rozhovoru zahrnuje demografické otázky k osobě jednotlivých pedagogů a dále se věnuje názorům, přístupům a práci dotazovaných pedagogů vztahující se k problematice OŠD. Pro tuto část jsou předem formulovány následující otázky:

1) *Upravuje ŠVP vaší MŠ či jiný závazný dokument podmínky pedagogické práce u dětí OŠD?*

2) *Jakou formou u vás v MŠ probíhá diagnostika dětí?*

- *Podotázka – Jak jste s touto formou spokojen/a?*

¹³⁹ SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 91. ISBN 978-80-7367-778-7.

3) *Vzdělával/a jste se během své pedagogické praxe akreditovaným kurzem zaměřeným na práci s dětmi s odkladem školní docházky?*

Možné podotázky:

- *Využíváte jej ve své pedagogické praxi?*
- *Jaké výhody v něm spatřujete?*

4) *Jak probíhá spolupráce s rodiči dětí s OŠD?*

5) *Spolupracujete při své práci s dětmi se školním odkladem s dalšími odborníky?*

- *Podotázka – Jakým způsobem probíhá vaše spolupráce?*

6) *Co by podle Vás vedlo ke zkvalitnění práce s dětmi se OŠD?*

7) *Jak hodnotíte následující tvrzení:*

- *„Ve většině případů učitelky nevěnují větší pozornost individuální přípravě dětí s OŠD.“*
- *„Děti se školním odkladem by měly docházet výhradně do přípravných ročníků na ZŠ.“*
- *„Odklad školní docházky by měl být zrušen, jako je tomu v jiných evropských zemích.“*
- *„Více jak čtvrtina ODŠ je neopodstatněných.“*

8) *Jakou důležitost přisuzujete následujícím přístupům z hlediska efektivního vzdělávání dětí s OŠD?*

Osmá otázka je otázkou, kterou odborné publikace označují jako sebesuzující škálu. Pedagog je požádán, aby využil hodnotící škály (1, 2, 3, 4, 5), kdy nedůležité je označeno číslem 1 a velice důležité číslem 5. Postupně jsou hodnoceny tyto oblasti: individuální vzdělávání, skupinové vzdělávání, frontální/hromadné vzdělávání, práce podle metodik (např. HYPO, MAXÍK, Metoda dobrého startu aj.), pravidelné diagnostikování, spolupráce s rodiči, spolupráce pedagoga s jinými odborníky, vytváření PLPP. Poté je kladena další otázka: *„Jak často při své pedagogické praxi tento přístup využíváte?“* Pedagog ji označí opět pomocí číselné škály, kdy číslo 1 znamená – nevyužívám a číslo 5 – vždy využívám.

9 Formulace výzkumných otázek

- VO1: Jaké organizační formy práce preferují pedagogové u dětí s OŠD?
- VO2: Na jaké úrovni probíhá spolupráce pedagogů s rodiči dětí s OŠD v MŠ, které se výzkumu zúčastnili?
- VO3: Na jaké úrovni probíhá spolupráce pedagogů s odborníky v MŠ, které se účastnily výzkumu?
- VO4: Jak jsou nastaveny podmínky vzdělávání pro práci s dětmi s OŠD v mateřských školách, které se zúčastnily výzkumu?
- VO5: Jak vnímají pedagogové současné pojetí OŠD?

10 Způsob provádění sběru dat

Jak již bylo popsáno výše, prvotní metodou, kterou jsem zvolila, byl dotazník. Pomocí metody sněhové koule jsem získávala kontakty na jednotlivé učitele, které jsem kontaktovala buď emailem, nebo telefonicky. Navázání spolupráce bylo jednodušší o to, že předchozí respondent předem komunikoval s možnými kandidáty o spolupráci na mém výzkumu. Po prvotní komunikaci byli vyřazeni z možné spolupráce kandidáti, kteří nesplňovali kritéria pro uskutečnění rozhovoru (1. Pedagog, který pracuje ve státní MŠ; 2. Pedagog, který ve školním roce 2017/2018 měl ve své třídě alespoň jedno dítě s odkladem povinné školní docházky). Prvotní kritérium splňovaly všechny možné kandidátky. Druhé kritérium nebylo splněno ve 2 mateřských školách. Dalším důvodem nepodílení se na výzkumném šetření byl nedostatek času či nezájem respondenta podílet se na výzkumu, a to v jednom případě. Posledním důvodem nenavázání spolupráce bylo nařízení ředitelky MŠ, která zakázala svým pedagogům podílet se na studentských výzkumech s odůvodněním, že jsou tak odváděni od své práce. Protože dotazník byl směřován na konkrétní děti s OŠD, tak i přes zájem a ochotu paní učitelky další spolupráce neproběhla.

Výchozím krokem bylo ve všech případech smlouzení možné spolupráce, poté následovalo rozeslání dotazníků na emailové adresy možných kandidátek. Díky osobnímu přístupu, který mi poskytla metoda sněhová koule, byla jejich návratnost 100%. Na základě vyplněných dotazníků byly upraveny otázky rozhovorů pro jednotlivé respondenty.

Ve třetím kroku jsem využila metody polostrukturovaného rozhovoru, který mi umožnil skrze rozlišné případy odkladu školní docházky sledovat jednotlivé přístupy pedagogů.¹⁴⁰ Výběr místa k pořizování rozhovoru jsem nechala na jednotlivých respondentkách, šlo mi především o to, aby měly možnost vybrat si prostředí, které jim je přirozené a příjemné. Ve většině případů probíhaly rozhovory přímo v mateřských školách, kde pedagožky pracují, ve dvou případech si zvolily respondenty jako místo setkání svůj domov.

Nejdříve jsem se představila, objasnila svůj výzkumný záměr, předpokládaný průběh rozhovoru, včetně nahrávání, a ujistila jsem respondenty o zachování anonymity. V několika případech jsem na počátku rozhovoru zaznamenala ostych pedagožky vyjadřovat své názory na diktafon, avšak ten po krátké chvíli odpadl. Délka nahrávek jednotlivých rozhovorů byla průměrně kolem jedné hodiny.

¹⁴⁰ Ukázka rozhovoru viz příloha č. 3 a 4

11 Metoda vyhodnocování dat

Analýza dat měla několik kroků, prvním z nich bylo provedení transkripce, tzn. „*proces převodu dat do lépe zpracovatelné podoby.*“¹⁴¹ Při přepisu jednotlivých rozhovorů do textového dokumentu jsem se rozhodla zpracovat jej formou doslovné transkripce, která poskytuje velkou bohatost dat bez ztráty kontextu. Negativem této formy je však velká časová náročnost při přepisování rozhovorů.

Druhým krokem bylo otevřené kódování, které literatura charakterizuje následovně: „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“¹⁴² Kódování probíhalo metodou papír a tužka, kdy jsem do vytištěného dokumentu přímo vpisovala označení jednotlivých kódů. Při kódování jsem postupovala dvoufázově. V první fázi jsem přidělila textu několik primárních kódů na základě tematiky textu. Prvotní rozčlenění textu mi pomohlo k lepší orientaci ve velkém množství informací. Primárními kódy poukazují na různé aspekty, které ovlivňují samotný přístup pedagoga k dětem s OŠD. Kódy jsou následující: důvod odkladu (DO), spolupráce s rodiči (S), požadavky (P), spolupráce s odborníky (SO), individuální práce (IP), frontální práce (F), skupinová práce (SK), nultý ročník (0), pedagogická diagnostika (D), dokumentace (DK), kurzy (K). Dotknul-li se text jednoho z těchto témat, označila jsem jej příslušným kódem.

Dalším krokem analýzy bylo podrobnější sekundární kódování, které se věnovalo významu vět v jednotlivých primárních tematických kódech. Důkladně jsem tak probrala větu za větou a snažila se přiřadit jemnější, sekundární kódy. Pro snadnější orientaci v textu byl každý řádek očíslován. Při zaznamenávání jednotlivých vět do tabulky je použita začáteční hláska jména respondentky a číslo řádku, na kterém se citovaná věta nachází. Toto označení umožňuje opětovné vyhledání úryvku přímo v rozhovoru. Ve většině případů jsem využívala in vivo kódy, tzn.: „*že jako kódy fungují některé výrazy,*

¹⁴¹ SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 216. ISBN 978-80-7367-778-7.

¹⁴² ŠEĐOVÁ, K. a R. ŠVAŘÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 211. ISBN 978-80-7367-313-0.

kteřé využívají přímo respondenti.“¹⁴³ Následujícím krokem bylo provedení kategorizace, jedná se o fázi, kdy seskupují kódy podle podobnosti či jiné vnitřní souvislosti.¹⁴⁴

Pro příklad udávám ukázkou z postupu kódování u jednoho z rozhovorů. Tučné věty v rozhovoru označují mou otázku.

Tabulka 6 – Ukázkou kódování

DŮVOD ODKLADU (DO)	Strach z neúspěchu	P1,2 Maminka jim dala odklad z důvodu, že chce, aby byly úspěšný ve škole. Oni by podle mě mohly jít a byly by úspěšný, ale dostaly odklad kvůli jazyku. P4,5 Maminka se bála jazykového neúspěchu. Jsou tak cílevědomí, že chtějí, aby byly jen dobrý.
	Přání rodičů	P8,9 Oni kolikrát, když jdou do poradny na Praze (x), tak kolikrát, když chtějí rodiče odklad, tak oni jim tam napíšu důvod logopedii a tím to končí, žádný vyšetření a my do ruky už nikdy nic nedostaneme. P 101 Tvrzení: Více jak čtvrtina ODŠ je neopodstatněných. To je pravda, třeba naše holky by tu nemusely být.
	Odklad – povahový rys dítěte	P41,42 U něj mamince říkali, že to bude i sociálně. On je takovej klidnej, tichej, ale tam to bude povahou.
	Obtíž v některé oblasti	P45,46 U kluků to mělo smysl, aby měli úspěšný start do školy. Tamten by byl podle mě šikanovanej. Tam byl takovej ocásek, kdyby šel se svou věkovou skupinou, tak by ho převálcovali.

¹⁴³ ŠEĎOVÁ, K. a R. ŠVARÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 215. ISBN 978-80-7367-313-0.

¹⁴⁴ Srov.: ŠEĎOVÁ, K. a R. ŠVARÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 221. ISBN 978-80-7367-313-0.

S ohledem na hlavní cíl práce – zjistit, jakým způsobem přistupují pedagogové mateřských škol k dětem s odkladem povinné školní docházky, jsem se rozhodla pro zvolení tematické analýzy. Ta se využívá především v případech, kdy je cílem popsat, různý pohled na určitý sociální jev. Tematická analýza začíná na úrovni jednotlivých případů. Podle zásad této metody vyhodnocení jsem vytvořila kategorizaci kódů pro jednotlivé rozhovory.¹⁴⁵ Dalším krokem bylo hledat společná témata (kategorie), která se prolínají napříč všemi rozhovory.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Vyhodnocení jednotlivých rozhovorů viz příloha č. 5

¹⁴⁶ Srov.: ŠEĎOVÁ, K. a R. ŠVARÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 229-230. ISBN 978-80-7367-313-0.

12 Výsledky průzkumu a jejich interpretace

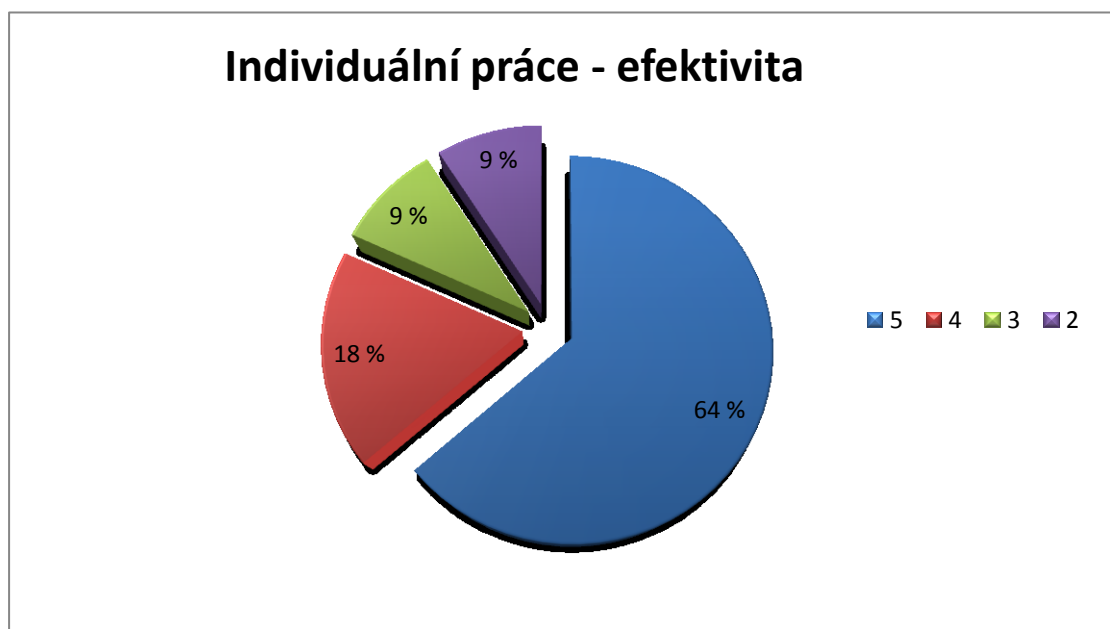
Po provedení tematické analýzy se budu věnovat následujícím tématům: Organizační formy práce, Spolupráce rodičů, Spolupráce s odborníky, Dokumenty školy a Současné pojetí OŠD.

12.1 Organizační formy práce

První výzkumnou otázkou bylo: *Jaké organizační formy práce preferují pedagogové u dětí s OŠD?* Dále se tedy věnuji jednotlivým organizačním formám dle pohledu a přístupu jednotlivých pedagožek.

12.1.1 Individuální vzdělávání

Na otázku: *Jak je dle Vašeho názoru efektivní individuální práce pro rozvoj dětí s OŠD*, odpovídaly pedagožky pomocí hodnotící škály od 1 (= neefektivní) do 5 (= velice efektivní). Z níže uvedeného grafu vyplývá, že učitelky v častější míře považují individuální práci za přínosnou pro práci s dětmi s OŠD – číslo pět vybralo 7/11 respondentek (64 %), číslo čtyři 2/11 respondentek (18 %). Pouze 1/11 respondentek (9%) udala v hodnocení 3 a jen 1/11 (9%) zvolila hodnocení číslem 2 (avšak tento přístup využívá vždy). Otázkou u této respondentky je, z jakého důvodu hodnotí efektivitu individuální práce číslem 2, když ji se značnou mírou využívá.



Druhá otázka s hodnotící škálou zněla následovně: *Jak často při své praxi využíváte individuální práci s dětmi s OŠD?* Učitelky hodnotily od 1 (= nevyžívám) do 5 (= vždy využívám). U této otázky dochází k proměně odpovědí, maximální počet bodů (=

využívám vždy) uvedlo jen 37 % (4/11 respondentek), číslo 4 označilo 18 % (2/11 respondentek), číslo 3 se objevuje ve 27 % (3/11 respondentek) a číslo 2 v 18 % (2/11 respondentek).



Odpoověď na otázku: *Z jakého důvodu nedochází k plnému využívání individuální práce*, jsem hledala pomocí tematické analýzy v jednotlivých rozhovorech. Individuální přístup významně ovlivňují dvě kategorie, které jsem nazvala Vnější podmínky a Vnitřní podmínky.

Vnější podmínky

Jedná se o kategorii, která by mohla mít široké množství činitelů, avšak dle výběru společných témat jsem stanovila následující: Děti ve třídě, Papírování, Čas, Učitel není sám.

„Děti ve třídě“

Počty dětí ve třídě se jeví jako ožehavé téma, které se dotýká většiny učitelů. U dotazovaných respondentek se jen v jednom případě objevil nižší počet dětí ve třídě než 20. Avšak počty se pohybují kolem 25 dětí na jednu třídu. *„To je dané téma počtama ve třídě, když je někde 28 dětí, tak ta individuální práce není možná.“* (Lucie) U otázky: Co si myslíte, že by vedlo ke zkvalitnění práce s dětmi s OŠD, Jana odpovídá: *„No, já pořád vidím tu individuální práci, že je nejlepší. Já si myslím do těch 20, kdyby bylo dětí ve třídě, tak to by mohlo stačit.“* Počty dětí ve třídách jsou stanoveny zákonem, počet dětí ve třídě je ovlivněn počtem tříd v dané MŠ. Mateřská škola se dvěma a více třídami má v průměru 18 dětí ve třídě. Třída se naplňuje do počtu 24 dětí, avšak zřizovatel může udělit výjimku a

zvýšit kapacitu o 4 děti na třídu. „*To je ta školská politika, kdyby nebylo tlačeno na počty dětí ve školce, kdyby nebyli normativy na děti, ale na třídy (a to slibují, že bude), pak by nebyli ty ředitelky tlačeny na to, aby těch dětí bylo na třídě tolik.*“ (Marie) „*Ted' jsem byla v Plzni na takový přednášce, že už od ledna se nebude muset počítat, kolik je dětí ve třídě, a jak se bralo hodně dětí, aby byly peníze. Že už by to ted' mělo být na třídu, takže jsme si docela oddechli, hlavně teda takhle na těch vesnicích. Potom člověk nemusí brát malý děti a musím říct, že ty do školky opravdu nepatří.*“ (Jana)

Dalším kritériem, které ovlivňuje individuální práci s dětmi, je složení třídy dle věku. Jak již bylo zmíněno výše, ve všech pražských MŠ, se kterými byl veden rozhovor, vzdělávají děti od 5 do 7 let v homogenních třídách. Problém složení třídy se tedy týká jen dotazovaných plzeňských MŠ (4/6 tříd v této lokalitě jsou dle věku heterogenní). V heterogenních třídách pracují společně děti od 3 do 7 let, avšak v některých případech se objevují již děti 2leté. „*Protože od září k nám přišlo 6 nových dětí, z toho 4 se počůrávaly. Takže to jsme se snažili zvládnout první dva měsíce, což se teda potom zdařilo, to jsme zvládli. No a pak k nám přišel ten chlapec, co má ADHD, a za měsíc přišel druhý, do toho jsme dostali 2,5letou holčičku a my se v tom takhle prostě pleskáme. Děti od 2 do 6 let při 25 dětech, jak s nimi pracujete? Ted' jsem ráda, že něco udělám a přežívám. Já od září říkám, že ta činnost nestojí za nic. Takže já nemůžu říct, že ted' odvádím kvalitní činnost. Snažím se, mám to připravený, ale každopádně prostě to není absolutně to, co si představuju.*“ (Iva) Pracovat ve smíšených třídách tak velkého věkového rozdílu se jeví pro pedagogy jako značně obtížné. Dalším negativem je nepodnětnost prostředí pro samotné děti. „*Tak většinou potom na jaře už vidíme, že už mají starší děti školky dost. Myslím si, že je to tím smíšeným oddělením, pokud by tu byli zřejmě všichni předškoláci, bylo by to jiný.*“ (Jana) Za více efektivní formu považují dotazované učitelky zachovat heterogenní třídu a homogenní nechat jen třídu nejstarších dětí. Tak tomu je i v jedné z dotazovaných MŠ: „*Homogenní třída vznikla na popud ČŠI, kdy chtěli umožnit předškolním dětem více individuálního vzdělávání.*“ (Marie) Během rozhovorů jsem narazila na dva možné důvody, kvůli nimž se zachovává heterogenita jednotlivých tříd. Prvním a velice podstatným je velikost dané MŠ (v jednotřídních a dvoutřídních MŠ), ale i u větších tříd mohou nastat situace „slabších ročníků“ – kdy nebude dostatek dětí příslušného věku pro otevření takto homogenní třídy. Anebo by bylo možné otevřít třídu s minimálním počtem dětí, avšak na úkor ostatních tříd, které by byly enormně plné. Lépe změnitelným důvodem, proč nedochází k zřizování věkově oddělených tříd, byl nepodporující přístup vedení. „*Potom, když tam byla u nás pracovnice z PPP na vyšetření*

školní zralosti, tak právě o tom mluvila, jak strašně upadla úroveň předškolních dětí. Že prostě to nedávají ty předškoláci potom ve škole. Tak jsme řekli, že my už takhle o tom uvažujeme, tak to nadneseme na poradě. Chtěli jsme, já jsem chtěla vyčlenit třídu předškoláků. Zástupkyně to zarazila, řekla, že s tím nesouhlasí, zatím. Řekla, že jí to takhle vyhovuje.“ (Iva)

„Papírování“

Velkým negativem je zatížení učitelů tzv. „papírováním“, každý pedagog má minimálně ještě 2 hodiny nepřímé práce, při které dopisuje třídní knihu, vymýšlí vzdělávací plány, připravuje si pomůcky atd. Existují ale dokumenty, které je potřeba vyplnit během přímé práce s dětmi. *„To je šílenost, my si spolu sedneme, já mu zadám úkol a už zase se musím podívat na další děti, které se hádají, nebo se perou, nebo něco tvoří. A pak papírování – omluvný listy, pak vybíráme za výlet, za fotky, já si připadám jak úředník a teď to GDPR a seznámit s tím rodiče, osvěta, osvěta, mě už to nebaví. Místo, abych si tady hrála s dětma, tak přijde rodič a já na něj, aby mi šel podepisovat.“ (Miluše) Větší obtíže nastávají učitelům, kteří zastávají zároveň řídicí funkci a z tohoto důvodu, mají snížený úvazek u dětí. „Člověk, když má přímou činnost, tak se věnuje dětem a pak jsem v kanclu. Tak leda, že bych dělala s dětma na zahradě.“ (Pavla)*

„Čas“

Čas byl nejčastější odpovědí na otázku: Co by podle Vás vedlo ke zkvalitnění práce s dětmi s OŠD. Kdy je tedy ten správný čas věnovat se individuální práci s dítětem? Pokud projdeme organizaci dne, první možná doba pro individuální práci je před příchodem všech dětí do MŠ. Ale i tato doba je zatížena tzv. papírováním. Tento čas nese i další úskalí, a to – to nejdůležitější – přítomnost dítěte, se kterým potřebuje pedagog pracovat. *„Ono je to podle toho, jak je to dítě ve školce. Takže podle toho, v kolik přijde ráno do školky, anebo zas odpoledne, když tady zůstanou a je menší počet dětí. Potom se s nima dá pracovat individuálně. Během dne to teda nejde. To určitě ne.“ (Jana) „Takže ráno jde, jsou-li ochotný. Já jsem poprosila rodiče, zda by nechodili ráno dřív, aby na to byl ten čas. Nebo když to dítě ještě chodí po obědě, tak já s ním individuálně pracovat nemůžu namísto toho spaní. A když jsem říkala mamince, jestli by ji nenechala v pondělí spát, abych s ní mohla pracovat, tak toho využila jen 2x.“ (Jitka) Jako velice důležitý faktor při práci s dítětem se ukazuje samotný zájem rodiče a ochota spolupracovat s učitelem. Tomuto tématu bude věnována samostatná část.*

„Učitel není sám“

Název *Učitel není sám* zahrnuje hned několik kategorií: překrývání učitelů během hlavní činnosti a pomoc asistenta pedagoga. Překrývání pedagogů během hlavní řízené činnosti je dle jednotlivých učitelek považováno za velice přínosné pro jejich práci. Obtíž však nastává, pokud je jeden z učitelů ve třídě ve vedoucí funkci, a má tedy snížený počet hodin u dětí. Paní učitelka Jitka je ve třídě s panem ředitelem, k požadavkům na zlepšení práce se vyjadřuje následovně: *„Představa, že kolega přijde v 10 a vezme si většinu dětí a já budu mít čas vzít si dvě a budu s nima půl hodiny pracovat. To je to, co já bych chtěla. Abych na ně měla čas.“* Možnou variantou, jak tento problém řešit, je třetí pedagog na třídě: *„A teď vlastně od dubna, jsme si vymohli to překrývání. Je to špatný tým, že ředitelka má méně hodin než učitelka, takže my jsme se nepřekrývali vlastně vůbec. A teď to máme od dubna tak, že jsme dostali peníze, takže jsme si mohli vzít ještě paní, která nám tam odpoledne dohlídává, takže jsme tady s paní učitelkou dvě. Ona chodí na půl 10 a vezme si ty malý děti a já mám pak klid potom na ty předškoláky.“* (Jana) Avšak jak z následujícího úryvku vyplývá, je potřeba peněz a ochoty zřizovatele. Další variantou pomoci je asistent pedagoga. *„Když o někom víme, že by něco potřeboval, bere si ho stranou paní asistentka.“* (Marie) *„Tak to dělá naše asistentka, že když má Marečka, tak jí řekneme, ať si tahle holčička udělá ten úkol s ní ještě jednou.“* (Dana)

Vnitřní podmínky

Pod kategorií vnitřních podmínek jsem zahrнула dva názvy: Děti nepotřebující individuální práci a Východiskem dítě.

„Děti nepotřebující individuální práci“

V některých případech jsem se při vyhodnocování rozhovoru setkala s názorem, že některé děti nepotřebují individuální práci. Tento přístup může být do značné míry ovlivněn neopodstatněnými odklady školní docházky, se kterými se pedagogové setkávají (tomuto problému se budu blíže věnovat v podkapitole *Současné pojetí OŠD*). *„Je pravda, že tyhle děti nemají velké problémy, kde by to muselo být.“* (Jaroslava) Na otázku, jak souhlasíte s následujícím tvrzením: **Ve většině případů učitelky nevěnují větší pozornost individuální přípravě dětí s OŠD**, paní učitelka Pavla odpověděla: *„Asi jo no. Aspoň u nás to tak je. Tyhle ty nepotřebují.“* Paní učitelka Dana spatřuje individuální práci s předškolními dětmi za nepotřebnou proto, že dítě je již schopné si samo přijít říct o radu. Problém je tedy řešen okamžitě a dle jejího názoru není třeba další individuální práce. *„Teď, když máme ty předškoláky, tak už to není potřeba. Když něco nepochopí, hned mají“*

možnost se zeptat – Já něčemu nerozumím. Takhle ono se to odvíjí podle jejich potřeb, když někdo přijde s tím, že něčemu nerozumí, tak za ním jdeme a vysvětlíme mu, tak hele tady je to takhle a takhle. **Když má nějaké dítě například obtíže s prostorovými pojmy, máte možnost sednout si s jedním dítětem a individuálně s ním pracovat?** Pokud by taková situace nastala, tak ve zdvojených službách, ale my pracujeme spíš se všemi najednou.“ Další variantou je zaměření individuální práce na děti, které mají větší obtíže než děti s OŠD. „Jedno mi trošičku došlo, vzhledem k hodnocení, co jsem teď dělala, že si musím přearačit priority. Já jsem individuálně pracovala s dětma, i když teď se to i vyplatilo, u kterých se předpokládalo, že půjdou do školy, i když se rodičům navrhne odklad. Který to potřebovali daleko víc než odkladáci, teď se to vyplatilo, protože obě dvě děti opravdu odcházejí. Příště zahodit individuální práci, jako je logopedie, co s nima dělám, a opravdu pracovat s téma odkladákama. Já jsem spíš měla pocit, že ty odkladáci už dospěli do takového stádia, že už to nepotřebujou, že takový jaký jsou, jsou bezvadný, pro první třídu. Že je tam stále co zlepšovat, to mi došlo až teď.“ (Jitka)

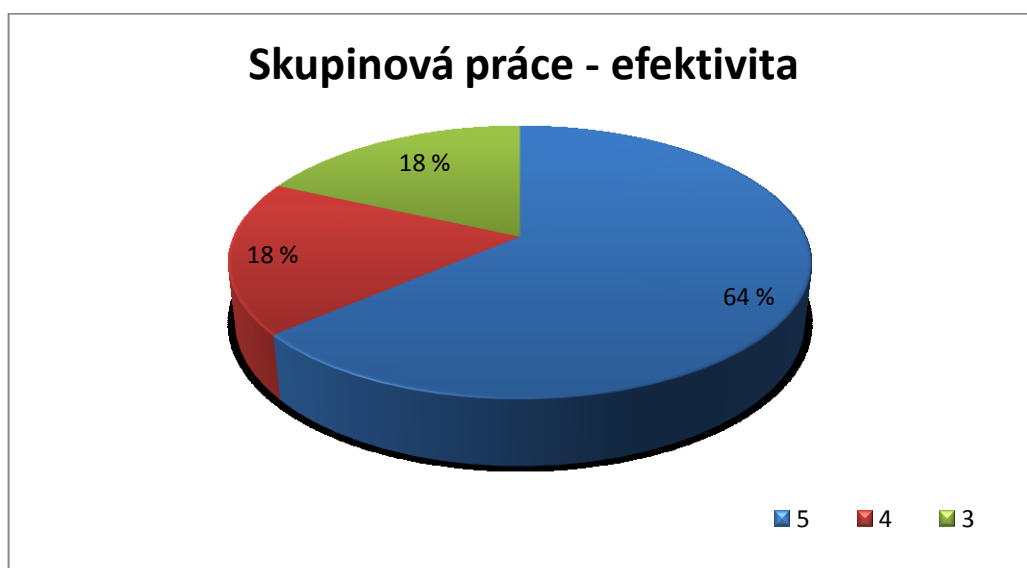
„Východiskem dítě“

Tento název zahrnuje přístup pedagoga, který vychází ze zájmu dítěte o individuální práci. Jde o přístup, kdy pedagog nevnímá zájem dítěte a spontánní hru jako něco druhořadého, ale staví je nad řízenou individuální práci. Paní učitelky hodnotí dobu, kdy je možné pracovat s dítětem, individuálně: „Od 7:30–8:00 to nelze, a pak už je to o tom, že dítě má rozehranou hru. Mohla bych mezi 7:30–8:00, ale pak, když si hraje, tak to chápe, jako by zlobilo, když si ho člověk volá na samostatnou práci.“ (Marie) „Ze začátku jsme museli pracovat jen frontálně, když jsme se je snažili brát individuálně na práci a ostatní si hráli, nefungovalo to. Ty děti nebyly na to soustředěný, protože vidí, že kamarád si hraje, a on nemůže.“ (Lucie) Tento přístup zahrnuje vytváření individuální práce podle zájmu dítěte: „Vezmu si ho, mám pro něj třeba připravenou grafomotoriku a jedeme. Třeba i různé skládky, on hrozně rád vytváří, různé puzzlíky a různé hry na přemýšlení, to docela jde. Ale musí se mu ta činnost zamlouvat.“ (Miluše)

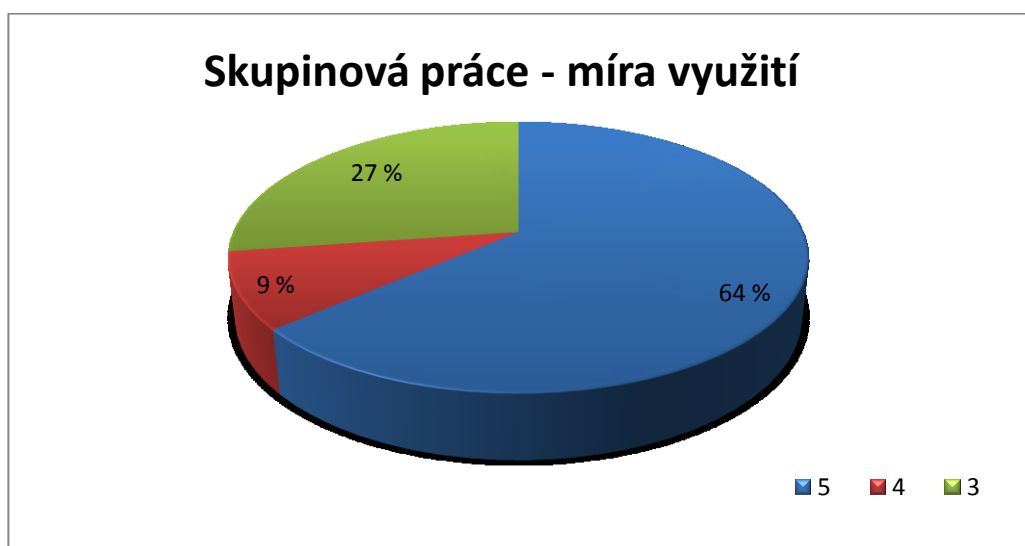
Paní učitelky vnímají individuální práci s dítětem jako efektivní formu vzdělávání. Pro její použití v rámci běžného chodu MŠ není tolik prostoru, který by si sami představovaly. „Abys měla jistotu, je lepší věnovat se dítěti individuálně. Ale je to na úkor ostatních. Individuální práce je vždycky na úkor někoho jinýho.“ (Jitka)

12.1.2 Skupinové vzdělávání

Na otázku: *Je skupinová práce efektivní způsob při vzdělávání dětí s OŠD*, odpovídali respondenti pomocí hodnotící škály od 1 (= neefektivní) do 5 (= velice efektivní). Z níže uvedeného grafu vyplývá, že číslem 5 (= velice efektivní) označilo skupinovou práci 7/11 dotazovaných (64 %), číslo 4 zvolily 2/11 respondentek (18 %) a číslo 3 také 2/11 respondentek (18 %).



Druhá otázka s hodnotící škálou zněla následovně: *Jak často při své praxi využíváte skupinovou práci u dětí s OŠD?* Učitelky hodnotily od 1 (= nevyžívám) do 5 (= vždy využívám).



Graf míry využití zůstal téměř nezměněn, jen volba čísla 4 byla u 1/11 respondentek (9 %) a volba čísla 3 se zvýšila na 3/11 respondentek (27 %). Pokud porovnáme grafy individuální a skupinové práce, je vidět, že míra využití oproti individuální práci neklesá.

Z výsledků rozhovorů lze vysledovat tři přístupy ke skupinové práci. První přístup definuje učitelky, které ve značné míře využívají skupinovou práci. Za její klady považují především možnost diferencovat úkoly, vést děti ke spolupráci. Je pro ně efektivnějším způsobem pro oslovení heterogenní skupiny. Skupinová práce lépe umožňuje sledovat zapojení jednotlivých dětí. „*Tam jde o to, že jsou menší skupinky a každý pracuje na jiném úkolu v rámci tématu, tak se to dá lépe sledovat. Vy je obcházíte, jste jen pozorovatel a máte možnost s něčím někde pomoci.*“ (Marie) Dalším kladně hodnoceným aspektem je možnost zaměřit se na menší skupinu dětí, která vyžaduje větší pozornost učitele. „*Grafomotoriku se snažím dělat při skupinovce. Jinak nemám možnost dohlédnout na správný úchop tužky. Mezi tím mají ostatní děti nějaký další úkol, u kterýho není zapotřebí moje 100% pozornost. Takže vlastně využívám skupinovou práci pro individuální.*“ (Karolína)

Druhý přístup navazuje na hlavní frontální práci, která je dále rozvíjena skupinovou činností. „*Rozhodně prvotně všichni, pak to rozdělit na dvě větší skupiny a vytipovat si děti, u kterých vidíš, že jim to nejde.*“ (Jitka)

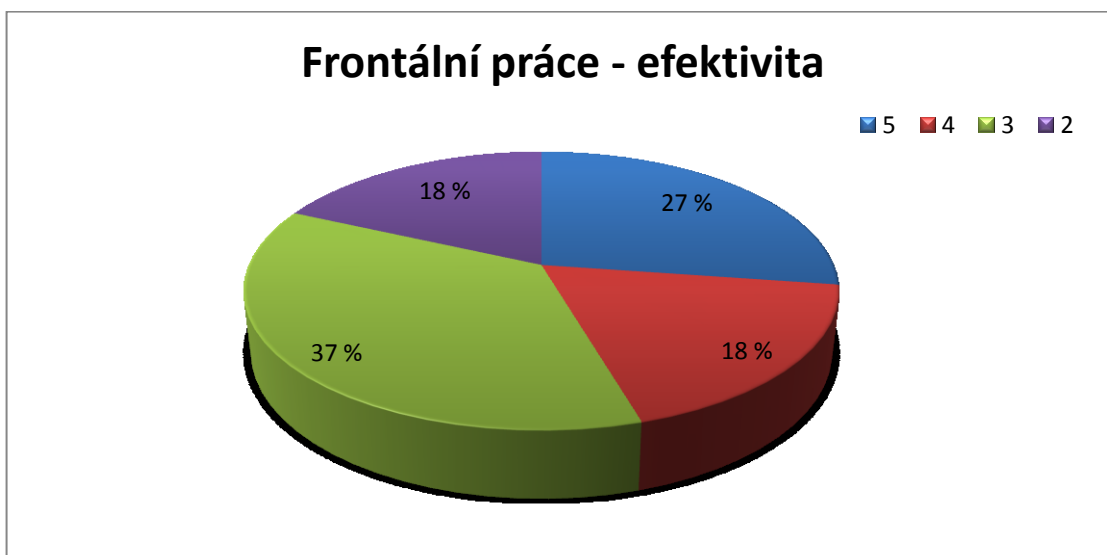
Třetí přístup považuje skupinovou práci za ne příliš potřebnou pro vzdělávání předškolních dětí. „*Skupinová práce je spíše výjimečná, není to pravidlem, že bychom to dělali.*“ (Dana) „*Jakým způsobem využíváte skupinovou práci? Noo, mám stolečky náky. Já si myslím, že skupinový dáj pak ty děti sami na tý základce, ale aby ty děti byly schopný v celým celku poslouchat učitelku a ještě dávat pozor, to je velkej úkol pro ně.*“ (Dana)

Důležitým kritériem pro efektivní skupinovou práci je to, aby učitel nebyl sám (stejně jako tomu je v individuální práci). Učitelky tedy vyžadují pomoc další osoby. „*Pro jednoho člověka by to bylo při schopnosti těch dětí ted' náročný, když jsou tam dva, když se překrýváme, tak to už zvládneme dobře.*“ (Iva) „*My jsme to hodně dělali na 3 skupiny, my se překrýváme na řízenou činnost, jedna učitelka si vzala prostředňáky a ta, co měla ranní, si řídí velký předškoláky.*“ (Jaroslava) „*Snažíme se dělat ne úplně centra, ale rozložíme jim práci po třídě a řeknu jim, až ta ručička bude tady, budete mít všechny úkoly splněné. A oni jsou sami schopný si to pohlídat, tam kde ne, tam si to dělá asistentka.*“ (Lucie)

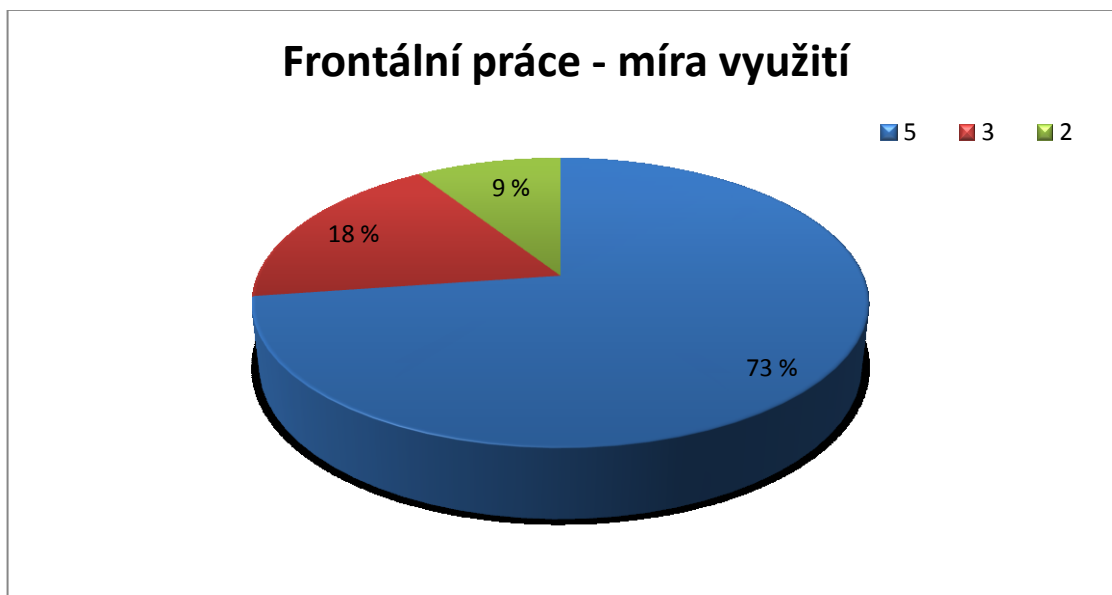
12.1.3 Frontální vzdělávání

Na otázku: *Je frontální práce efektivní způsob při vzdělávání dětí s OŠD*, odpovídali respondenti pomocí hodnotící škály od 1 (= neefektivní) do 5 (= velice efektivní). Z níže uvedeného grafu vyplývá, že číslem 5 označilo skupinovou práci 3/11 dotazovaných (27 %), číslo 4 zvolily 2/11 respondentek (18 %), číslo tři 4/11 respondentek

(37 %) a číslem dva 2/11 pedagožek (18 %). V posuzování efektivity frontální práce se pedagogové nejvíce rozcházejí v názoru.



Porovnáme-li graf efektivnosti a využití, je zřejmé, že pedagožky častěji používají frontální způsob práce s dětmi, než je její samotná efektivita. Míra využití byla opět posuzována stejnou hodnotící škálou, jako tomu bylo u dvou předchozích forem. Číslo 5 označilo 8/11 dotazovaných (73 %), číslo tři 2/11 respondentek (18 %) a číslo dva 1/11 respondentek (9 %).



Stejně jako tomu bylo u skupinové práce, z výsledků rozhovoru lze vysledovat tři přístupy. První hodnotí frontální práci jako vysoce efektivní způsob, který vede nejlépe k připravenosti dětí. „*Já všechny najednou, protože mám předškoláky a mým cílem, nebo přáním, je připravit je dobře do školy. Ne že musí všichni všechno umět, ale aby byli připravený na to, co po nich bude paní učitelka chtít, aby na ni pak nekoukali.* No

samozřejmě když je pak potřeba, tak někdy individuálně, ale pak převážně v té třídě pojedou takhle.“ (Pavla)

Druhý přístup nepovažuje frontální způsob práce za příliš efektivní, ale přesto jej s četností využívá u nejrůznějších činností. Mezi takové činnosti pedagožky udávají například hudební výchovu a pohybové činnosti, práce s pracovními listy u stolečků apod. *„Nejhorší je, jak tu hromadnou práci má člověk v sobě zažitou. Uvědomuji si, že občas ty děti řídím až moc, měla bych jim dát víc prostoru, aby to vycházelo hlavně z nich.*“ (Karolína)

Třetí přístup využívá frontální způsob práce jen u konkrétních činností: ranní kruh, hodnocení dětí, zadání práce a motivace. *„Začátek je vždycky frontálka, tam je nějaká úvodní motivace, je tam ta logopedie v rámci tématu, v rámci toho rozvíjení. Máme společný rituál, než jdou do center. A pokaždé, když skončí všechny centra, tak máme hodnotící kruh.*“ (Marie)

Podle přístupu pedagogů k jednotlivým organizačním formám můžeme vysledovat tři přístupy pedagogů, které jsem nazvala: Vedoucí, Pracující a Provázející. V tabulce je shrnuto, jak jednotlivé přístupy nahlízejí na zmíněné organizační formy.

Tabulka 7 - Typy přístupu k organizačním formám vzdělávání

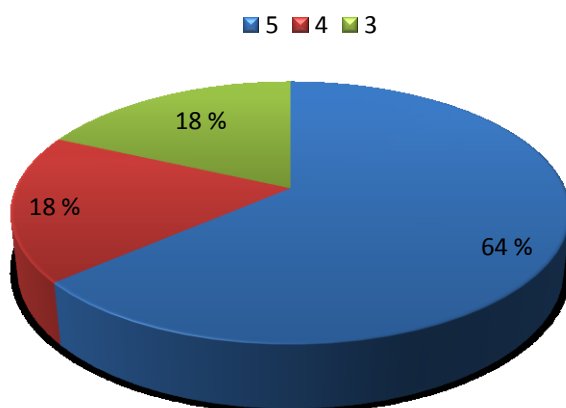
	Vedoucí	Pracující	Provázející
Skupinové vzdělávání	Téměř nevyužívá	Využívá u rozmanitých činností	Využívá většinu času
Frontální vzdělávání	Využívá většinu času	Často využívá – avšak spatřuje nedostatky	Využívá jen k úvodu
Individuální vzdělávání	Přenechává ji v kompetenci asistenta	Snaha využívat	Snaha využívat

12.2 Spolupráce s rodiči

Druhá výzkumná otázka zněla: *Na jaké úrovni probíhá spolupráce pedagogů s rodiči dětí s OŠD v MŠ, které se výzkumu zúčastnily?*

Během rozhovoru jsem respondentkám položila otázku: *Jak je podle Vašeho názoru efektivní spolupráce s rodiči při vzdělávání dětí s OŠD?* Tuto otázku učitelky hodnotily pomocí škály od 1 (= neefektivní) do 5 (= maximálně efektivní). 7/11 respondentek (64 %) zvolilo číslo 5, 2/11 respondentek (18 %) číslo 4 a 2/11 respondentek (18 %) číslo 3.

Spolupráce s rodiči - efektivita



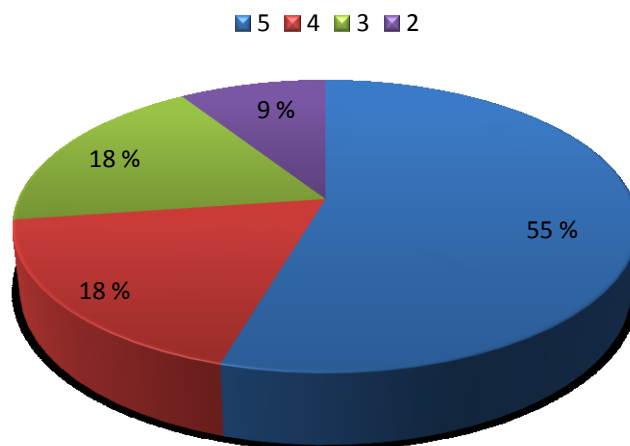
Spolupráci s rodiči z hlediska efektivity lze podle většiny respondentek považovat za velice důležitou. Při vyhodnocení dat jsem si však všimla rozdílů v hodnocení spolupráce s rodiči dle efektivity u pedagogů z Prahy a Plzeňského kraje. Porovnání jednotlivých výsledků je pro přehlednost uvedeno v následující tabulce.

Tabulka 8 – Spolupráce s rodiči – efektivita

Číslo v hodnocení	Plzeňský kraj	Praha
5	83 % respondentek (5/6)	40 % respondentek (2/5)
4	17 % respondentek (1/6)	20 % respondentek (1/5)
3	0 %	40 % respondentek (2/5)

Druhá otázka zněla: *Jak využíváte při práci s dětmi s OŠD spolupráci s jejich rodiči?* Respondentky volily čísla od 1 do 5, kdy číslo 1 označovalo možnost *nevyužívám*, číslo 5 – *vždy využívám*.

Spolupráce s rodiči - míra využití



Pokud srovnáme graf efektivnosti a míry využití, lze si povšimnout, že využití spíše směřuje ke klesajícím tendencím, než tomu bylo při hodnocení efektivity. I při této otázce byl velký rozdíl v hodnocení učitelek z Prahy a Plzeňského kraje. Což dokládám následující tabulkou.

Tabulka 9 – Spolupráce s rodiči – míra využití

Číslo v hodnocení	Plzeňský kraj	Praha
5	83 % respondentek (5/6)	20 % respondentek (1/5)
4	17 % respondentek (1/6)	20 % respondentek (1/5)
3	0%	40 % respondentek (2/5)
2	0%	20 %/ respondentek (1/5)

Po rozboru jednotlivých rozhovorů jsem pomocí tematické analýzy vysledovala následující společná témata, která jsem nazvala následovně: Nabídka společného zapojení sil a Komunikace.

Nabídka společného zapojení sil

V rozhovorech jsem se setkala s pestrou nabídkou činností, jak jednotlivé pedagožky zapojují rodiče ke spolupráci. Tyto činnosti bych rozdělila do třech základních kategorií: Akce v MŠ bez aktivní spoluúčasti rodičů, Akce v MŠ vyžadující aktivní zapojení rodičů a Domácí příprava.

„Akce v MŠ bez aktivní spoluúčasti rodičů“

Jedná se o předem stanovené akce, kterých se rodiče v MŠ účastní. Při těchto činnostech není od rodičů požadováno aktivní zapojení a jsou zde tedy spíše pozorovateli. Mezi takové činnosti patří besídky a závěrečné loučení s předškoláky. Dle popisu jednotlivých učitelek je tato forma zapojení pro rodiče velice příjemnou variantou. „*Když máme ty besídky vánoční nebo na konci roku pro školáky, tak tady je takový zvyk, že potom ty rodiče tady sedí a povídají si vzájemně se mnou, s kolegyní, takže spíš užívají jenom tohle.*“ (Jana) „**Jak byste ohodnotila zájem rodičů?** Já si myslím, že dobrý. Snaží se nám vyjít vstříc. Měli jsme tady pasování předškoláků, rodiče přišli všichni. Bylo to krásné odpoledne.“ (Miluše)

„Akce v MŠ vyžadující aktivní zapojení rodičů“

V dalších případech jsem se setkala s případy, kdy paní učitelky vytvářejí pro rodiče aktivní možnost účastnit se vzdělávacího procesu v MŠ. Odezvy na tyto akce jsou však ze strany rodičů i učitelů různorodé. „*My se účastníme projektu Celé Česko čte dětem, takže rodiče a prarodiče můžou přijít do školky a namísto nás si s dětma něco*

prečíst a pak si o tom povídat. Idea je to krásná, ale v praxi se mi tu střídají tři rodiče. A jak mám pak ostatním vysvětlit, že ty jejich nepřijdou.“ (Karolína) „My máme často dny otevřených dveří pro rodiče. To znamená dílny, kam rodiče chodí něco vytvářet. Ty dílny jsou na 4 dny, aby rodiče mohli přijít individuálně.“ (Jaroslava) Avšak ne ve všech případech vidí paní učitelky tuto cestu jako nejefektivnější pro navázání vřelého vztahu s rodiči. „Uděláš táborák, myslíš, že z toho něco bude? Je důležitý myslet na to, že i ty učitelé mají svůj volný čas, mají svoje rodiny. Spousta nadstandardních akcí pro rodiče... Nevím, zda je to ta správná cesta. Já to takhle necejtím.“ (Jitka)

„Domácí příprava“

Domácí příprava je dle názoru všech pedagožek považována za velice důležitou. Rodič je primárním činitelem rozvoje dítěte. V četných případech jsem se setkala s větou, při níž učitelky hodnotí pokrok dítěte kvůli intenzivní práci rodiče. „S maminkou udělali velikánský pokrok. Doopravdy je jedno, kolik času se věnuje dítěti učitelka ve školce, musí se věnovat i maminka.“ (Jaroslava) „Tři rodiče úplně bez problémů, když jim řeknu, na tomhle by bylo potřeba zapracovat, tak ty rodiče jsou natolik správný, vědí, že je nevodím za nos, že to říkám z nějakýho důvodu, že se na tom snaží zapracovat.“ (Jitka) Avšak nebyly výjimkou ani věty, které ukazují na to, že rodiče nemají dostatek času pro domácí přípravu dítěte. „Ale podle mě dnešní doba je taková, že prostě ty rodiče fakt chodí do práce, z práce do práce a mají jen chvilku na ty děti. Když vidím u nás třeba, v sedm přijdou do školky a o půl šesté odchází, to ani snad nejde s nima nic dělat doma.“ (Markéta) Nejsou ojedinělé ani případy, kdy učitelky pociťují, že na ně rodiče vkládají všechnu zodpovědnost za další vývoj dítěte. „Tady si nás rodiče chválí přípravou do školy. Takže oni mají pocit, že když dojdou k nám, tak že to doladíme. Jak jsme starší, tak mají pocit, že to pro ně končí. Že to dítě tady dozraje a my tady pak děti dotáhneme.“ (Pavla) „Já si myslím, že když do toho nemusí moc investovat, tak jim to vyhovuje. Jen s nima pěkně pracujte, jen nám je dobře připravte.“ (Marie)

Při zapojování rodičů do domácí přípravy využívají některé pedagožky určitou formu domácích úkolů. Jedná se o úkoly, které děti již v MŠ dělaly (grafomotorická cvičení, pracovní listy), anebo úkoly, které na procvičené činnosti z MŠ navazují. Úkoly jsou rodičům dávány v papírové formě, kdy je jejich vyplnění kontrolováno jen u některých učitelek. V jednom případě paní učitelka uvádí, že úkoly jsou v elektronické formě: „Za prvé, když nejsou ve školce, tak mají nachystané pracovní listy, co nedělali. Jinak zkusíme přes E-kabinet poslat jim domácí úkoly.“ (Markéta) Jen jedna paní učitelka uvádí, že rodiče se k této formě domácí přípravy postavili negativně. „Rodiče s nima

nedělaj. U nás, když jsme kdysi dávno zavedli úkoly, tak se to pak řešilo na SRPDŠ a byl z toho jen problém.“ (Pavla)

Obtíže s domácí přípravou nastávají i při aktivním zapojení rodičů. V několika případech paní učitelky zmínily, že někteří rodiče vyplňují úkoly za své děti. *„To se nám povedlo, že to vyplnila většina, ale u některých šlo vidět, že je to práce rodičů přes ten počítač.“ (Markéta)* Další obtíží, kterou učitelky spatřují při domácí přípravě, je neznalost rodičů, jakým způsobem a co by mělo dítě zvládat v určitém věku. Avšak i po informování o obtíži si rodiče neví rady, jak s dítětem lépe pracovat. Dále uvádím příklad, kdy paní učitelka konzultovala obtíž dítěte s jeho zákonným zástupcem. *„Mluvila jsem s maminkou, že má S. problém při stříhání. Ona, když jí to nejde, tak to raději odtrhne, ona ty nůžky kroučí, ona je otáčí. Maminka na to, že s nůžkami doma hodně pracuje a nemá s tím problém. Takže maminka sama neví, jak je správně držet, aby to mělo nějaký smysl. Jestli by na konec i rodiče neměli navštěvovat kurzy, aby rodiče věděli, na co se mají soustředit.“ (Jitka)*

Zajímavou variantu, jak pomoci rodičům s přípravou dítěte na školu, používá paní učitelka Iva. Paní učitelka vede kroužek „Předškolák“, který je určen pro rodiče s dětmi. Kroužek probíhá od října do května vždy 1x za měsíc. Paní učitelka probírá každý měsíc jednu oblast rozvoje (např. předmatematické představy, grafomotoriku, řeč, prostorové vnímání, zrakové vnímání, časové pojmy, sebeobsluhu), při které děti ve spolupráci svých rodičů plní různé úkoly. *„Takže já jenom rodičům ukážu, co ta oblast zahrnuje, na co se mají zaměřit. Dám jim třeba typy na hry, nebo co s téma dětma můžou dělat, aby rozvíjeli tuto oblast.“* Jako velké plus při tomto způsobu práce spatřuje Iva především motivaci rodičů, ve srovnání dítěte s jeho vrstevníky a v poukázání na oblasti, které má/nemá dítě v předškolním věku zvládat. Domů si pak rodiče odnášejí 6 pracovních listů, které s dítětem během měsíce vypracují. K jednotlivým úkolům je přiřazen hodnotící list, kde rodič hodnotí, jak byly jednotlivé úkoly pro dítě obtížné a jak jej bavily. Z 22 předškolních dětí letošní rok navštěvovalo tento kroužek 12 dětí. *„Nechodí i z toho důvodů, že se těm rodičům nechce. V září mají soupis, to je plnej papír, a pak když zjistí, že tam mají jít s dítětem, tak je problém.“ (Iva)*

Komunikace

Oblast komunikace zahrnuje dvě hlavní oblasti, ke kterým se dotazované učitelky obracejí: Udělení OŠD a Způsob komunikace.

„Udělení OŠD“

Obtížným momentem dle popisu jednotlivých respondentek je samotné doporučení k odkladu školní docházky. Reakce rodičů bývají různorodé. „*My mluvíme s těma, co doporučujeme do poradny a já se pak s nima hádám, aby tam došli. Pak mi maminka řekne, že stejně ví, že s ním bude muset hodně pracovat, ale že tam dítě stejně dá. A co já můžu?*“ (Pavla) „*Jsmo se bavili s maminkou, že opravdu udělala velice dobře, protože ona nejdřív říkala, jakože by ho dala do školy. Nakonec teda jsme se nějak domluvili, teda i ve spolupráci s PPP.*“ (Markéta) „**Jak probíhá spolupráce s rodiči dětí s OŠD? Při návrhu všichni souhlasili, já si myslím, že pro některé to byla úleva, že s tím dítětem ještě nemusí pracovat do školy.**“ (Marie) „*Problém je, když to těm rodičům musíme říct. Ale mám úžasnou paní učitelku, které s těma rodičema umí mluvit, takže většinou dají na to doporučení a na to vyšetření do PPP jdou.*“ (Lucie) Tuto různorodost v reakcích rodičů zcela vystihuje výrok paní učitelky Jaroslavy. „**Jak probíhá spolupráce s rodiči dětí s OŠD? Různorodě. Jsou rodiče, který o to mají zájem, jsou rodiče, který chtějí, ale jenom to odkývou. Jsou rodiče, který nechtějí dát odklad školní docházky.**“

„Způsob komunikace“

Komunikace je nedílnou součástí práce učitele. Toto téma pojednává o tom, jakým způsobem jsou předávány informace mezi učitelem a zákonným zástupcem dítěte. V praxi se poté setkáváme se dvěma způsoby sdělování informací. Prvním je komunikace „Tváří v tvář“ tzv. „Ode dveří“ a druhým způsobem je stanovení konzultačních hodin.

Komunikace „Ode dveří“ je variantou, která nabízí každodenní možnost mluvit s rodičem. Mezi informace, které jsou vždy s okamžitostí sdělovány, patří jistě chování dítěte a jeho úspěchy. „*Bud' to řeším rovnou, třeba když nastane výchovný problém, nebo když chci dítě pochválit. To dítě se musí hlavně chválit.*“ (Miluše) Avšak obsah sdělení, která jsou touto formou sdělována, se u jednotlivých pedagožek liší. „*Ale každý den vidíme maminku, každý den mluvíme s rodičema a my máme většinou ty rodiče takový hodně vstřícný a chtějí spolupracovat... **Mají rodiče možnost přijít na konzultaci? Jako možnost je, ale oni spíš využívají tadytu denní, to předávání dětí u těch dveří.***“ (Jana) Opačným názorem je pohled, který udává, že sdělování informací během předávání dětí zákonným zástupcům není efektivní. „*Když už si někoho ránu pozvu do třídy, tak se hned otevrou dveře, vejde další dítě, chce ti podat ruku a najednou jsi zas jinde. Takhle sdělovat informace nejde.*“ (Jitka) „*Tady teda nejsou konzultační hodiny. Mně přijde dobrý, když někde jsou na šolkách. Ne všichni to chtějí řešit mezi dveřma. Já osobně to moc ráda nemám, když už tam stojí další rodiče, nedá se tam probrat nic závažného. Většinou tak*

maximálně pochválit, protože to nikdo nechce slyšet problémové věci mezi dveřma.“
(Marie)

Oproti tomu konzultační hodiny umožňují pedagogům vytvořit klidné prostředí, při kterém mohou v soukromí sdělovat rodičům osobní informace týkající se jejich dítěte. V MŠ se různí ustanovení konzultačních schůzek. V MŠ se setkáváme s různými situacemi, kdy jsou konzultační schůzky konány. První variantou jsou konzultační schůzky, které nejsou oficiálně uvedeny v organizačním řádu MŠ. Tyto schůzky se konají na vyžádání pedagoga či zákonného zástupce. „*Ale měla jsem třeba situaci, kdy to bylo natolik závažný, že jsem třeba řekla, tatínek za mnou přišel, že jsem vyloženě si ho vzala k sobě do třídy, že jsem to potřebovala s ním probrat. Ale většinou si to řekneme jako fakt při té odpolední.*“ (Iva) Druhou variantou je oficiální stanovení konzultačních schůzek, které se však konají opět pouze na vyžádání. „*Máte stanovené konzultační hodiny pro rodiče? Ano, ale musí s tím přijít rodič. Ale je to ryze na domluvě.*“ (Jaroslava) Poslední variantou je pevně stanovené datum konzultačních schůzek, kde jsou jednotlivým rodičům předávány informace o dítěti. „*Jinak s rodičema máme třikrát za rok konzultační schůzky, kdy se sejdeme. Informujeme je o tom, co se bude následující čtvrt rok dít a mají možnost nahlédnout do hodnotících archů a pracovních listů.*“ (Karolína)

Komunikace je jistě ovlivněna i otevřeností učitele vůči rodičům a vztahem, který společně naváží. Avšak to bývá ovlivněno i charakterovými rysy obou stran. Můžeme se setkat s pedagogy, kteří rádi navazují kontakty a udržují vztahy s rodiči na přátelské rovině. Na otázku, zda je v MŠ možnost konzultačních hodin, odpovídá paní učitelka Dana: „*Nedělaly jsme to z toho důvodu, že my máme s těmi rodiči tak blízký vztah, že jim to říkáme, když si dítě vyzvedávají.*“ Existují i pedagožky, které asertivně komunikují s rodiči, avšak ve vztahu s nimi si zachovávají odstup. „*Dáváme informace na dveře i je osobně informujeme. Ale já nepatřím k těm, co by se vybavovali s rodičema. V rámci toho dobrý den, potřebujete něco, ale nějaké vybavování ne. Já jsem tady, ty jsi tam, ale nějaké kamarádšofty ne.*“ (Miluše) Jelikož je vzdělávání procesem, kterého se účastní více aktérů, je vhodné poukázat na to, že míra navázání vztahu s učitelem je i na rodičích samotných. Setkáváme se tak s výpověďmi učitelek, které hodnotí spolupráci rodičů a MŠ jako velice důležitou. „*Kdyby tam byly neshody s tím rodičem, tak by to byla práce na půl. Je to hodně důležité.*“ (Dana) Na druhé straně se však objevují případy, kdy rodiče odmítají spolupráci s pedagogem, což se jistě odráží na hodnocení efektivitu této oblasti. „*Já nevím, já to vidím i z jiný stránky. Když vidíš, že chceš někomu pomoci, a ta odezva je vágní, tak tě to*

odradí, abys pokračovala.“ (Jitka) „Spolupráce s rodiči – ta důležitá je, tady sice žádná není, ale taky to funguje.“ (Marie)

Na základě tematické analýzy vznikla tabulka ukazující přístup jednotlivých pedagogů vzhledem ke spolupráci s rodiči. Podle posuzovaných kategorií bylo stanoveno těchto 6 přístupů, které jsem pojmenovala jako: Samotářský, Podporující, Usměrnující, Vedoucí, Vstřícný a Zapojující.

Tabulka 10 - Typy přístupů - spolupráce s rodiči

	Nabídka společného zapojení sil	Domácí příprava formou domácích úkolů	Konzultační schůzky	Vztah s rodičem
1. Samotářský	Jen plánované akce	X	Na vyžádání rodičů či pedagoga	S odstupem
2. Podporující	Jen plánované akce	X	Na vyžádání rodičů či pedagoga	Přátelský
3. Usměrnující	Jen plánované akce	Domácí úkoly – důraz na zpětnou kontrolu	Na vyžádání rodičů či pedagoga	Přátelský, ale usměrnující
4. Vedoucí	Jen plánované akce	Domácí úkoly – důraz na zpětnou kontrolu	Stanovené konzultační schůzky	S odstupem - založený na negativním přístupu rodiče
5. Vstřícný	Zapojení do rozmanitých činností	X	Stanovené konzultační schůzky	Převážně přátelský
6. Zapojující	Zapojení do rozmanitých činností	Domácí úkoly – bez zpětné kontroly	Na vyžádání rodičů či pedagoga	Přátelský

1. Samotářský typ – jedná se o pedagoga, který k rodičům přistupuje s určitým odstupem a komunikace s rodičem je vedena především na profesionální úrovni. Tento přístup ovlivňuje i možnost zapojovat rodiče do více aktivit, pedagog to raději omezuje jen na povinné akce a konzultace s rodiči vypisuje pouze v nejdůležitějších případech.

2. Podporující typ – vztah s rodiči zakládá pedagog na osobním přátelském přístupu. Díky tomuto přístupu k rodičům nevnímá tento učitel za důležité vést konzultační schůzky, protože vše může být přátelsky řečeno „mezi dveřmi“. Tento typ nedává domácí úkoly, snaží se s rodinou spolupracovat raději slovem než úkolováním.

3. Usměrnující typ – komunikaci s rodiči vede pedagog přátelskou formou, to mu umožňuje milým ale direktivním způsobem poukázat rodiči na případné problémy. Z důvodu přátelského vztahu s rodiči využívá konzultační schůzky jen v obtížných situacích. Domácí příprava a úkoly jsou pro něj efektivní formou pro přípravu dítěte a vyžaduje jejich zpětnou kontrolu.

4. Vedoucí typ – přistupuje k rodičům s určitým odstupem, ten je však založen na negativních zkušenostech při komunikaci s rodiči. Akce nad stanovený rámec nepovažuje za důležité, avšak možnost konzultačních schůzek je velice vítaná. Konzultační schůzky mu umožňují osobní přístup a klid na práci s jednotlivými rodiči. Domácí přípravu vnímá jako velice důležitou a snaží se ji formou úkolů podporovat, přitom však vyžaduje zpětnou kontrolu, aby věděl, že jeho snaha je smysluplná.

5. Vstřícný typ – vnímá svůj vztah s rodiči za převážně přátelský, ale vnímá také, že všude mohou být výjimky. Rodiče se snaží zapojit do nejrůznějších činností, domácí přípravu však nechává pouze v rukou rodičů. Tento typ je nakloněn konzultačním schůzkám, které umožňují sdílení osobních informací.

6. Zapojující typ – zakládá svůj vztah s rodiči na přátelské rovině. Rodiče podněcuje k účasti na rozmanitých akcích a poskytuje jim formou domácích úkolů možnost na domácí přípravě, avšak zpětná kontrola pro něj není důležitá. Konzultační schůzky jsou pro něj spíše způsobem k řešení náročných situací, které nelze sdělit během dne.

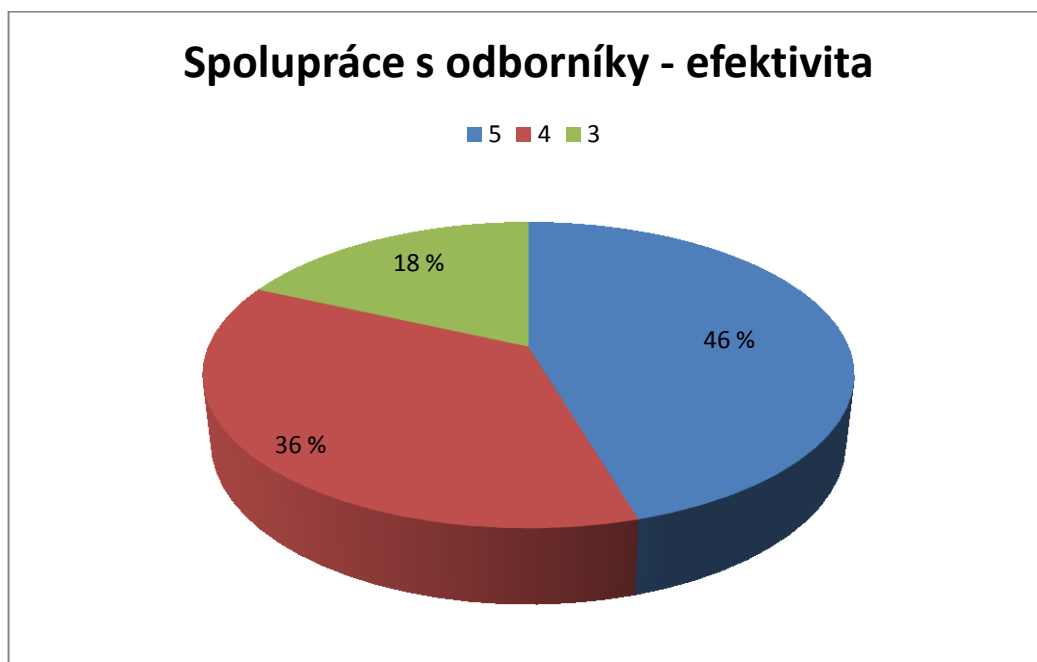
Z toho důvodu, že paní učitelky učící v Praze jsou zastoupeny téměř ve všech zmiňovaných kategoriích, z tematické analýzy nelze s určitostí vysledovat, co je důvodem horší spolupráce s rodiči, než je tomu v menších městech a vesnicích Plzeňského kraje.

12.3 Spolupráce s odborníky

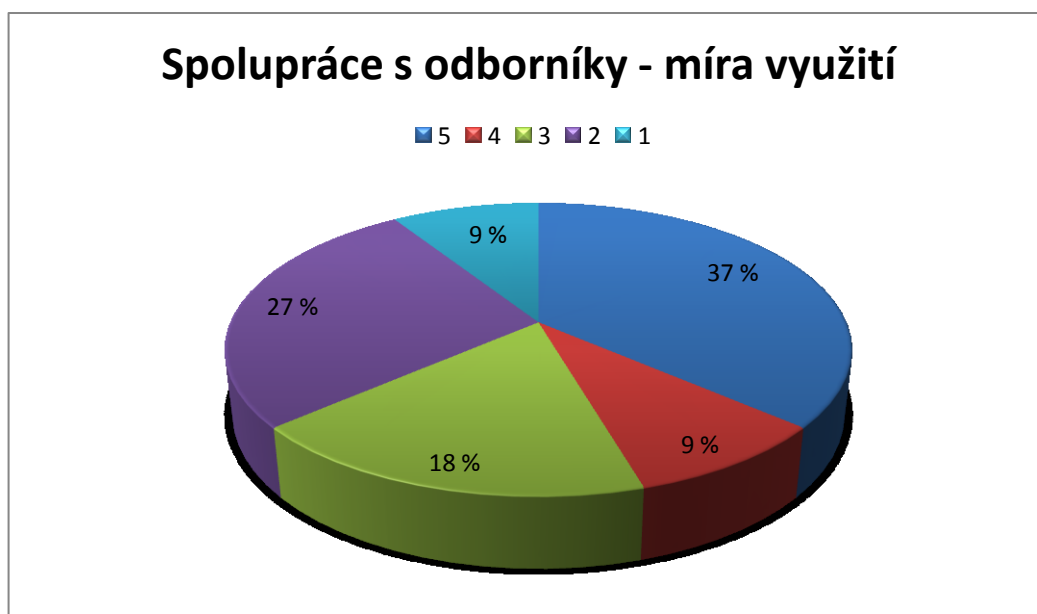
Třetí výzkumná otázka zněla: *Na jaké úrovni probíhá spolupráce pedagogů kteří se účastnili výzkumu, s odborníky v MŠ?*

Během rozhovoru jsem pedagožkám položila otázku: *Jak je podle Vašeho názoru efektivní spolupráce s odborníky při vzdělávání dětí s OŠD?* Pedagožky opět používaly hodnotící škálu od 1 do 5, kdy 1 = neefektivní a 5 = velice efektivní. Za velice efektivní

považuje spolupráci s odborníky 5/11 respondentek (46 %), číslo 4 uvedly 4/11 učitelek (36 %) a číslo 3 zvolily 2/11 učitelek (18 %).



Druhou otázkou používající hodnotící škálu od 1 do 5 bylo: „*Jak využíváte při práci s dětmi s OŠD spolupráci s odborníky?* Kdy 1 znamená *nevyžívám* a 5 *vždy využívám*. Ve využití odborné pomoci se názory pedagožek velice liší. Číslo 5 vybraly 4/11 respondentek (37 %), číslo čtyři 1/11 respondentek (9 %), číslo tři 2/11 respondentek (18 %), číslo dva 3/11 respondentek (27 %) a číslo jedna 1/11 respondentek (9 %).



Při hodnocení efektivity se názor učitelek z Prahy a Plzeňského kraje téměř nelišil, ale při hodnocení míry využití je zřetelně vidět vyšší hodnocení u pedagožek z Plzeňského kraje, než tomu bylo v Praze.

Tabulka 11 - Spolupráce s odborníky - míra využití

Číslo v hodnocení	Plzeňský kraj	Praha
5	67 % respondentek (4/6)	0%
4	16,5 % respondentek (1/6)	0%
3	16,5 % respondentek (1/6)	20 % respondentek (1/5)
2	0%	60 %/ respondentek (3/5)
1	0%	20 % respondentek (1/5)

V Plzeňském kraji probíhal rozhovor s pedagožkami z domažlického a klatovského okresu. Z klatovského okresu byla jen jedna učitelka, která při hodnocení spolupráce s odborníky uvedla číslo 3. Všechny MŠ v domažlickém okresu spadají pod jednu pedagogicko-psychologickou poradnu, je možné, že právě způsob práce pracovníků této poradny ovlivnil vysoké hodnocení pedagožek. V Praze byly zastoupeny tři lokality a tedy tři různé PPP. Je ale důležité zmínit, že mezi odborníky nepatří jen zmíněné poradny, ale také SPC, logopedi, výchovní poradci a speciální pedagogové. Z jakého důvodu je tedy spolupráce s odborníky v MŠ Plzeňského kraje efektivněji využívána, než je tomu v Praze?

Odpověď jsem se snažila dohledat pomocí tematické analýzy. Při rozboru jednotlivých rozhovorů se učitelky věnovaly především PPP a logopedovi.

PPP

Pedagogicko-psychologická poradna je nejčastějším odborníkem, se kterým učitelky během své praxe přicházejí do kontaktu. Společnými tématy, které jsou s prací těchto poraden spojeny, bylo: Předávání podkladů pro udělení odkladu, Doporučení PPP a PPP v MŠ.

„Předávání podkladů pro udělení odkladu“

Po vyšetření školní zralosti dostávají rodiče od PPP zprávu o doporučení k odkladu, se kterou žádají o OŠD ředitele základní školy. Není však povinností rodiče tuto zprávu předat MŠ. Všem učitelkám mateřských škol byla během rozhovoru položena otázka: *Z jakého důvodu byl udělen OŠD.* Pedagožky ve většině případů znaly důvod udělení odkladu. Dále mě v rozhovoru zajímalo, jakým způsobem přišly učitelky k informacím o důvodu odkladu, zde se již odpovědi různily. *„Řeknou nám občas něco rodiče. My jsme kolikrát apelovali na třídních schůzkách, ale nic se k nám z posudků nedostane.“* (Pavla)

„K nám se to nedostane, někdo nám to donese, ale spíš vedoucí učitelce. Ona nám jen řekne, kdo nepůjde. Oni ale nemají problém o tom s náma mluvit. Když jsme se o to zajímali, tak jsme se k té informaci dostali.“ (Dana) „Rodiče nám to většinou dávají do ruky. Akorát jedna maminka nám to nepřinesla, ale ostatní byli sdílný a podle toho jsme dělali ty plány podpory.“ (Markéta) Jak zmínila paní učitelka Markéta, díky doporučení PPP mohou učitelky lépe pracovat na rozvoji oblastí, ve kterých má dítě obtíže. Vše ale závisí na přístupu rodiče, jak s danou zprávou naloží. Jen v jednom případě jsem se setkala s výrokem, kde paní učitelka dostala doporučení pro práci s dítětem přímo od PPP. „Zprávu jsme dostali od PPP přímo do školy. Teď podle nového by to měla poradna posílat přímo škole, doporučeně. Ne jako zprávu, ta je do rukou rodičů, ale doporučení pro školku by měla dostávat přímo mateřská škola.“ (Lucie)

„Doporučení PPP“

Častou obtíž spatřují učitelky zejména ve způsobu psaní zpráv z vyšetření PPP. Je jim vytykána především nekonkrétnost při psaní doporučení pro další práci pedagoga. *„My budeme mít teď chlapečka s asistentem a z té zprávy z poradny toho nejde moc vyčíst.“ (Pavla) „My jsme dostali z PPP návrh, jak s ním máme pracovat. Dostali jsme, jak rozvíjet ty oblasti. Jsem celkem spokojená s PPP. Možná by nám mohli dát víc konkrétnější rady, zvláště tady tomu N. (jméno dítěte).“ (Jana) V některých případech vnímají pedagožky lepší spolupráci s SPC či soukromými PPP – opět je toto porovnání na základě obsírnosti zpráv, které učitelé dostávají do rukou a dále s nimi pracují. Na otázku *Jak hodnotíte spolupráci s PPP*, Lucie odpovídá: *„Bylo to horší, teď je to trochu lepší. Ale lepší spolupráci máme s SPC, jejich zprávy jsou podrobnější a víme z toho víc než ze zpráv z PPP.“* Ne však všichni učitelé jsou se způsobem psaní zpráv nespokojeni: *„Důvod odkladu máme tady, je to doporučení z PPP, že doporučují OŠD, a ten závěr je pro nás směrodatný, podstatný. Musím holky z PPP pochválit, píšou tady další věci, v čem by se měl rozvíjet a jak bysme s ním měli postupovat dál v tom individuálním vzdělávacím plánu. Já jsem si na základě této informace udělala individuálně vzdělávací plán.“ (Miluše)**

Občasná nekonkrétnost zpráv však nemusí být problémem jen pro učitele, ale i pro samotné rodiče, kteří se na základě této zprávy rozhodují, zda dítěti dají OŠD. *„Musí tam být pro ty rodiče jasně stanovené PROCĚ. Oni takhle neví, proč by ho měli v té školce nechat, že špatně slyší, nebo vidí. Pro ně je to takové nic neříkající, kdyby tam napsala, že dlouhodobě neudrží pozornost, že v rámci docházky do školy dítě bude handicapované tím, že po určité době ztrácí pozornost... Jako pojmy zrakové a sluchové obtíže, prostorová*

orientace, to je pro ně španělská vesnice. A pro ně to neznamená důvod, aby to dítě ve školce nechali ještě jeden rok.“ (Marie)

„PPP v MŠ“

Spolupráce mezi PPP a MŠ je různorodá. Setkáme se s případy, kdy ke spolupráci učitelek a odborníků dochází pouze ve chvíli, kdy doporučují rodičům, aby navštívili PPP. Občas ale pracovníci z PPP dojíždí přímo do MŠ, kde probíhá screeningové vyšetření školní zralosti. *„Ona sem docházela paní z PPP, která posuzovala školní zralost. Pak si pozvala rodiče a řekla jim svůj verdikt, zda to dítě je zralé na školu, jestli je v nějaké oblasti špatné, co by se dál mělo rozvíjet. To byla jedna možnost a pak rodiče sami si mohli, pokud nebyli nakloněni tomuto způsobu, tak si sami vyhledali poradnu.“ (Dana)* Některé učitelky udávají, že vyšetření probíhá s celou skupinou předškolních dětí, v jiných případech je od PPP vyžadováno, aby učitelky předem vytipovaly děti, na které se při vyšetření psychologka zaměří. *„My ty děti vytipujeme, řeknu jim počet návrhů. Oni pošlou papíry, kde musíme podtrhat, z jakého důvodu navrhujeme odklad. Musí se to prokonzultovat s rodičema, oni s tím musí souhlasit a pak, když tohle jako školka máme zařízený, tak se volá zpátky na poradnu a domlouvá se termín, aby se to stihlo před zápisem. Oni pak přijedou a berou si děti, které jsme vytipovali.“ (Marie)* Z většiny odpovědí vyplynulo, že návštěva PPP je závislá na iniciativě samotných učitelů, kteří o toto vyšetření zažádají. Dalším negativním faktorem je vyčerpání pracovníků z PPP. Screeningové vyšetření je potřeba domlouvat delší čas předem. *„Paní K. (z PPP) přijde a vyšetřuje je přímo v MŠ. To je prostě perfektní, má toho sice hodně, takže to trvá, než přijde, ale udělá to a bezplatně. A rodiče jsou nadmíru spokojení.“ (Miluše)* *„A jinak, co se týká té poradny, tak ti toho mají hodně a říkají, že by prostě potřebovali další zaměstnance, aby mohli pokrýt tu práci v terénu, aby byli lidi spokojený.“ (Jana)*

Další možnost spolupráce, kdy je PPP přítomna v MŠ, nastává ve chvílích, kdy je potřeba, aby pro úplnost vyšetření bylo dítě sledováno v běžném prostředí své třídy. *„Jednou tady byli kvůli jedné holčičce, když se nevědělo, co s ní. Tak je pravda, že paní psychologka přijela a udělala pozorování během výuky.“ (Markéta)* Navázání spolupráce se nejeví pro všechny pedagožky jako jednoduché, některé uvádějí příklady, kdy pracovníci z PPP neprojevují dostatek profesionality, aby učitelkám s jejich problémem pomohly. To se pak odráží na navázání další spolupráce a taky na samotném hodnocení PPP. *„Jednou se v MŠ byla podívat paní z PPP na dítě, se kterým jsme měli problém. Ale když přišla, kluk byl jako vyměněný a ona se tvářila, že ji okrádáme o čas. Tohle jsem už vzdala. Tady bohužel funguje pomoc si sám.“ (Karolína)* *„Měla jsem ve třídě agresivní*

dítě, paní doktorka přijela po 2 měsících, přišla se podívat na kluka, zjistila, že tam opravdu něco v nepořádku je, přesto mu nedala ani odklad školní docházky. Je tady půl hodiny, dítě v přítomnosti cizího člověka má chování úplně jiné... Ty školky by měly mít svého speciálního pedagoga a spíš by měl být institut, který se bude věnovat přímo těm školám. Ta spolupráce mi nepříjde na úrovni. Už z důvodu, že jsme posílali dítě, které paní doktorka hodnotila jako bez problémů, a pak se nás učitelky ze základky ptaly, proč nic nemá, alespoň odklad.“ (Jitka)

„Potřeba spolupráce“

Potřeba spolupráce a postoj k PPP je u pedagožek značně rozdílný. Některé vyjadřují potřebu moci se obrátit na odborníka, jenže negativní zkušenost jim znemožňuje najít pomoc. *„Já bych od nějakého odborníka radu brala, jen nevím, na koho se obrátit. Vedení školy nám v tom taky nijak nepomáhá. Asi jsme na to nějak sami.“* (Karolína) V dalších případech se objevuje nepotřebnost navázání spolupráce. *„**Spolupracujete při své práci s dětmi se školním odkladem s dalšími odborníky? Já si myslím, že by se to dalo. Ale asi by to muselo vzejít od nás, ale já si myslím, že my to zvládneme tak, jak to je.**“* (Dana) Objevují se i případy demotivace k navázání další spolupráce s PPP, které jsou způsobeny negativní zkušeností pedagožek: *„Mě ty PPP iritují, já mám chuť rvát.“* (Iva) Objevují se i případy, kdy je spolupráce hodnocena velice kladně. V jednom případě jsem se během rozhovoru setkala s nadstandardním přístupem. *„**Spolupracujete při své práci s dětmi se školním odkladem s dalšími odborníky? Ano s SPC a PPP a paní K. (pracovnice z PPP) nám tady dělá vyšetření. Máme společně s ní i schůzku pro předškoláky. Pozveme si rodiče a těm ona vysvětluje, co by měly děti v předškolním věku umět a jak probíhá vyšetření školní zralosti. Pozveme si i paní učitelku ze základky, ta jim zase vysvětluje ty praktické věci, popisuje to ze života těch prvňáčků, co je pro ně dobrý.**“* (Miluše)

Logoped

Nejčastější problém, který uvádí všechny paní učitelky z Plzeňského kraje, je nedostatek logopedů v dané oblasti. *„Tady je zoufalej nedostatek logopedů, ať školních nebo klinických, proto děláme alespoň kurzy logopedických asistentů.“* (Lucie) Avšak tyto kurzy neopravňují učitelku k nápravě jednotlivých hlásek, ale spíše vedou k logopedické prevenci. *„Já když jsem dělala logopedickéj kurz, tak oni chtějí, aby se dělali takový ty skupinový anebo hromadný činnosti. Protože hlásky s nima opravovat nemůžeme, my bysme měli dělat takovou tu rozcvičku a rozcvičení těch mluvidel.“* (Marie) Dalšími

obtížemi, které učitelky spatřují, jsou: vzdálenost logopeda (ve většině MŠ Plzeňského kraje, ve kterých probíhal výzkum, se jedná přibližně o 20 km) a krátká doba jednotlivých lekcí u logopeda. „*Tam mají tak narváno, že další návštěva je za 6 tejdů, a podle mě to vůbec není přínosný.*“ (Iva) „*Rodiče, kteří se k ní dostanou, mají sezení po hrozně dlouhý době, ten interval je strašně dlouhý a to sezení je tak krátkou chvílí. Paní říkala, že tam byli jen 10 minut, že ani nestihla postřehnout, jak má doma s tím dítětem nacvičovat.*“ (Marie) Tento problém řeší rodiče tím, že nápravu řeči přenechávají na starosti laikům: „*Pak tady chodí k lidem, který na to nejsou ani proškolený, třeba k bývalé paní ředitelce.*“ (Marie) „*Já spoléhám na starou ředitelku, která je prostě ve školce, a já jsem viděla, že odstranili vady řeči, který jsem si myslela, že snad ani neodstraní.*“ (Iva)

Přístup jednotlivých učitelek ke spolupráci s logopedy se různí. Jedny přenechávají veškeré činnosti rodičům. „***Spolupracujete při své práci s dětmi se školním odkladem s dalšími odborníky? Ne, to oni mají všechno individuálně ty rodiče.***“ (Jana) V druhém případě se snaží učitelky spolupracovat s logopedem, formou nácviku textů, které dostává dítě domů na procvičení. „*My jsme měli první půlrok materiály, které nám ofocovala.*“ (Jaroslava) Nebo situaci řeší formou kurzu logopedického asistenta. „*Máme tam logopedického preventistu, který si je bere jednou týdně. U nás jsou zaškolené 3 učitelky, které si je berou jednou týdně a trénují s nima. Skupinkově, třeba po čtyřech po pěti dětech, a pak se jim tam naplno věnují.*“ (Markéta) Ve dvou případech jsem se setkala i s ochotou navázat spolupráci s logopedem. V jednom z těchto případů byla snaha neúspěšná. Ve druhém proběhla spolupráce jen na omezenou dobu. „***A je u vás v MŠ možné navázat spolupráci s logopedem? Navázali jsme vloni, měli jsme tu dva roky, každý pátek sem jezdila školní logopedka. A se mnou na třídě spolupracovala, dávala doporučení na ty děti, ale jakmile se paní logopedka vrátila z mateřské do svého běžného pracovního poměru na plný úvazek, tak už není možné, aby sem jezdila. Takže spolupracujeme, když něco nevím, můžu jí zavolat. Ale už to není o té pravidelnosti návštěv. Město nám na to dalo i peníze, aby sem jezdila, ale teď už to nejde.***“

Na základě jednotlivých témat byla vytvořena následující tabulka, poukazující na způsoby spolupráce s jednotlivými odborníky.

Tabulka 12 - Typy přístupů - spolupráce s odborníky

	Zprávy od PPP	Screening	Pozorování dítěte v MŠ	Potřeba spolupráce	Logoped
1. Hledající	X	X	Ano – negativní zkušenost	Chce, neví, kam se obrátit	X
2. Samostatný	X	Chodí – neradí	Ne	Necítí potřebu	X
3. Nezúčastněný	X	Chodí – neradí	Ne	Necítí potřebu	Logopedický asistent
4. Nešťastný	Nedostatečně popsáno	X	Ano – negativní zkušenost	Demotivace ke spolupráci	Ofocení logopedických materiálů
5. Aktivní	Nedostatečně popsáno	Ne pro celou třídu	Ano	Je potřeba – vztah neutrální	Logopedický asistent
5. Spolupracující	Více konkrétních informací	Chodí	Ano	Je potřeba – vztah kladný	X
7. Fungující	Dostatečné informace	Chodí	Ano	Nadstandardní spolupráce	X

1. Hledající typ – Jedná se o pedagoga, který by rád získal odbornou pomoc, ale kvůli špatné zkušenosti nebo nedostatku možností k navázání spolupráce neví, kam by se pro odbornou radu obrátil.

2. Samostatný typ – Má zkušenost s prací PPP v MŠ, ale obě strany pracují odděleně. Necítí potřebu navázat častější spolupráci s odbornými pracovníky.

3. Nezúčastněný typ – Stejně jako tomu bylo u typu „Samostatného“, má zkušenost s prací PPP, ale obě strany pracují odděleně. Tento pedagog necítí potřebu častěji spolupracovat s odbornými pracovníky, avšak jsou-li přímou součástí MŠ, nijak se spolupráci nebrání.

4. Nešťastný typ – Má velice špatnou zkušenost se spoluprací s odborníky, přesto vnímá důležitost odborné rady, pro kterou se nemá kam obrátit. Pokud má možnost, snaží se alespoň přes spolupráci s rodiči poskytnout pomoc při rozvoji jednotlivých oblastí dítěte.

5. Aktivní typ – S odborníky spolupracuje, ale ve spolupráci spatřuje určité nedostatky. Aktivně vyhledává odbornou pomoc a sám se do ní v rámci svých možností zapojuje.

6. Spolupracující typ – Mezi tímto pedagogem a odborníky probíhá dobrá spolupráce, která je spojena s přátelským vztahem. Tento typ si cení způsobu odborné pomoci, které se mu dostává.

7. Fungující typ – Má úzce navázanou spolupráci s odborníky, jejich rad si cení. Má možnost intenzivní spolupráce.

Na začátku vyhodnocení spolupráce s odborníky jsem si pokládala otázku: *Z jakého důvodu je tedy spolupráce s odborníky v MŠ Plzeňského kraje efektivněji využívána, než je tomu v Praze?* Po dokončení tematické analýzy jsem zjistila, že pedagožky z Prahy spadají do kategorií 1.–4. typu (Hledající, Samostatný, Nezúčastněný, Nešťastný). Pražské učitelky, pokud se setkávají se screeningem v MŠ, nejsou dále nijak informovány o možných postupech práce s dětmi s obtížemi. Pokud vůbec pracovníci z PPP navštívili MŠ, mají s nimi učitelky pouze negativní zkušenosti. Dochází tak k tomu, že neví, kam by se obrátily pro radu, či jsou k dalšímu postupu ve spolupráci demotivovány, nebo v posledním případě necítí potřebu vůbec nějakou spolupráci navazovat. Oproti tomu učitelky z Plzeňského kraje mají mnohem častější zkušenost se spoluprací s PPP, ať již formou screeningů či přímé spolupráce s PPP. Spolupráci s odborníky tedy hodnotí kladněji i přes velkou obtíž navázat jakoukoliv spolupráci s logopedy.

12.4 Dokumenty školy

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: *Jak jsou nastaveny podmínky vzdělávání pro práci s dětmi s OŠD v mateřských školách, které se zúčastnily průzkumu?* Pro zjištění těchto informací jsem směřovala otázky ke školním dokumentům, z nichž jsem chtěla vysledovat, jak je nastavena práce s dětmi s OŠD v jednotlivých MŠ. Na otázku: *Upravuje ŠVP vaší MŠ či jiný závazný dokument podmínky pedagogické práce u dětí OŠD*, odpovídaly učitelky dvojím způsobem. V prvním případě pedagožky uvádějí, že ŠVP nijak neurčuje způsob práce s dětmi s OŠD. „*Nemáme. My to tak s tím školním vzdělávacím programem máme tak obecně.*“ (Jana) „*Já si myslím, že je to spíš kompetence toho učitele. Nemyslím si, že by tam bylo něco daného, že spíš jedeš svojí vlastní silou.*“ (Jitka) Ve druhém případě učitelky uvádějí, že jejich ŠVP obsahuje podmínky práce s dětmi s OŠD, ale obsah těchto podmínek nedokážou určit. Z toho vyplývá, že se jedná pouze o formální dokumenty, které

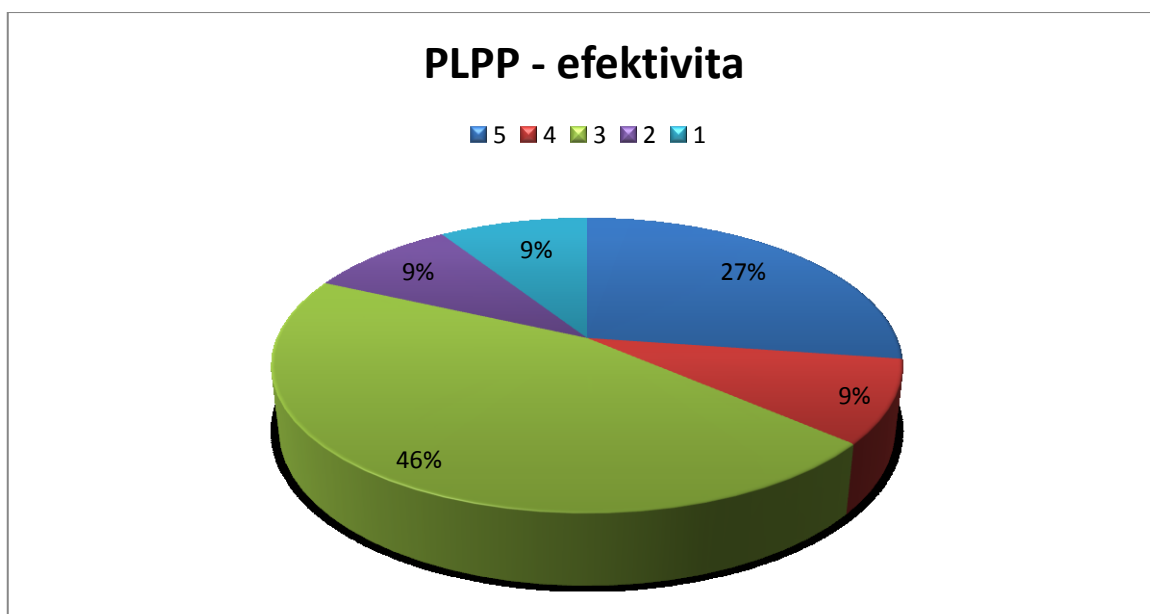
nejdou v praxi při práci s dětmi s OŠD dále využívány. „*Něco tam zmíněného máme, ale co? Pracovala jsem na tom. Ale je to jenom papír.*“ (Pavla)

Pro zjištění podmínek při vzdělávání dětí s OŠD se dále soustředím na tato témata: PLPP, Pedagogická diagnostika a Pedagogická činnost podle metodik zaměřených na práci s dětmi s OŠD.

PLPP

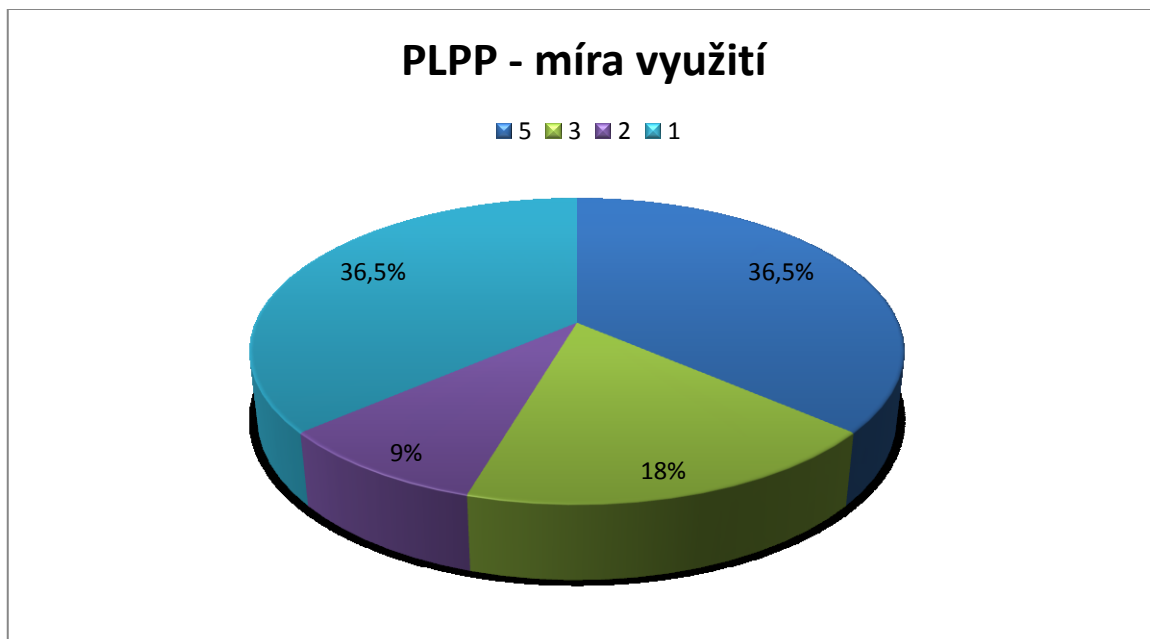
Z dotazníku, který byl zaslán učitelkám MŠ, vyplývá, že má vytvořený PLPP nebo jiný plán podpory jen 38 % dětí s OŠD (10/26). A tedy 62 % (16/26) dětí s OŠD nemá žádný plán pro rozvoj dítěte. Je však důležité podotknout, že jednotlivé MŠ mají rozdílný počet dětí s OŠD, pokud se zaměříme na vytváření PLPP v MŠ – 5/11 (45 %) MŠ má pro děti s OŠD vytvořen plán PLPP a 6/11 MŠ (55 %) tento plán pro děti s OŠD nevytváří. Některé učitelky uvádějí, že PLPP využívají, ne však pro děti s OŠD. Z jakého důvodu nejsou tyto plány vytvářeny a jaký přístup mají pedagožky k těmto plánům?

Na otázku: *Jak hodnotíte efektivnost vytváření PLPP pro děti s OŠD*, učitelky odpovídaly hodnotící škálou od 1 (= neefektivní) do 5 (= velice efektivní). Nejčastěji volenou variantou bylo číslo 3, které zvolilo 46 % respondentek (4/11). Druhým nejčastěji voleným číslem je 5, kterou uvedlo 27 % respondentek (3/11). Každé z ostatních čísel (1, 2 a 4) získalo 9 %, což znamená, že pro každé z nich se rozhodla jen jedna respondentka.



V dotazníku byla položena otázka, zda má dítě s OŠD vytvořen PLPP či jiný závazný dokument pro rozvoj oblastí vývoje. Při návratnosti dotazníku bylo zjištěno, že více jak polovina dětí nemá vytvořený žádný z těchto plánů. Z tohoto důvodu jsem směřovala otázku: *Jak využíváte vytváření PLPP?* na všechny děti ve třídě. Učitelky zde

opět odpovídaly pomocí hodnotící škály, kdy 1 označuje *nevyužívám* a 5 *vždy využívám*. Nejčastěji byla volena čísla 1 a 5, která měla 36,5 %, což znamená, že je vybraly 4/11 respondentek. Číslo 3 získalo 18 % a rozhodly se pro ně 2/11 respondentek. Číslo 2 má 9 % a zvolila jej 1/11 dotazovaných respondentek.



Pokud porovnáme výsledek z dotazníku (kdy 55 % nemá vytvořený PLPP) s hodnocením míry využití PLPP (kdy 36,5 % zvolilo možnost číslo 1 – *nevyužívám*), zjistíme, že počet nevyužívání PLPP se snížil. Může to být z důvodu, že PLPP je v MŠ využíván, ne však primárně pro děti s OŠD. Jaký názor učitelky zaujímají k těmto plánům, jsem se pokusila odhalit pomocí tematické analýzy.

V zaujetí postoje k PLPP jsem se setkala s pěti stanovisky, které paní učitelky zaujímají. V prvním přístupu je pro paní učitelky PLPP pouze formálním dokumentem, který nepřináší při práci s dětmi žádné výhody. „*To je jen papír.*“ (Pavla) „*My tak nepracujeme, my děti nevyjímáme z kolektivu.*“ (Dana) V druhém případě v MŠ nepracují s PLPP, pedagožky ho však vnímají jako nástroj, který by jim usnadnil práci. Paní učitelka Iva se k PLPP vyjadřuje následovně: „*Ne, k nám to ještě nedorazilo. Tady nikdo neví, jak s tím pracovat... A právě teď začnou problémy s dětma a začnou ty poruchy. Ted' se bude muset sahat po podpůrných programech, po individuálním vzdělávání, protože teď já řeším ve třídě, že mám tři děti, který mají ADHD. A tři děti nemůže prostě zvládnout jedna učitelka v počtu 24 dětí.*“ Třetí přístup ukazuje na to, že dané MŠ s PLPP pracují, avšak nejsou primárně vytvářeny pro děti s OŠD. „*My je máme, ale ne pro děti s OŠD. U těch plánů mi vyhovuje, že třetina jsou moje nápady, takže podle toho určitě pracuju.*“ (Jitka) „*PLPP máme ve třídě jen pro cizince, pro děti s odkladem se u nás nedělá, ale pro K.*

(jméno dítěte) asi měl být. Ale vedení po nás chtělo, abychom se snažili ty PLPP minimalizovat. Nevím, zda se jim to pak nehodí do závěrečných hodnocení, nebo proč.“ (Karolína) Ve čtvrtém případě MŠ vytváří pro děti s odkladem školní docházky PLPP, jenže sami učitelé nevnímají tuto činnost za příliš efektivní. *„Vytvořila jsem je, ale nevím, zda to má velký smysl. Já si myslím, že pro učitelky, které rády pracují s papírama, výborný. Já si to pamatuju, je možná dobrý, že si tu představu shrnete, co s nima dělat, ale že bych se do toho koukala, to už ne. Já je dělám, ale moc velký smysl to pro mě nemá. Ale udělat je, to mi nedělá problém.“* (Marie) V posledním přístupu jsou PLPP využívány pro všechny děti s OŠD. Učitelé hodnotí tyto plány za velice efektivní. *„PLPP je zrovna věc, která mi pomáhá, jak s tím dítětem pracovat.“* (Markéta) Při hodnocení jsem se však setkala i s názorem, který hodnotí PLPP jako efektivní způsob pro práci s dětmi s obtížemi v různých oblastech, ale pro jejich vytváření vidí nedostatečnost v metodikách, které by pomohly při stanovování těchto plánů. *„Já jsem si na základě této informace (doporučení PPP k OŠD), udělala individuálně vzdělávací plán. Udělala jsem si to, jelikož metodika nikde není, nikde nebyla vydaná, vařila jsem z vody, jak se říká.“* (Miluše)

Na základě těchto odpovědí lze vysledovat, že ve více jak polovině MŠ, kde průzkum probíhal, se buď nevytvářejí plány pedagogické podpory, anebo jsou vytvářeny, ale nejsou primárně určeny pro děti s OŠD. Z tohoto hlediska tedy více jak polovina škol nezajišťuje podmínky pro individuální přístup pro práci s dětmi s OŠD.

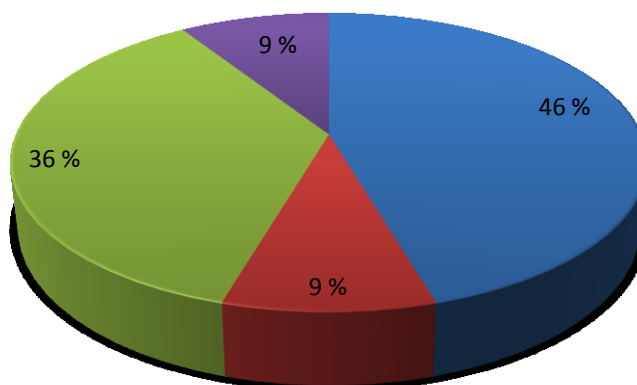
Pedagogická diagnostika

Dalším dokumentem školy, který by měl vést k individualizaci dítěte, je pedagogická diagnostika. V následující části své práce se věnuji tomu, jakým způsobem je pedagogická diagnostika využívána a jak hodnotí její efektivnost učitelky z dotazovaných MŠ.

Na otázku: *Jak je podle Vás efektivní pravidelná diagnostika*, odpovídaly učitelky MŠ pomocí hodnotící škály od 1 (= neefektivní) do 5 (= velice efektivní). Nejčastější odpovědí bylo číslo 5, tedy vnímání pravidelné pedagogické diagnostiky jako velice efektivní. Tuto variantu uvedlo 46 % respondentek (5/11). Druhou nejčastěji volenou odpovědí bylo číslo 3, které stojí na pomezí mezi efektivitou a neefektivitou. Tuto možnost uvedlo 36 % respondentek (4/11). Čísla 4 a 2 jsou zastoupena v 9 %, zvolila je tedy vždy jen 1/11 respondentek.

Pravidelná pedagogická diagnostika - efektivita

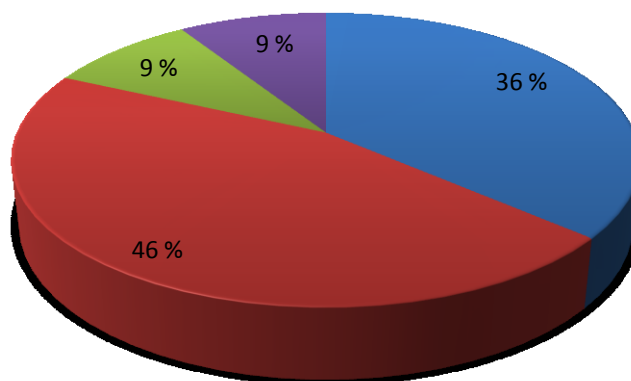
■ 5 ■ 4 ■ 3 ■ 2



Druhá otázka s hodnotící škálou k tomuto tématu zněla následovně: *Jak často při své praxi využíváte pravidelnou pedagogickou diagnostiku?* Učitelky hodnotily od 1 (= nevyužívám) do 5 (= vždy využívám). Číslo 5 získalo 36 %, zvolily ho tedy 4/11 respondentek. Číslo 4 volilo 46 % dotazovaných respondentek (5/11). Čísla 3 a 2 jsou zastoupena pouze v 9 %, znamená to, že je zvolila vždy jen jedna respondentka. Pokud zhodnotíme graf věnující se pedagogické diagnostice, lze říci, že míra využití má oproti efektivitě rostoucí tendenci.

Pravidelná pedagogická diagnostika - míra využití

■ 5 ■ 4 ■ 3 ■ 2



Při tematické analýze rozhovorů bylo zjištěno, že většina učitelek používá pro pedagogickou diagnostiku formu hodnotících archů, jen v jednom případě jsem se setkala s pedagogickou diagnostikou zpracovanou do grafů dle autorky Švejdové. U jednotlivých pedagožek se liší četnost provádění pedagogické diagnostiky, která se pohybuje od 1 do 3 vyhodnocení za rok. V čem se jednotlivé pedagožky rozcházejí, je spokojenost s touto formou diagnostiky.

Pedagogická diagnostika je podle názoru některých respondentek považována za zbytečné papírování. Tyto pedagožky se domnívají, že určení obtížných oblastí a stanovení následné práce s dítětem je možné i bez pedagogického diagnostikování. *„Ale myslím si, že nejlíp víme sami, jak na tom ty děti jsou. Je to spíš tak, že se to musí dělat, tak to je. Ono stačí, když jim třikrát do roka dáte nějaký pracovní list a zařadíte ho do portfolia, tak i ty rodiče uvidí pokrok, jaký byl.“* (Dana) *„Tohle je jenom nějaký papír, kterej stejně v životě nikdo nečte. Tohle je úplně o ničem a ještě to zabere čas. Děláme to pro to, aby inspektor měl radost.“* (Pavla) V dalších případech pedagožky chápou pedagogickou diagnostiku jako smysluplnou činnost. Její efektivitu posuzují podle obšírnosti diagnostického archu. *„Je to strašně podrobné a některé otázky se mi strašně špatně hodnotí, třeba otázka: přemýšlí dítě. A kdo nepřemýšlí? Je to hrozně dlouhý seznam věcí, sice to člověku pomůže, aby si uvědomil, co má vše hodnotit, ale mělo by se to nějak zkrátit.“* (Karolína) Díky tomu, že jsem měla možnost nahlédnout do jednotlivých diagnostických archů daných MŠ¹⁴⁷ a na základě analýzy výpovědí jsem zaznamenala, že pedagožky, které mají kratší pedagogické diagnostické archy, spíše inklinují k průběžné diagnostice. *„Jako mně to docela vyhovuje. Máme to na jeden list a je to rychlé oproti těm šílenostem, co jsme vyplňovali předtím, tak to mě nebavilo... Ještě plus takový ty poznatky, jak se to dítě třeba adaptovalo a potom třeba ty reakce, jestli byly nějaké problémy. To si tam třeba napišeš, jestli mělo problém se stravováním anebo jestli se někdy objevovalo pomočování a proč. Tak to tam máš takhle na těch lístečkách, ale opravdu jen takový ty důležité věci.“* (Iva) *„Nejdřív uděláme celou diagnostiku, a když potom vidím nějaký úspěch, tak to tam průběžně dopisuju.“* (Markéta)

Některé učitelky uvádějí, že by spíše než diagnostické archy uvítaly systém slovního hodnocení. *„Mně daleko víc vyhovuje slovní hodnocení od učitelky, kde je napsáno, v čem to dítě je dobré a v čem dobré není.“* (Jitka) Avšak dle hodnocení diagnostických archů ČŠI vyplývá, že MŠ jsou spíše nabádány k verzi diagnostických archů s jednoduchým zaznamenáváním. *„Já jsem byla na praxi na ČŠI, paním*

¹⁴⁷ Viz příloha – č. 6 a 7

inspektorkám se styl zaškrťávání líbí, tak jsme se k němu přiklonili. Mně to přišlo málo informativní, když tam zaškrťáváte, není tam moc vidět posun. Paní inspektorka říkala, když si budete psát posun, že je to hrozně složité, že to nelze. Že už takhle je ta učitelka zahlcená papírama, tak děláme zaškrťávání.“ (Marie) „Takhle to viděla paní inspektorka a říkala, že není třeba žádný delší psaní. Vidíte, že je to přehledný. Že nám tohle stačí.“ (Jana)

Většinou slouží pedagogická diagnostika pouze pro účely učitelek. Ve dvou rozhovorech jsem se setkala s tím, že rodiče mají možnost nahlédnout do diagnostických archů a dále je s pedagogem konzultovat. Paní učitelka Jaroslava uvádí, že by při pedagogické diagnostice uvítala užší spolupráci s rodiči: *„Chtěli bychom do toho začlenit rodiče. Takže když napíšeme nějaký poznatek, tak bychom chtěli, aby nám k tomu rodiče něco přiložili.“ (Jaroslava)*

Všechny MŠ, které se účastnily rozhovoru, vypracovávají k jednotlivým dětem pedagogické diagnostické archy. V některých případech se však jedná jen o formální dokument, se kterým není dále pracováno. Ale objevují se i případy, kdy je pedagogická diagnostika zpracovávána průběžně formou různých zápisků. Otázkou však zůstává, jak zvládají jednotlivé pedagožky zahrnovat vysledované poznatky do samotného vzdělávacího procesu.

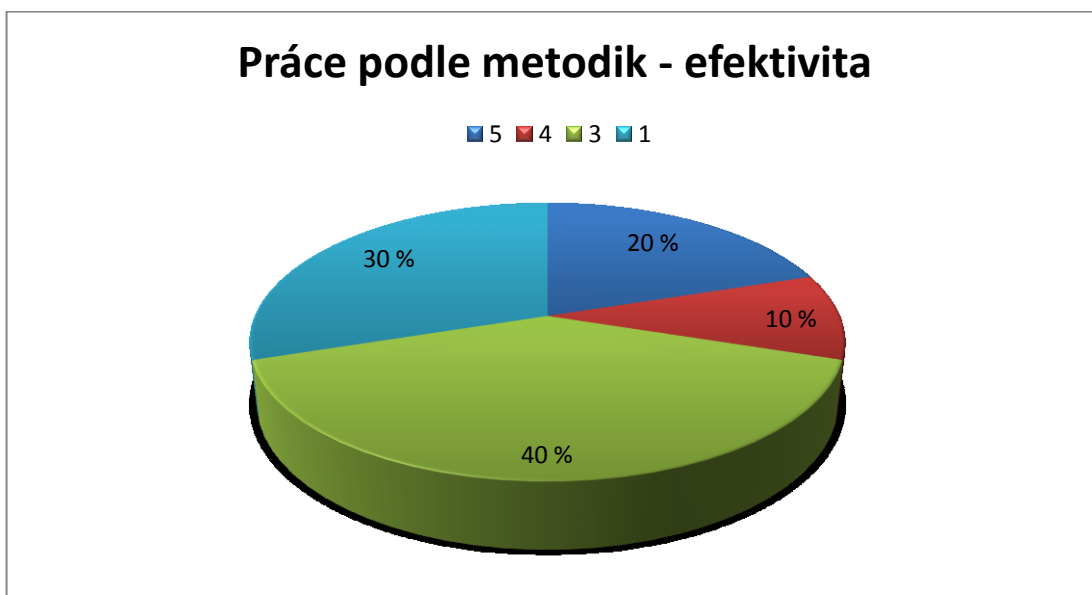
Pedagogická činnost podle metodik zaměřených na práci s dětmi s OŠD

Ve většině MŠ, které se účastnily průzkumu, jsou učitelky podporovány k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Ředitel/ka dává učitelkám nabídku vzdělávacích kurzů, ze kterého si vybírají 2 kurzy/rok. Jen při jednom rozhovoru jsem se setkala se situací, kde MŠ nepodporuje DVPP formou uhrazení vzdělávacího kurzu. *„Ne, na kurzy u nás ve školce odmítám chodit. Vedoucí po nás chce, abychom si je platili ze svého a pak si to ještě napracovali. Takže když jsem šla na kurz, tak jsem se pak musela vrátit do práce a dojíždět konečnou.“ (Karolína)*

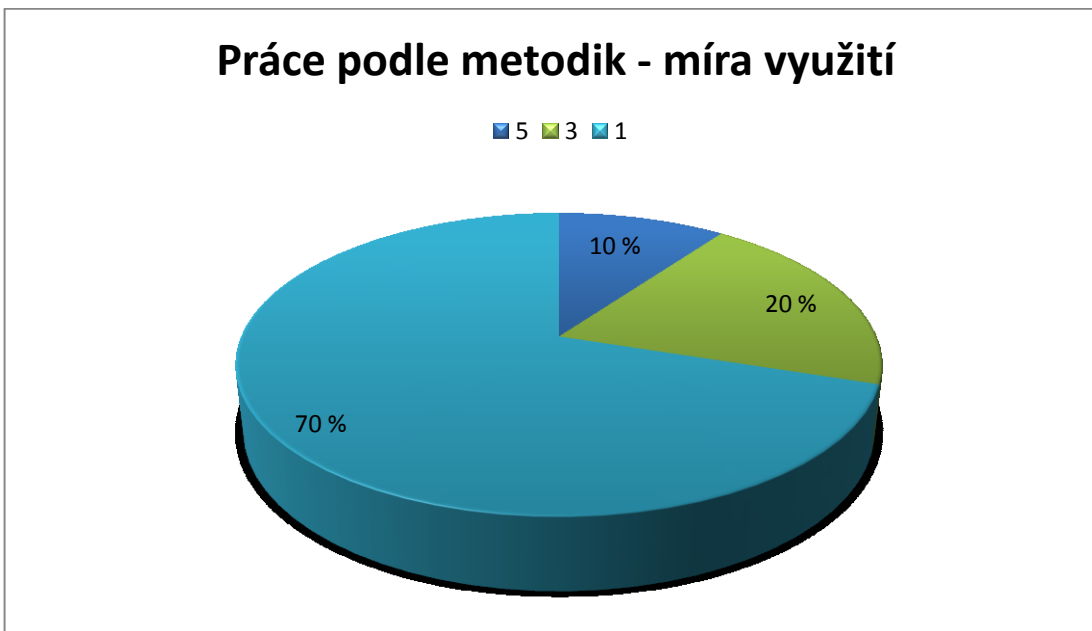
Během rozhovorů jsem se zaměřila na efektivitu a míru využití metodik, jako je například HYPO, Metoda dobrého startu aj., které učitelky hodnotily číselnou škálou od 1 do 5. K hodnocení této kategorie se vyjádřilo 10/11 učitelek.

Při posuzování efektivit byla číselná odpověď 5, která označuje tyto metodiky při práci s dětmi s OŠD za velice efektivní, zvolena ve 20 %, což znamená, že ji volily 2/10 respondentek. Číslo 4 má jen 10 % (1/10) respondentek. Nejčastěji volenou odpovědí bylo číslo 3, které bychom mohli slovně vyjádřit jako *neutrální postoj*. Tuto variantu označilo

40 % respondentek (4/10). Pedagogickou činnost podle metodik při práci s dětmi s OŠD považuje za neefektivní 30 % respondentek (3/10).



Podle odpovědí zaměřujících se na využívání metodik typu Hypo, Metoda dobrého startu aj. vychází z následujícího grafu, že 70 % respondentek (7/10) při své pedagogické činnosti nevyužívá tyto metodiky. 20 % respondentek (2/10) zvolilo číselnou variantu 3 a jen 10 %, tedy 1/10 respondentek, některou z těchto metodik aktivně využívá.



Několikrát jsem se setkala se situací, kdy paní učitelky dané metodiky neznaly. V dalších případech paní učitelky kurzy znaly, ale zatím neměly možnost se k těmto seminářům přihlásit. Třetí variantou je, že paní učitelky kurz navštívily, avšak z daných metodik využívají jen jejich části. „*Já jsem byla na MAXÍKOVI, ale tam se může začít od 4*

let. Ale to je čistě pro dvě děti, je to založený na individuální práci. Je tam něco dobrého, ale ne všechno. Většinou z těch kurzů používám jen část, je tam vždy něco, že to nejde s celou skupinou.“ (Jitka) Pouze jedna z dotazovaných učitelek aplikuje při své práci metodiku, která je doporučována pro děti s OŠD. „Já mám Metodu dobrého startu, dělám to s těma, co jdou do školy, a těma, co mají odklad... První je seznámení s písničkou, já jim zazpívám písničku, má se používat nahrávka. Pak dělají celým tělem, pak si sednou a děláme rytmus, celou rukou nebo prsty. My to máme 30 minut. Mám 2 skupiny po dnech, mají to od 13 do 13:30. Je to ale strašně náročný.“ (Marie)

Pokud se zaměříme na to, jakým způsobem podporuje vedení MŠ práci učitelů s dětmi s OŠD, díky tematické analýze zjistíme následující:

- ŠVP je formálním dokumentem, se kterým pracují učitelky pouze v omezené míře,
- PLPP není ve všech MŠ efektivně využíván,
- všechny MŠ vytváří pedagogickou diagnostiku,
- DVPP v MŠ probíhá, avšak zaměření je přenecháno na výběru učitele, ne na potřebách školy.

12.5 Současné pojetí OŠD

Pátá výzkumná otázka zní: „Jak vnímají pedagogové současné pojetí OŠD?“ Za využití tematické analýzy jsem došla k následujícím tématům, které se týkají výše zmíněné výzkumné otázky: Neodůvodněné odklady školní docházky a Kde efektivně pracovat s dětmi s OŠD.

Neodůvodněné odklady školní docházky.

Na základě analýzy rozhovorů se ukázalo, že u 25 % (6/26) dětí s OŠD se učitelky domnívají, že jejich odklad byl neodůvodněný. Častěji je neopodstatněnost OŠD zmiňována v Praze než v Plzeňském kraji. Což dokládám následující tabulkou:

Tabulka 13 – Opodstatnění k OŠD

	Plzeňský kraj Dle počtu dětí, kterým byl udělen odklad	Praha Dle počtu dětí, kterým byl udělen odklad
Neodůvodněný OŠD	1/11 (9 %)	5/15 (33 %)
Důvod k OŠD	10/11 (91 %)	10/15 (67 %)

Z tabulky lze vysledovat, že dle počtu dětí s uděleným OŠD se v Plzeňském kraji objevuje neodůvodněnost odkladu jen u 1/11 dětí (což činí 9 %), oproti tomu v Praze je neodůvodněný odklad zmiňován u 5/15 dětí (33 %).

Pokud se zaměříme na jednotlivé MŠ, zjistíme, že s neodůvodněným odkladem se ve školním roce 2017/2018 setkala v Plzeňském kraji jen 1/6 dotazovaných učitelek (14 %), kdežto v Praze 4/5 dotazovaných učitelek (80 %).

Z jakého důvodu jsou tyto odklady považovány za neodůvodněné a co vede rodiče k posunutí školní docházky, jsem zjišťovala pomocí analýzy jednotlivých rozhovorů.

Neodůvodněnost jednotlivých odkladů podkládají učitelky tím, že již začátkem školního roku neměly tyto děti obtíže v jednotlivých oblastech vývoje. „*Tady je to úplně nepodložený, tenhle kluk je šikovnej od začátku po všech stránkách, tenhle odklad je úplně nepodložený a tohle dítě mohlo být ve škole už minulej rok a tu školu by zvládl extrémně dobře. On ani grafomotoricky není špatnej, logika úžasná, výřečnost neuvěřitelná, logopedie výborná.*“ (Jitka) I na základě vyhodnocování jednotlivých dotazníků jsem zjistila, že OŠD získaly i děti, které již v prvním pololetí neměly žádné obtíže v jednotlivých oblastech rozvoje.

Neopodstatněné důvody k odkladu jsou podle názoru jednotlivých pedagožek způsobeny ze dvou důvodů. Tím prvním je nastavení rodiče, který je přespříliš perfekcionista a odkladem se snaží dítěti poskytnout vyšší šance na školní úspěšnost. „*Maminka jim dala odklad z toho důvodu, že chce, aby byly úspěšný ve škole. Oni by podle mě mohly jít a byly by úspěšný, ale dostaly odklad kvůli jazyku... Maminka se bála jazykového neúspěchu. Jsou tak cílevědomí, že chtěj, aby byly jen dobrý.*“ (Pavla) Jako druhý důvod udělení neopodstatněného odkladu uvádí pedagožky prodloužení dětství. „*Chtěli jí prodloužit školku, aby si užila dětství. Nechtěli jí zatěžovat a chtěli připravit zázemí asi pro toho jejího bráchu, aby tam byla s ním, protože problém u ní nebyl jinak žádný.*“ (Iva) „*To bylo v Plzni. Tam byly ty děti takový vymazlený. Maminka, že mu chce nechat rok dětství. Pak bylo, že měli ještě sourozence středoškoláky, a tak maminka dala odklad, aby ty povinnosti první třídy ještě odložila. Tady to neberou za povinnost. Tady berou za povinnost rozvážet to do dvou institucí. Tady to vezmou do jedny a budou mít klid, autobus stává tam, sem už ji nikdo vodit nemusí. Tady to berou čistě z praktického hlediska.*“ (Marie)

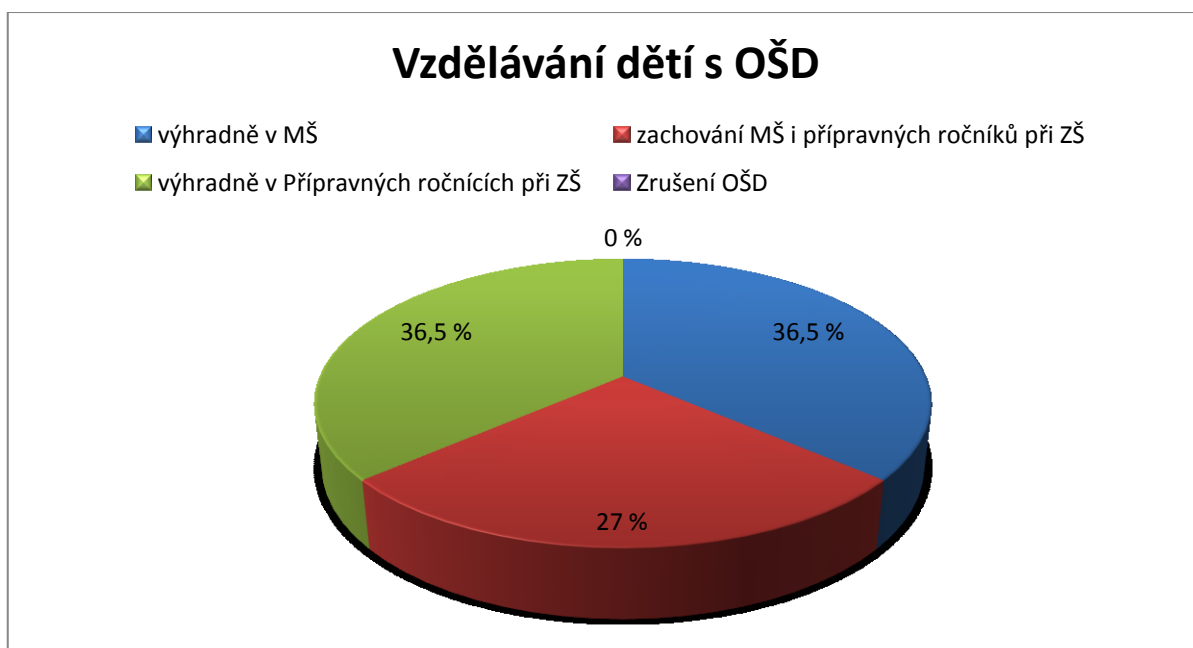
V Plzeňském kraji se spíše než s neodůvodněnými odklady setkávají učitelky s neochotou zažádat o odklad školní docházky. Na otázku: *Jak souhlasíte s následujícím tvrzením, že více jak čtvrtina OŠD je neopodstatněných*, paní učitelka Iva odpovídá: „*Já*

bych řekla, že to bylo dřív, že teďka úplně ne. Nemyslím si, že jsou teď úplně neopodstatněný, protože jich není tolik... Teď se to zase úplně přetočilo, že vlastně úporně ty rodiče cpou ty děti do školy. Úplně fanaticky, i když nemají doporučení z poradny.“ (Iva)

Pouze 3/11 respondentek uvádějí, že se během své pedagogické praxe nesetkaly s neodůvodněným odkladem školní docházky. „**Co si myslíte o následujícím tvrzení: Více jak čtvrtina OŠD je neopodstatněných.** Tak asi to někde bude, rodiče si chtějí dát ještě čas a chtějí si užít té bezstarostnosti. To si myslím, že v některých případech určitě bude. Ale my jsme se tady s tím nesetkali ve školce. My máme ty rodiče docela rozumný.“ (Jana)

Kde nejefektivněji vzdělávat děti s OŠD?

Odpověď na otázku, která je i názvem tohoto podtématu, úzce souvisí s hodnocením těchto tvrzení: „Děti se školním odkladem by měly docházet výhradně do přípravných ročníků na ZŠ. Odklad školní docházky by měl být zrušen, jako je tomu v jiných evropských zemích.“ Na základě jednotlivých odpovědí jsem stanovila 4 možnosti, kde by se dítě s OŠD mělo dále vzdělávat: Výhradně v MŠ, Zachování MŠ i přípravných ročníků při ZŠ, Výhradně v přípravných ročnících při ZŠ a Možnost zrušení OŠD. Pro přehlednost jsou jednotlivé varianty vyznačeny v grafu, který ukazuje zastoupení těchto názorů.



„Výhradně v MŠ“

36,5 % (4/11) dotazovaných respondentek je pro variantu, kdy by měly být všechny děti s OŠD vzdělávány výhradně v MŠ. Důvody pedagožek k tomuto stanovisku jsou

různorodé. „*To už můžou jít rovnou do školy. Když to dítě má problém, tak by mělo zůstat ve svém kolektivu.*“ (Jaroslava) Mezi další důvody by patřilo i nenaplnění kapacity MŠ v menších městech a vesnicích, či složení kolektivu, který navštěvuje přípravné třídy. „*Oni, když se dozvědí, co tam je za ty děti v nultém ročníku, tak tam pak nechtějí jít. Znají se z hřiště, tak řeknou, to byli pěkný kvítka. Tak se to pak nese. A pak ty holčičky, žádný zázrak.*“ (Pavla)

„Zachování MŠ i přípravných ročníků při ZŠ“

Pro variantu, kdy mají rodiče možnost rozhodnout se mezi MŠ a přípravným ročníkem při ZŠ, bylo 27 % (3/11) dotazovaných učitelek. Dle jejich názoru má každé z těchto zařízení své výhody a vždy závisí na obtížích dítěte, kvůli kterým byl udělen OŠD. „*Nedá se říct, takhle je to správně, a takhle to správně není. Třeba tady máme chlapečka, který má odklad, ten by byl vhodnej, protože vydrží u práce a chce ji dokončit. Jenom je takový pomalejší a není to ještě na ten vstup do školy. A pak tady máme holčičku, která má odklad, ale je taková, že za chvíli už ji to nebaví a půjde si radši hrát. Takže ta ještě není vyhraná. Potřebuje dozrát, takže u ní je lepší zůstat ve školce. Je to opravdu individuální.*“ (Jana)

„Výhradně v přípravných ročnících při ZŠ“

Možnosti vzdělávat děti s OŠD výhradně v přípravných ročnících při základní škole je nakloněno 36,5 % (4/11) dotazovaných pedagožek. Výhody spatřují v malém kolektivu, který zaručuje lepší možnost pro individuální práci s dětmi. „*Já kdybych byla máma, kam dám dítě? Do třídy, kde tam lítá kupa hyperaktivních dětí a malých dětí, který se počůrávají a ty hodný děti mají prostě smůlu, protože si jich pomalu ani nevšimneš? Anebo bys chtěla, aby šlo do školy, kde se s ním bude opravdu pracovat tak, jak má... Vedle do třídy přišla maminka, že dá kluka do nultáku. Holky byly dotčený, že odejde do toho nultýho ročníku. Já říkám: „Holky, buďte rádi. Protože jinak máte na krku to, že jste to zanedbaly. Protože pokud byste s ním nic nedělaly a on by se tady nikam nepohnul, tak je to velikej problém.*“ (Iva) Argumentem, kvůli kterému se tyto pedagožky přiklání k přípravným ročnícím při základní škole, je především efektivita, se kterou může být s těmito dětmi pracováno. Vnímají, že za současného stavu a především při velkém počtu dětí ve třídách mateřských škol, zde nelze tyto podmínky zajistit. „*To je ono, když máte 28 dětí na třídě a dáte mu odklad. S tím, že těm rodičům říkáte, že pro to dítě je lepší, aby zůstalo ve školce namísto toho, aby se trápilo ve škole, tak by měl být prostor a čas na ty děti, a v tomhle počtu to prostě nelze. Protože k těm, co mají odklad přibudou ty, který ho*

budou mít, protože vy začínáte postupně vidět a s těma musíte taky pracovat a pak s těma nadanýma, který nebudou mít odklad.“ (Marie)

Přípravné ročníky při základních školách nejsou dosud zřízeny ve všech lokalitách, ve kterých byly rozhovory uskutečňovány. V Plzeňském kraji se pro tuto možnost mohou rozhodnout pouze rodiče ve dvou MŠ ze šesti. Ani ve všech oblastech Prahy nejsou přípravné ročníky samozřejmostí, avšak zde jen v 1/5 MŠ nemají rodiče možnost dát v lokalitě svého bydliště dítě do přípravného ročníku.

„Zrušení OŠD“

Pomocí hodnocení tvrzení: *Odklad školní docházky by měl být zrušen, jako je tomu v jiných evropských zemích*, bylo zjištěno, že všechny pedagožky zavrhnou tento způsob. Argumentují tím, že každé dítě potřebuje čas na to, aby došlo. Dalšími důvody jsou počty dětí ve třídě a nedostatečné vzdělání učitelek ZŠ ve speciální pedagogice. *„To je to, co jsem zjišťovala o těch alternativách, když je možnost individuálně pracovat s dětmi, jako je tomu v zahraničí, kde mají dostatek asistentů, pedagoga a ještě asistenta pro děti, tak samozřejmě. V našich podmínkách to nelze. Tady kde má paní učitelka 27 dětí, tak kluci poputují do zvláštní, když nedostanou asistenta. Skončí tam, kde by skončit nemuseli. Ten odklad je u nás je důležitý proto, že jsou tak velké počty dětí ve třídě a tyhle děti si neškrtnou. Kdybychom měli malé počty dětí na ZŠ, byl by tam asistent, který by mu pomáhal dělat skupinky, diferencoval by, pracoval s nadanýma a tak, tak by ty odklady vůbec nemusely být. Protože by se udělal ten plán pro ty děti, aby se postupně rozvinuly.“* (Marie)

13 Diskuse

Hlavním cílem diplomové práce a průzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem přistupují pedagogové mateřských škol k dětem s odkladem povinné školní docházky. K tomuto hlavnímu cíli byly vytvořeny 4 dílčí cíle: Analyzovat, jaké organizační formy práce pedagogové při práci s dětmi s OŠD využívají ; Zjistit, jakou měrou dochází ke spolupráci pedagogů s dalšími zainteresovanými osobami, které se podílejí na školní připravenosti dítěte s OŠD; Analyzovat míru podpory pedagogům ze strany vedení mateřské škol ; Zjistit, jak pedagogové vnímají současné pojetí OŠD. K těmto dílčím cílům byly vytvořeny výzkumné otázky, kterým se budu dále věnovat.

1. Výzkumná otázka zněla: **Jaké organizační formy práce preferují pedagogové u dětí s OŠD?**

Pomocí tematické analýzy jsem vymezila tři přístupy k organizačním formám, které jsem nazvala Vedoucí, Pracující a Provázející. V přístupu Vedoucím a Pracujícím je čteně využívána frontální práce, při čemž Vedoucí styl vnímá tuto formu práce jako nejefektivnější. Skupinovou práci využívá typ pedagoga Pracujícího a Provázející (tento typ preferuje především skupinovou práci a ostatní jsou pro něj doplňkem). Krejčová v knize *Individualizace v mateřské škole* uvádí, že nejefektivnější organizační formou je skupinová práce, která nejlépe směřuje k individualizaci dítěte.¹⁴⁸ Z průzkumného šetření bylo zjištěno, že skupinová práce se v četných případech při práci učitelek objevuje, ale ve většině případů nebývá hlavním zvoleným přístupem, který by učitelky při své pedagogické praxi využívaly.

Názor autorky Krejčové, že nelze zajistit všem dětem individuální výuku při počtu 25 dětí na třídu¹⁴⁹, je dle výpovědí pedagožek zcela přesný. Počty dětí ve třídách jsou tíživou otázkou všech dotazovaných pedagožek. Vyhláška 14/2005 Sb. přesně stanovuje počty dětí, které mohou být ve třídách vzdělávány, to je vždy ovlivněno počtem tříd v MŠ. Mateřská škola se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 18 dětí ve třídě. Třída se naplňuje do počtu 24 dětí, avšak zřizovatel může udělit výjimku a zvýšit kapacitu o 4 děti na třídu. Snižování počtů dle zákona je upraveno v případech, kdy jsou ve třídě děti

¹⁴⁸ Srov.: KREJČOVÁ, V., et al. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 16-19 a 94-100. ISBN 978-80-262-0812-9.

¹⁴⁹ Srov.: KREJČOVÁ, V., et al. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, s. 16-19 a 94-100. ISBN 978-80-262-0812-9.

s podpurným opatřením vyššího stupně a děti mladší 3 let.¹⁵⁰ Dle zmíněné vyhlášky jsou počty dětí ve třídě obtížnou situací jak pro mateřské školy ve velkých městech, ale i pro mateřské školy v menších městech a vesnicích. Ve městech se setkávají učitelé s častým navyšováním kapacity, takže ve třídách je vzděláváno až 28 dětí. Oproti tomu v menších městech a vesnicích jsou ředitelé nuceni kvůli naplnění tříd přijímat dvouleté děti, což v častých případech znemožňuje zvláštní přípravu předškolních dětí, tedy i dětí s OŠD. Menší počet dětí, které se v těchto lokalitách hlásí, ovlivňuje věkovou různorodost dětí v MŠ. Jedinou možnou variantou, která s požadavkem na vzdělávání dvouletých dětí vyvstává, je nechat heterogenní skupinu od 2–4 let a třídu homogenní od 5–7 let. Avšak v některých menších městech a vesnicích není možné s počtem předškolních dětí otevřít takto vytvořenou homogenní třídu. Začneme se tak setkávat s variantami, kdy jsou vzdělávány děti 2leté a 7leté společně v jedné třídě. Otázkou je, zda lze toto vzdělávání považovat za efektivní.

Další otázkou, která vyvstává, je jakou organizační formu zvolit v heterogenní třídě dětí od 2 do 7 let? Frontální vzdělávání se zdá v takovémto věkovém rozmezí jako nereálné. Díky skupinové práci by bylo možné diferencovat náročnost úkolů, ale kam dříve upřít pozornost? Aby bylo možné efektivně využívat skupinovou nebo individuální organizační formu, je důležitým kritériem překrývání učitelů během hlavní řízené činnosti. Tento provoz však nelze zajistit ve třídách, ve kterých učí vedoucí pracovníci (ředitel, zástupce), kteří mají snížený počet hodin přímé pedagogické práce.

2. Výzkumná otázka zní: Na jaké úrovni probíhá spolupráce pedagogů s rodiči dětí s OŠD v MŠ, které se výzkumu zúčastnily?

Z vyhodnocení průzkumu bylo zjištěno, že spolupráce s rodiči je v Plzeňském kraji považována za efektivnější, než tomu bylo v Praze. Z jakého důvodu byly odpovědi učitelek takto rozdílné? Mojí první dedukcí bylo, že vliv na toto hodnocení by mohl mít počet obyvatel města, ve kterém se zkoumané MŠ nachází. V Plzeňském kraji nebyla ani jedna MŠ z Plzně. Školy, ve kterých rozhovory proběhly, se nacházejí v menších městech a ve vesnicích Plzeňského kraje. Z MŠ v Plzeňském kraji, kde průzkum probíhal, jsou největším městem Domažlice. Domažlice mají 11 tisíc obyvatel. Avšak v pražských MŠ, které se výzkumu zúčastnily, byly i MŠ na okraji Prahy, kde se počet obyvatel pohybuje kolem 7 tisíc. Považovat tedy počet obyvatel jako směrodatný nelze. Další otázka, kterou jsem si pokládala, byla, zda města přinášejí jejím obyvatelům větší anonymitu. Paní

¹⁵⁰Srov.: *Vyhláška 14/2005 Sb.: o předškolním vzdělávání* [online]. Česko: MŠMT, 2005 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43486/>

učitelka Jana (okres Domažlice) uvádí: „*Tady je spolupráce dobrá, některé maminky jsem sama učila. Hlavně tady se každý zná. Víte, kde kdo bydlí, kde pracuje, kde jsou jaké vztahy v rodině.*“ Tato věta vypovídá o tom, že učitelky na malých městech a vesnicích mají tak k dispozici neoficiální rodinnou diagnostiku, díky které mohou pracovat s rodinou dle jejích vlastních potřeb. Jak tedy docílit zvýšení spolupráce s rodiči ve větších městech? Velké negativum spatřuji v homogenních třídách, kde se učitelům po roce obměňují děti, což vede k omezenému časovému údobí na navázání spolupráce mezi rodičem a učitelem, Jako velice vhodné považuji „putování“ učitelů společně s homogenní třídou, které zlepši navázání otevřenějšího vztahu s rodičem.

Díky tematické analýze jsem vysledovala 6 přístupů ke spolupráci s rodičem, které jsem pojmenovala: Samotářský, Podporující, Usměrnující, Vedoucí, Vstřícný a Zapojující typ. Kořátková uvádí, že efektivní formou spolupráce je zapojování rodičů do nejrůznějších aktivit mateřské školy.¹⁵¹ Na základě tohoto hodnocení je nejvhodnějším přístupem typ Vstřícný a Zapojující, Oba dva vytvářejí pro rodiče nejrůznější možnosti spolupráce a vztah s rodičem probíhá na přátelské úrovni.

3. Výzkumná otázka zní: **Na jaké úrovni probíhá spolupráce pedagogů s odborníky v MŠ, které se účastnily výzkumu?**

Pomocí tematické analýzy bylo vysledováno 7 přístupů ve spolupráci s odborníky. Nejlépe hodnotí tuto spolupráci typ Spolupracující a Fungující. Aby byla práce s odborníky brána jako efektivní, vyžadují pedagožky: konkrétněji zpracované zprávy od PPP, návštěvy odborníků z PPP v MŠ například formou screeningu s následujícím doporučením práce, nebo pozorování dítěte s obtížemi přímo v MŠ.

Rámcově vzdělávací program popisuje vytváření PLPP. V prvotní fázi vypracovává škola podpůrné opatření prvního stupně a až při jeho nesplnění je dítě odesíláno do poradny.¹⁵² Pokud se jedná o vyšší stupeň podpůrného opatření, odesílá poradna doporučení pro další práci s tímto dítětem.

Obtíž s vytvářením podpůrných opatření spatřuji při udělení odkladu školní docházky. Pokud zákonný zástupce žádá o udělení odkladu, vystaví mu PPP doporučení k odkladu školní docházky. Tato zpráva je však určena do rukou rodičů a závisí jen na nich, zda tyto materiály škole poskytnou. Pokud byl udělen odklad školní docházky, je to vždy z důvodu

¹⁵¹ Srov.: KOŘÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet.* 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014, s. 109. ISBN 978-80-247-4435-3.

¹⁵² Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

obtíží v některých oblastech vývoje. Aby mohl učitel dál efektivně pracovat, je důležité, aby věděl, na které oblasti je důležité se zaměřit. Dle mého názoru by měly být zprávy zaslány přímo MŠ, protože na jejich základě mohou učitelé vytvářet podpůrné opatření 1. stupně.

4. Výzkumná otázka zní: **Jak jsou nastaveny podmínky vzdělávání pro práci s dětmi s OŠD v mateřských školách, které se zúčastnily výzkumu?**

Pro vyhodnocení této výzkumné otázky jsem se zaměřila na dokumenty, které vytváří mateřská škola. Z analýzy rozhovorů bylo zjištěno že: ŠVP je formálním dokumentem, se kterým pracují učitelky pouze v omezené míře; PLPP není ve všech MŠ efektivně využíván; všechny MŠ vytváří pedagogickou diagnostiku; DVPP v MŠ probíhá, avšak zaměření je přenecháno na výběru učitele, ne na potřebách školy.

Na základě průzkumného šetření bylo zjištěno, že pedagogická diagnostika ve všech MŠ, které se zúčastnily průzkumu, je vytvářena formou individualizovaného diagnostikování přesně tak, jak uvádí Syslová ve své knize *Pedagogická diagnostika v MŠ*.¹⁵³ Při vyhodnocení rozhovorů jsem se však setkala s obtížemi, že nikde v literatuře není uvedeno, co přesně znamená průběžné diagnostikování. Abychom mohli pedagogickou diagnostiku nazvat efektivním nástrojem, neměla by být vyhodnocována stylem jednoho náhodného záznamu do hodnotícího archu, ale mělo by se jednat o „každodenní“ zaznamenávání jednotlivých pokroků dítěte. Dle zjištěných výpovědí jednotlivých učitelek jsem zaznamenala, že pokud nejsou diagnostické archy příliš obšírné, učitelky se spíše soustředí na průběžnou diagnostiku formou různých poznámek.

Rámcově vzdělávací program udává, že pedagogická diagnostika je dokumentem přístupným pouze pedagogům mateřské školy, ČŠI či rodičům.¹⁵⁴ S tím, že měly pedagožky možnost nahlédnout do těchto hodnotících materiálů, jsem se ale setkala jen ve dvou případech. Veliké negativum spatřuji mezi nepropustností předávání informací mezi mateřskou a základní školou. Vnímala bych za velice efektivní, kdyby byly diagnostické archy předávány učitelkám základních škol, kam dítě dále pokračuje, jako je tomu například u britského modelu EYFS.¹⁵⁵

¹⁵³ Srov.: SYSLOVÁ, Z. at al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

¹⁵⁴ Srov.: Srov.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/

¹⁵⁵ Srov.: Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. In: *Government services and information: Education*,

Další kategorií, kterou jsem zařadila pod tuto otázku, je DVPP. Pouze 2/11 respondentek uvádí, že se vzdělávalo v některém ze stimulačních programů. Při jejich hodnocení uvádějí, že tyto programy jsou vhodným způsobem pro vzdělávání dětí s OŠD, avšak v prostředí třídy, kde pedagožky pracují s 25 dětmi, jsou těžko využitelné.

Jednou z otázek během rozhovoru bylo, jakým způsobem si učitelky vybírají vzdělávací kurzy. Ve všech případech byla volba oblasti dalšího vzdělání přesměrována na samotné učitelky, které si dle svého uvážení tyto kurzy vybíraly. Volba dalšího vzdělávání tak neprobíhá s ohledem na strategické plány MŠ, ale spíše k rozvoji, který je založen na osobních prioritách učitele. Otázkou je, jakým způsobem si učitelky DVPP vybírají, soustředí se na oblasti, které jim činí potíže, nebo si vybírají kurzy pouze podle svých osobních preferencí? Za vhodnou změnu považují možnost kariérního řádu, který by mohl vést k lepšímu rozvoji profesních kompetencí jednotlivých učitelů. Výhodu spatřuji především v tom, že by ředitelé mateřských škol byli směřováni k tomu, aby společně s pedagogem stanovovali jeho silné a slabé stránky a na základě toho volili DVPP.

5. Výzkumná otázka zní: **Jak vnímají pedagogové současné pojetí OŠD?**

Na základě rozborů jednotlivých rozhovorů ve spojení s dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že u 25 % dětí s OŠD se učitelky domnívají, že jde o neodůvodněný odklad. V kapitole Odklad povinné docházky uvádím projekt „Kudy vede cesta“¹⁵⁶, který odhalil možné faktory odkladu povinné školní docházky. Při porovnání odpovědí učitelek s tímto dokumentem jsem našla shodu v tomto bodě: rodiče mají snahu prodloužit dítěti dětství a tím oddálit povinnosti nejen pro dítě, ale i pro sebe.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 uvádějí, že možnou cestou ke snížení odkladu školní docházky je zavedení povinného posledního ročníku

training and skills [online]. London: Department for Education, 2017, s. 14-15 [cit. 2018-07-14]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EY_FS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf

¹⁵⁶ Srov.: Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky: (Studie proveditelnosti). TADY A TEDĚ, o., p., s.: Čtyři studie proveditelnosti jako výstupy dvouletého projektu „Kudy vede cesta“ [online]. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s., 2015 [cit. 2018-07-14]. Dostupné z: http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/10/studie_1_final.pdf

předškolního vzdělávání¹⁵⁷. Efektivitu tohoto opatření budeme moci vysledovat až na základě udělených odkladů pro školní rok 2018/2019.

V praktické části se pedagožky rozcházejí v názoru, zda zvolit pro děti s OŠD spíše formu pokračování v mateřské škole, nebo raději vzdělávat děti v přípravných třídách při ZŠ. Jako negativum přípravných tříd uvádějí vytržení z kolektivu, pozitivní stránkou je dle jejich názoru menší počet dětí ve třídě a možnost intenzivnější individuální přípravy. Přípravné ročníky však nejsou rozšířeny ve všech lokacích, kde výzkum probíhal.

Výsledky průzkumu přinesly zajímavá zjištění. Ty se však netýkají pouze výsledků průzkumu, ale také námětů uvedených v této diskusi. Při budoucím výzkumu bych doporučovala zaměřit se hlouběji na tuto oblast – věkové složení třídy a jeho vliv na vzdělávání dětí s odkladem školní docházky.

Slabinu tohoto průzkum spatřuji ve velikosti a charakteru vzorku, který byl zahrnut do analýzy. Pro lepší porozumění jednotlivým tématům by bylo vhodné zapojit do výzkumu nejen učitelky mateřských škol, ale zjistit i názor rodičů dětí s odkladem školní docházky.

¹⁵⁷ Srov.: *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*[online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

ZÁVĚR

Jak již bylo několikrát zmíněno, hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem přistupují pedagogové mateřských škol k dětem s odkladem povinné školní docházky. V teoretické části práce se mi k této problematice podařilo nashromáždit a utřídit dostupné informace a vymezit tak základní informace, které se vztahují k problematice odkladu školní docházky a následného přístupu pedagoga. Teoretická část se věnuje těmto tématům: Školní zralost a připravenost, Současné pojetí mateřské školy, Povinná školní docházka, Odklad povinné školní docházky a Přístup pedagoga. Kapitulu Přístup pedagoga považuji za zásadní pro téma samotné, ale i pro následnou komparaci s výsledky praktické části. Zde se věnuji výchovnému stylu, organizačním formám v MŠ, pedagogické diagnostice, spolupráci s rodiči a stimulačním programům. K sestavení teoretické části jsem využila množství dostupných informačních zdrojů, převážně z české literatury. Nevelké zastoupení cizojazyčných zdrojů je z důvodu, že téma mé diplomové práce je konkrétně vztahováno na české prostředí.

V praktické části diplomové práce byl proveden průzkum pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru, který byl veden s pedagožkami mateřských škol. Pomocí tematické analýzy bylo možné vysledovat různé přístupy, které učitelky zaujímají k vytvořeným výzkumným otázkám. V průběhu průzkumného šetření jsem došla ke stanoviskům, že ne všechny pedagožky efektivně využívají činnosti, které vedou ke kvalitnější práci s dětmi s odkladem školní docházky, a to jak z vnitřních, tak z vnějších důvodů. Mezi vnitřní důvody jistě patří vztah a osobní hodnocení daných kategorií. Mezi vnější činitele lze považovat například zákonná ustanovení, přístup mateřské školy a ochotu ostatních aktérů vzdělávání podílet se na spolupráci s učitelem.

Efektivnost práce s dítětem s odkladem školní docházky, dle názorů jednotlivých respondentek, ovlivňuje především preference individuální či skupinové práce a spolupráce s rodiči. Menší vliv na práci s dítětem s OŠD má dle jejich názoru spolupráce s odborníky. Do kategorií, které nejsou při práci s dítětem s OŠD považovány za stěžejní, zahrnují pedagožky především dokumenty, které vytváří škola (pedagogická diagnostika, PLPP) a práci podle stimulačních programů.

Mateřské školy a její pedagogové mají před sebou nesnadný úkol zajistit každému dítěti co nejpodnětnější prostředí pro jeho rozvoj. Jde o cíl, kterého lze dosáhnout jen efektivní spoluprací pedagogů, ředitelů a dalších činitelů, kteří se podílejí na zefektivnění vzdělávání.

Seznam použité literatury:

1. BEDNÁŘOVÁ, J. Jak vhodně rozvíjet poznávací funkce dítěte. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-0977-9.
3. BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
4. BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.
5. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-723-9060-0.
6. ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. DANDOVÁ, E. Školní odklady z pohledu legislativy. In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-373-5.
8. DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
9. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-88-6.
10. GILLERNOVÁ, I. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: GILLERNOVÁ, I. a V. MERTIN et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.
11. HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. akt. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
12. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přep. a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
13. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
14. JEŘÁBEK, H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-706-6662-5.

15. KASLOVÁ, M. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-96-1.
16. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
17. KRATOCHVÍLOVÁ, J. a Z. SYSLOVÁ. *Pedagogická diagnostika v práci učitele mateřské školy*. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
18. KREJČOVÁ, V., et al. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
19. KROPÁČKOVÁ, J. *Má mateřská škola za úkol připravovat děti na školu, nebo ne?* In: DANDOVÁ, et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-373-5.
20. KUCHARSKÁ, A. *Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku*. In: GILLERNOVÁ, I. a V. MERTIN, et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.
21. LEŽALOVÁ, R. *Návaznost předškolního a základního vzdělávání z hlediska klíčových kompetencí*. In: PILAŘOVÁ, D. a P. ŠIMEK. *Vstup do školy*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-53-4.
22. LEŽALOVÁ, R. *Odklady povinné školní docházky*. In: PILAŘOVÁ, D. a P. ŠIMEK. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-52-7.
23. MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
24. MIOVSKÝ, M., ed al. *Průručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80-867-3408-0.
25. NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.
26. NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Přípravenost dítěte na vstup do základní školy*. In: BEDNÁŘOVÁ, J. et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
27. OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

28. PROKEŠOVÁ, J. Problémy v komunikaci a řeči. In: ŠIMEK, P. *Řeč a sluch*. Praha: Raabe, [2012]. ISBN 978-80-87553-54-1.
29. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
30. PŘÍKAZSKÁ, I. Předškolní prohlídky viděné optikou pedagogicko-psychologických poraden. DANDOVÁ, E., et al. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-373-5.
31. SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
32. SVOBODA, M. et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
33. SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-863-0739-5.
34. SYSLOVÁ, Z. et al. *Pedagogická diagnostika v MŠ: Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
35. ŠEĐOVÁ, K. a R. ŠVARŤÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
36. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
37. VALENTA, J. *Právní rámec řízení škol a školských zařízení: Základy práva pro školský management*. Karviná: Paris, 2010. ISBN 978-80-87173-16-9.
38. VALENTOVÁ, L. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a B. PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
39. VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In: KASÍKOVÁ, H. a A. VALIŠOVÁ et al. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
40. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje:

41. ČESKO. Listina základních práv a svobod. In: *Sbírka zákonů*. Česká republika, 1992, ročník 1993, částka 1, číslo 2, s. 22. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>
42. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/
43. Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. In: *Government services and information: Education, training and skills* [online]. London: Department for Education, 2017 [cit. 2018-05-12]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf
44. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
45. SVOBODOVÁ, Z. *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73364/IPTX_2012_1_11410_0_393899_0_133186.pdf?sequence=1.. Disertační práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.
46. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Školský zákon ve znění účinném od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018.* [online]. Česko: MŠMT, 2017 [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>
47. *Vyhláška 48/2005 Sb.: o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. Česko: MŠMT, 2016 [cit. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38827>
48. *Vyhláška 14/2005 Sb.: o předškolním vzdělávání* [online]. Česko: MŠMT, 2005 [cit. 2018-05-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43486/>

49. Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky: (Studie proveditelnosti). *TADY A TEĎ, o. s., p., s.: Čtyři studie proveditelnosti jako výstupy dvouletého projektu „Kudy vede cesta“* [online]. Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s., 2015 [cit. 2018-07-14]. Dostupné z: http://tadyated.org/wp-content/uploads/2015/10/studie_1_final.pdf