

UNIVERZITA KARLOVA  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

# **Přípravné třídy ve vybraných lokalitách**

Preparatory classes in selected localities

Jadrníčková Kateřina

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.  
Studijní program: Specializace výtvarná výchova  
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2018/2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Přípravné třídy ve vybraných lokalitách vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, .....

.....

podpis

## Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za odborné vedení, připomínky, cenné rady a velkou trpělivost, které mi pomáhaly při zpracování bakalářské práce.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce s tématem „Přípravné třídy ve vybraných lokalitách“ se věnuje problematice přípravných tříd a otázce přínosu dětem z pohledu budoucích a současných učitelů z mateřských škol a základních škol. Cílem práce bylo popsání obecných informací a charakteristických prvků přípravných tříd všeobecně.

Teoretická část se zabývá dítětem předškolního věku ve fyzické, psychické, kognitivní a sociální oblasti. Dále byla popsána potřebná školní zralost dítěte, legislativa k povinné školní docházce, přípravné třídy, jejich historie, legislativa, podmínky a cíle přípravných tříd.

Praktická část obsahuje pozorování ve třech vybraných přípravných třídách, rozhovory s devíti učitelkami a dotazníkové šetření pro studenty pedagogických oborů. Pozorování bylo zaměřené na materiální a metodické postupy učitelek v přípravných třídách. Výzkum probíhal ve třech lokalitách: v hlavním městě Praze, v jedné městské části v Praze a ve Středočeském kraji.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

přípravná třída, dítě v předškolním věku, školní zralost a připravenost, školní nezralost, povinná školní docházka, zápis do základní školy, odklad školní docházky, diagnostika školní zralosti

## **ANNOTATION**

The bachelor thesis with the topic “Preparatory classes in selected locations” deals with the issue of preparatory classes and the question of the benefit of children from the perspective of future and current teachers from kindergartens and primary schools. The aim of this work was to describe general information and characteristics of the preparatory classes in general.

The theoretical part deals with preschool children in physical, mental, cognitive and social areas. Furthermore, the necessary school maturity of the child, legislation on compulsory education, preparatory classes, their history, legislation, conditions and objectives of preparatory classes were described.

The practical part includes observations in three selected preparatory classes, interviews with nine teachers and a questionnaire survey for students of pedagogical fields. The observation was focused on the material and methodological procedures of teachers in preparatory classes. The research took place in three localities: in the capital city of Prague, in one district in Prague and in the Central Bohemia Region.

## **KEYWORDS**

preparatory class, pre-school child, school maturity and readiness, school immaturity, compulsory school attendance, enrollment in primary school, postponement of school attendance, diagnostics of school maturity

## Obsah

Úvod .....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Dítě v předškolním období .....	8
1.1 Začátek předškolního věku .....	8
2 Školní zralost a připravenost na školu .....	10
2.1 Kvalita pohybového vývoje .....	11
2.1.1 Rozvoj jemné motoriky .....	12
2.2 Psychický vývoj .....	13
2.3 Kognitivní vývoj .....	13
2.3.1 Kresba .....	14
2.3.2 Řeč .....	15
2.3.3 Sluchové vnímání .....	16
2.3.4 Zrakové vnímání .....	16
2.3.5 Hra .....	17
2.4 Sociální vývoj .....	18
3 Povinná školní docházka v ČR a vybraných zemích Evropy .....	19
3.1 Zápis do první třídy .....	19
3.2 Školní nezralost .....	21
3.3 Odklad školní docházky .....	21
4 Diagnostika školní zralosti .....	23
4.1 Pedagogicko-psychologická poradna .....	24
4.2 Individuální vzdělávací plán .....	25
4.3 Plán pedagogické podpory .....	26
5 Přípravná třída .....	27
5.1 Historie a legislativa přípravných tříd .....	27
5.2 Charakteristika přípravné třídy .....	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	30
6 Cíle výzkumu .....	30
7 Výzkumné otázky .....	30
8 Metody výzkumu .....	30
9 Vlastní výzkum .....	31

9.1	Pozorování .....	31
9.1.1	Charakteristiky pedagogické práce v přípravných třídách .....	32
	Třída A.....	32
	Třída B.....	34
	Třída C.....	36
9.1.2	Společné a rozdílné znaky navštívených přípravných tříd .....	38
9.1.2.1	Prostorové uspořádání všech třech tříd: .....	38
9.1.2.2	Organizace časového rozvrhu všech tříd:.....	39
9.1.2.3	Učitelky ve vybraných přípravných třídách.....	40
9.2	Rozhovory.....	41
9.2.1	Rozhovory s učitelkami z přípravné třídy .....	42
9.2.2	Rozhovory s učitelkami z mateřské školy .....	46
9.2.3	Rozhovory s učitelkami prvního stupně základní školy .....	51
9.3	Dotazníkový průzkum mezi studenty Pedagogické fakulty.....	56
9.3.1	Výsledky dotazníkového průzkumu .....	56
9.4	Shrnutí výsledků výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám .....	66
10	Diskuse .....	71
11	Závěr.....	72
	Literatura .....	74
	Elektronické zdroje.....	76
	Zákony a vyhlášky .....	78
	Seznam příloh.....	79

## Úvod

Téma přípravné třídy jsem si vybrala na základě návštěvy jedné přípravné třídy díky čerpání evropských šablon v rámci programu „*Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv*“. Byla to moje první zkušenost s přípravnou třídou. Postupem času při studiu Učitelství pro mateřské školy jsem se chtěla dostat hlouběji do problematiky přípravných tříd v České republice a rozšířit si informace, které jsem získala během vzdělávání na Pedagogické fakultě. Tuto bakalářskou práci jsem pojala, jako možnost shrnutí veřejně získaných údajů, ale také informací přímo z přípravných tříd a prohloubit svůj celkový pohled na přípravné třídy.

Teoretická část se věnuje dítěti v předškolním věku, jeho vývoji v oblastech-fyzické, psychické, kognitivní. Zabývá se školní zralostí a připraveností i případnou nezralostí. Věnuje se procesům, kterými dítě prochází po udělení odkladu školní docházky, včetně jeho diagnostiky. Závěr teoretické části se zaměřuje na přípravné třídy, jejich historický vývoj a legislativní změny.

V praktické části je soustředěna pozornost na zjišťování materiálního a organizačního uspořádání, možnosti volné hry u dětí, sociální vztahy ve třídě a také na přístup učitelek v navštívených přípravných třídách.

Pro výzkum jsem si zvolila čtyři cíle: Orientovat se v denním režimu a podmínkách vybraných přípravných tříd a porovnat jejich společné a odlišné znaky. Orientovat se v pedagogické práci a činnostech učitelek přípravných tříd. Zjistit, jaké názory na přípravné třídy mají učitelky přípravných tříd, učitelky MŠ a ZŠ. Rozkrýt povědomí studentů pedagogických oborů o přípravných třídách.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Dítě v předškolním období

*„Dítě je lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 55).*

Předškolním obdobím u dítěte můžeme označit dobu vývoje ve věku od 3 do 6-7 let, která končí nástupem do školy. Tento časový interval je v životě dítěte velmi významný a dochází k rozsáhlým proměnám. Mezi základní kategorie vývoje dítěte v předškolním věku patří fyzická, psychická, emoční a podle některých autorů sem spadá také kognitivní stránka (Vágnerová, 2012).

Pod výrazem „předškolní“ si obvykle představujeme epochu před školou a zároveň pouhou přípravu na nadcházející významnější studium. Ale z pohledu vývojové psychologie tomu tak není. Současné vědecké poznatky ukazují, že tato část života není pouhé přechodné období. Považuje se za velmi důležitou vývojovou éru, která je nezávislá, svébytná a vyrovnávající se významu budoucího středního školního věku. *„V tomto období dítě dále vospívá po všech stránkách-tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu“ (Matějček, 2005, s. 139).*

### 1.1 Začátek předškolního věku

Období předškolního věku je dlouhé a dějí se zde velké změny. Mezi na první pohled zřetelné změny patří **tělesný vývoj**. Celkový růst těla je charakteristický velkou nerovnoměrností růstu v relaci mezi výškou a tělesnou hmotností. Ve třech letech má dětská postava zaoblený tvar, a hlava je v poměru k tělu značně větší. Vývoj po fyzické stránce je velmi individuální (Tomášová, 2012). Dítě se učí postupně své tělo ovládat a zdokonaluje si svoji hrubou a jemnou motoriku. Procvičuje ji například překonáváním překážek nebo se snaží do ruky uchopit látku, část vlastního těla, hračky. Ve třetím roce si už hraje v písku, staví z něj bábovičky pokouší se o zlepšování celkové koordinace svého těla.

Mezi další složku můžeme zahrnout psychický vývoj, který prochází velkými změnami u dítěte od narození do fáze vstupu do základní školy. Dítě přijímá mnoho informací, se kterými se učí postupně zacházet a zpracovávat je podle svých možností a schopností. Velkým změnám je také podroben přístup dítěte ke skutečnosti.

Během období od 3 do 6 let se realita, ovlivňující představivost, mění na pojetí spíše rozumové. Dítě je interesováno novými věcmi, informacemi a dokáže si některé tyto poznatky propojovat a rovnat do souvislostí. (Tomášová, 2012).

*„Během třetího roku života dítěte vidíme, že dítě má už nejen všechny základní lidské charakteristiky, ale že si osvojilo i základní požadavky lidské společnosti. Stalo se svébytnou osobností, neboť získalo vědomí vlastního „já“ (Matějček, 2005, s. 131).*

V **kognitivní sféře** můžeme hovořit o zpřesňování rozeznávání svých vlastních schopností vnímat věci kolem nás. Zahrnujeme do toho například odstíny barev, melodii hlasu či strukturu rytmu atd. Empirie neboli zkušenosti z našeho poznání, vědomého konání a zkušeností, dítěti rozšiřují kognitivní činnosti a schopnosti, zdokonaluje se orientace, uvědomování si sebe sama, ale především se zlepšují základy vědomého ovládnutí emocí, pohybů, gest a energie (Čačka, 1994).

Na počátku předškolního věku je jednání dítěte značně ovlivňováno emocemi. **Emoční vývoj** probíhá celý život a v předškolním období dítě stále ještě vnímá svět egocentricky a z pohledu svých potřeb a přání nikoliv z potřeb všech. Sociální vztahy se neustále vyvíjejí, tvoří se nové kontakty se silnějším vnímáním než doposud. Důležité je pro dítě vnímání opory a vědomí, že mu pečující osoba nebo například vrstevník rozumí v jeho citech a prožívá to společně s ním. To vše připravuje základ pro uvědomování si sebe sama a následně k rozvoji svého sebevědomí. *„Dítě se postupně vyděluje od okolního světa věcí a lidí“ (Čačka, 1994, s. 28).*

## 2 Školní zralost a připravenost na školu

*„Pojem školní zralost v sobě zahrnuje několik rovin: jednak zralost fyzickou, tělesnou, dále pak zralost po stránce, kterou můžeme nazvat psychosociální, protože zralost psychická zde souvisí se sociální zralostí“ (Žáčková, 2005, s. 2). Matějček (2005) odkazuje na Jana Amose Komenského, který již používal termín školní zralost, což bylo zhruba před 350 lety. Dále uvádí, že první zmínky pramení z vídeňské školy psychologie, a to ve dvacátých letech minulého století.*

Můžeme tedy říci, že školní zralost se nevztahuje pouze k jedné kategorii, ale skládá se z většího množství složek. V nich jsou výzkumy doložená měřítka daných hodnot, která odpovídají průměrnému vývoji dítěte a jeho schopnostem, ale také souvisí s námi požadovanou školní zralostí. Pro posouzení školní zralosti by se mělo přihlížet i k současným poměrům dítěte v jeho rodině, ale též v životě. *„Lze konstatovat, že pro zralé dítě je vhodnější zahájení školní docházky a pro nezralé je vhodnější její odložení. Některé nezralé děti potřebují pouze čas na přirozené vyzrání, některým je třeba poskytnout podporu v rozvoji oslabených oblastí formou individuálního vzdělávacího plánu, individuální speciálně-pedagogická péče v pedagogicko-psychologických poradnách nebo speciálně pedagogickém centru“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 7).*

Pod míněním školní připravenost, si u dítěte představujeme současnou situaci rozvoje jeho individuality ve všech zónách. (Kropáčková, 2008)

Připraveností u dítěte lze rovněž myslet dosažení určitých stupňů, které jsou ovlivňovány okolním prostředím. Díky těmto vlivům má dítě možnost rozvoje svých přirozených předpokladů. *„Školní zralost a školní připravenost vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte dosažený ke zvládnutí role žáka v 1. třídě základní školy a projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na školní prostředí“ (Tomášová, 2012, s. 9).*

Tomášová (2012) upozorňuje na potřebu připravenosti v kognitivní oblasti a činnostech s nimi spojenými. Následně Matějček (2005), který klade důraz na řečový vývoj, označuje za ideál patřičně rozvinutou řeč se správnou artikulací, který by se měl naplnit před nástupem do základní školy. Ale též tuto informaci doplňuje tím, že se u dětí objevuje velká diference ve vývoji řeči, a to i oproti například duševním funkcím.

V návaznosti na toto sdělení zmíním myšlenku Kutálkové (2010), která poukazuje na irelevantností hodnocení školní zralosti pouze na množství hlásek, které dítě ještě nezvládá správně vyslovovat, ale podstatnější pro posuzování je stupeň odchylky v artikulaci od normy v současné řeči a dále také kvalita sluchového vnímání závisující rovněž na vývoji. Na otázku existuje-li možnost hrubého odhadu časového období, kdy už máme uvažovat, zda dítě splňuje školní zralost odpovídá Tomášová (2012), že zralost pro školu je zhruba v šesti letech a čtyřech měsících.

Dále bych předložila názor na stav vývoje dětí, u kterých je příhodné promýšlet, zda jim neposkytnout odklad školní docházky (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 7).

- o děti zdravotně oslabené
- o děti s výrazným opožděním kognitivního vývoje
- o děti s pomalejším nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem
- o děti s výraznější nezralostí v některých z dílčích oblastí kognitivního vývoje (kresba)
- o děti nezralé v oblasti práceschopnosti
- o děti nezralé v oblasti emocionálně-sociální

## **2.1 Kvalita pohybového vývoje**

Fyzický nebo také někdy nazývaný tělesný vývoj probíhá u dětí podobně, ale přitom u každého jedinečně. V období předškolním se velmi mění fyziologie těla dítěte.

Dítě prochází růstem a vývojem díky biologicky samovolnému průběhu činností. Během pátého až sedmého roku dítě vstupuje do fáze první protáhlosti, kdy začíná docházet k vyrovnávání proporcí těla. Protahují se končetiny i trup a poměr hlavy k tělu se vyrovnává (Tomášová, 2012).

Žáčková (2005) popisuje, jak se objevují odlišnosti časového úseku vývoje u dětí, což je potřeba ctít a náležitě podporovat. Zde bych se zastavila u Matějčka (2005), který zmiňuje velký skok v pohybovém vývoji, a to především v hrubé motorice. Dítěti je již například schopno stát na špičkách delší dobu nebo udržet rovnováhu na jedné noze, která je nedílnou součástí pro další rozvíjející se dovednosti. Ovládání rovnovážnosti těla se natolik vyvíjí, že dítě je schopné kopnout do míče anebo dokonce i skákat snožmo. Kutálková (2010) například řeší vztah hrubé motoriky k hybnosti velkých svalových skupin.

Základní a prvotní pohyb pro dítě, který mu umožňuje se již posunout z jednoho místa na druhé je lezení, dalším může být již například chůze nebo běh, tyto veškeré činnosti souvisejí právě s velkými svalovými skupinami.

S přibývajícím věkem a lepší kompozicí těla dítě lépe zvládá lokomoci a orientaci v prostoru. Jeho pohyby jsou přesnější a pod větší kontrolou, díky níž dokáže šetřit svou energii. V předchozích letech se za znak školní zralosti považovala tzv. „filipínská míra“, díky které se poznalo, zda dítě prošlo tělesnou přeměnou a je zralé pro školní docházku. Dítě by si mělo rukou dosáhnout na protější ucho přes hlavu. Pokud to nezvládlo, neproběhla u něj dostatečná tělesná proměna a není tudíž zralé na nástup do školy (Langmeier, 2006).

V průběhu předškolního období u dítěte, podle Žáčkové (2005), se dějí kvantitativní neboli početní a kvalitativní změny. Tělesnou zralost u dítěte určuje dětský lékař, který sleduje a kontroluje vývoj dítěte. Posuzuje, zda dítě splňuje růstem a dispozicemi po fyzické stránce požadavky na věk šesti let. Děti, které jsou například slabé, menší, než je odpovídající norma či se zvýšenou únavností bývají více sledovány lékaři a klade se důraz na pozorování jejich vývoje. Nebo také chronická onemocnění, která se stále vracejí a oslabují tak metabolismus dítěte též dítě se smyslovými vadami. To vše může mít negativní dopad na úspěch ve školním zařízení. Fyzická zralost patří mezi předpoklady zdatu ve škole (Žáčková, 2005).

### **2.1.1 Rozvoj jemné motoriky**

Jemnou motorikou označujeme schopnost zručně a vědomě zacházet s objekty menší velikosti a případně i na malém území. „*Spadají sem všechny pohybové aktivity prováděné drobnými svalovými skupinami, zejména rukou, ale i úst či nohou, vyžadující přesnost při plnění motorického úkolu.*“ (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 11).

Jemná motorika je nedílnou součástí v rozvoji dítěte před zahájením povinné školní docházky. Tato motorika by měla být rozvinuta v oblasti obličeje, jako očních pohybů, mluvicích orgánů a dále pak v oblasti pohybové koordinace, v pohybech pažemi, a především ve vizuomotorice (Tomášová, 2012). Bednářová (2015) hovoří o přesnějším ovládnutí jemné motoriky, jeho tvorba je mnohem povedenější než v přechodných letech. Dítě ji upotřebuje například ve výtvarných činnostech, ale také v konstruktivních hrách.

Kutálková (2010) zmiňuje zkoumání obratnosti ruky i při logopedickém vyšetření prostřednictvím kresby. Není to nutnou součástí prohlídky, ale často se tak činí. Zjišťuje se dosažený stupeň vývoje v kresbě. Hledí se na technické provedení, ale především na obsahovou stránku, vnímání detailů. Dále také na úchop, plynulost kresby a síla vkládána do tužky. Stupeň rozvoje jemné motoriky působí také na výslovnost. Pokud kvalita výslovnosti po pátém roce není v pořádku, mělo by dítě podstoupit odbornou konzultaci v oblasti logopedické intervence. Zde se zjišťuje příčina a následně se řeší reedukace a rehabilitace (Kutálková, 2010).

## 2.2 Psychický vývoj

Pokud hovoříme o školní zralosti, je potřeba se také zmínit o psychickém vývoji dítěte. U dítěte v předškolním věku dochází k dalšímu vyvíjení centrální nervové soustavy, proces vnímání se stává preciznějším a dítě opouští globální vnímání a nahrazuje ho diferencovaným vnímáním. „*Diferenciace vrstev šedé kůry mozkové podmiňuje abstraktní způsob myšlení, rozvoj řeči, rozvoj analyticko-syntetického myšlení, dovednost reprodukce*“ (Tomášová, 2012, s. 30). Díky tomu roste prostor pro rozvíjení a aplikování záměrné paměti. Ta se společně s logickou úvahou, u dítěte v předškolním věku, postupně formuje k fázi zapamatování a není to již jen mechanické opakování informací (Tomášová, 2012).

## 2.3 Kognitivní vývoj

Mezi kognitivní funkce řadíme vnímání, paměť, pozornost, fantazii a představivost, hru, schopnost kognitivního učení, myšlení a řeč. Pokud rozvíjíme tyto kognitivní funkce, vytváříme tak velmi důležitý základ pro schopnost učit se. Tato schopnost by se měla do šestého roku rozvíjet natolik, aby dítě bylo schopno se učit trivium v základní škole, tedy číst, psát a počítat (Žáčková, 2005). S čímž souvisí myšlenky Vágnerové, která zmiňuje, že se u dítěte předškolního věku vyvíjí kognitivní neboli poznávací vývoj bez logiky.

Dítě uvažuje díky názorovému a intuitivnímu myšlení. To se následně projevuje specifickým zpracováváním a diferenciací informací. Až po šestém roce dítě zvládne aplikovat logické myšlení v konkrétní a racionální rovině a dokáže lépe porozumět světu kolem sebe (Vágnerová, 2012).

### 2.3.1 Kresba

*„Kresba dítěte odráží kvalitu jeho vnímání, paměti, fantazie a kreativity, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, myšlení, intelektových schopností i povahových vlastností.“ (Mlčák, 1996, s. 4).* Dětská kresba je bezprostředním vyjádřením organizace a dynamičnosti jeho osobnosti, která je v neustálém vzájemném působení s jeho okolním prostředím. Dětská kresba v sobě nese plno informací, díky kterým my můžeme definovat úroveň rozvoje například v kognitivním, emocionálním nebo také v psychopatologickém okruhu. (Mlčák, 1996).

Proto se dětská kresba užívá ve výchovně vzdělávacím procesu jako diagnostický nástroj. Podle Vágnerové (2012) v dětské kresbě najdeme názor dětí na svět kolem nich. Děti se snaží o zachycení reality, ale z pohledu svého, který získávají, proto mohou být výraznější subjektivně důležité stránky. A díky vývojovým stádiím, kterými dítě prochází také v kresbě, se pohled na skutečnost může měnit.

Mezi pátým a šestým rokem probíhá u dítěte tzv. stádium realistické kresby neboli zobrazení. Dle Mlčáka (1996) dochází k rozdělení prožitku od skutečnosti a dítě již nekreslí podle vzoru. Objevují se již věcné a vysvětlující rysy, znaky a kresba začíná nabírat dvoudimenzionální rozměr.

*„Stádium realistického zobrazení, resp. Přechodu k realismu. Na konci předškolního věku se dětské výtvary stále více podobají skutečnosti. Dítě v této době kreslí spíše to, co vidí. Takováto proměna je jedním z důkazů počínající dětské kognitivní decentrace“ (Vágnerová, 2012, s. 189).*

Piaget (2014) dále rozvádí realismus do několika kategorií. Kupříkladu „intelektuální realismus“, kdy dítě vyobrazuje koncept charakteristik a vlastností předlohy, aniž by bralo zřetel na perspektivu. Nerespektuje daný model a nakreslí u postavy z profilu dvě oči a dvě uši, nebo jídlo v břiše, které v realitě nevidíme.

Analogie mezi zobrazením a konkrétním objektem záleží na stupni rozvoje motorických a poznávacích schopností a dovedností, ale i na emočním rozpoložení.

### 2.3.2 Řeč

*„Artikulovaná řeč, je na světě nejméně 40 000 let. Vývoj řeči probíhá po celé dětství a v některých svých složkách (např. slovní zásoba) vlastně po celý život“ (Matějček, 1999, s. 90).*

Bednářová udává, že pro vývoj řeči je klíčovým obdobím éra od šestého do sedmého roku života dítěte. Avšak strmý vzrůst bývá v době do tří až čtyř let. Mezi základní složky, které mají vliv na raný vývoj řeči, Bednářová řadí motoriku, vnímání a sociální prostředí. *„V průběhu předškolního věku se vyvíjí hovorová řeč, která se po všech stránkách obohacuje v souvislosti s myšlením. Řeč se u dítěte vyvíjí současně s myšlením a je odrazem vývoje celkového stavu psychiky dítěte“ (Bednářová, 2015, s. 84).* Matějček upozorňuje na důležitost vývoje řeči také z důvodu vyvíjejícího myšlení, které úzce spolu s řečí souvisí. Můžeme hovořit o velkém propojení těchto vývojových kategorií, jejichž progres probíhá vzájemně, ale též paralelně.

Podstatná je slovní zásoba, která se zvětšuje již od chvíle prvních zvuků a v období od pěti do šesti let se počet slov v jeho lexiku dostává až ke třem tisícům. V tomto časovém rozmezí již je u dítěte na vyšší úrovni rozvinutý syntax (Matějček, 2005). Ovlivňujícím aspektem je poskytování dítěti hodnotných informací a podnětů pro jeho vývoj řeči Kutálková (2010). *„Jelikož poruchy řeči po nástupu do školy výrazně ovlivňují a zatěžují výuku čtení a psaní, může dojít i ke vzniku specifických poruch učení na této bázi (dyslexie, dysortografie-porucha čtení a pravopisu)“ (Žáčková, 2005, s. 23).*

Stává se však, že dítě má problémy s řečí, se správnou artikulací hlásek a podobně, a proto se doporučuje navštěvovat logopedickou péči. Důvody špatného vývoje mohou být nejrůznějšího charakteru od zdravotního po neodpovídající vnější faktory. *„Je samozřejmě ideální, když dítě nastupuje do školy s dobrou výslovností. Měli bychom proto zahájit potřebnou logopedickou péči dostatečně včas. Pro školní výuku je žádoucí, aby dítě umělo kvalitně zejména sykavky a měkčení-nedostatky, se totiž často projeví ve čtení a psaní, kdy dítě píše tak, jak si diktuje (místo sešit píše sesit nebo šešit“ (Kutálková, 2010, s. 145).*



### 2.3.3 Sluchové vnímání

*„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči“ (Bednářová, 2015, s. 40).*

U dětí ve věku 4-5 let se také jedná o učení naslouchání, ale již v složitější formě. V tomto období se dítěti zdokonaluje vnímání figur a pozadí, koncentrace pozornosti a nacházení některých zvuků z pozadí. Tudíž by mělo zvládat učení básniček, poznávání hudebních nástrojů dle jejich zvuku, dále také rozlišování počtu slov ve větě či umístění hlásky ve slově. Obvykle ještě dětem pomáháme s rozlišováním výraznou artikulací či pomalým tempem, ale základy už by měly být pevně dané (Bednářová, 2015).

### 2.3.4 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je jedním z nejdůležitějších smyslových procesů v našem životě. Prostřednictvím zraku získáváme poznatky o okolním prostředí již od narození. Schopnost zrakového vnímání umožňuje zpracovat přijímané impulzy v různých částech mozkové kůry. Tím se rozvíjí rozumové schopnosti, myšlení, paměť, prostorová orientace a kognitivní funkce, což jsou hlavní aspekty správného osvojení si čísel, písmen, slabik, slov a následně jejich čtení (Šikl, 2012).

Šikl (2012) zmiňuje, že zrak je také podstatným prostředkem verbální, ale i neverbální komunikace, která je u dítěte v předškolním věku stále ještě dominantní.

Zrakové vnímání se rozvine do ideální míry v období, kdy dítě zahájí základní vzdělávání. Doba dozrání je u každého dítěte individuální a v některých případech je nutné započít s procvičováním a zdokonalováním oslabené oblasti zrakového vnímání. Mezi ně nepatří pouze vady očí, ale také snížené funkce přijímání, zpracování a zachování zrakových podnětů. V důsledku těchto nedostatků se později mohou vyvinout problémy související s poruchami čtení (Šikl, 2012).

### 2.3.5 Hra

Následující část je zaměřena na roli hry v životě dítěte. Hrou se rozumí specifická forma činnosti, která se liší od práce i učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 92). Hra provází člověka po celý život, ale pro dítě má velmi konkrétní validitu, a to především v předškolním období. V pedagogickém slovníku je hra dělena následovně:

- |                |               |                |
|----------------|---------------|----------------|
| o poznávací    | o motivační   | o rekreační    |
| o procvičovací | o tvořivostní | o diagnostické |
| o emocionální  | o fantazijní  | o terapeutické |
| o pohybové     | o sociální    |                |

(Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 92).

*„Hra dítěti zprostředkovává poznávání světa, skutečnosti, učí je spolupráci, podřizování pravidlům, respektování ostatních dětí i dospělých, přináší nejen radost z úspěchu, ale učí je i prohrávat, nést neúspěch“ (Žáčková, 2005, s. 4).* Hra dítě může velmi dobře posouvat v rozvoji, ale také napomáhat kontaktu s dospělými, a především s rodiči. Žáčková také uvádí, že je důležitá komunikace mezi rodičem a dítětem a měla by být pravidelně podporována stolní společenskou hrou. Zhruba 15-30 minut denně. Tyto hry by měly být nabízeny nenásilnou formou. Náročnost by měla být podmíněna věku a měla by se obměňovat, aby dítě mělo pocit úspěchu i potřebu iniciace a myšlení. Postupem času se mění hra a vlastní činnost dítěte, v níž převažují hry námětové.

Velkou váhu má stále ještě volná hra pohybová, námětová, kde dítě má možnost bezprostředně využít svoji tvořivost a představivost. Dítě vyhledává hru ve společnosti ostatních dětí. Nedělá mu závažný problém půjčování hraček, spolupracuje s ostatními a doplňuje hru svými tvůrčími myšlenkami. *„Zároveň se již dokáže zapojit do jednoduchých společenských her s pravidly, jako je člověče, nezlob se... Vzhledem k předškolnímu věku nabývají na významu tzv. didaktické hry, jejichž záměrem je hravou formou rozvíjet poznávací schopnosti a funkce“ (Bednářová, 2015, s. 60).*

Kolem šestého roku už se dítě soustředí i na průběh a vývoj své hry, několikrát opakuje nepovedené úseky, zkoumá a snaží se o jejich podchycení. S vizí určitého záměru se snaží překonávat obtížnost činností a hledat nová řešení, možnosti.

Hra je rovněž relaxačního charakteru, kdy do ní dítě promítá neporozumění a ruší obavy, napětí a vzniklý stres. Této fázi hry bychom neměli zabraňovat, aby přetlak v dítěti nezůstával. Dítě vnímá především přítomný čas a nedokáže posoudit výsledek a dobu trvání určitých situací, proto mu tento způsob katarze pomáhá (Kořátková, 2005).

## **2.4 Sociální vývoj**

U dítěte neustále dochází k utváření osobnosti a formování jeho charakteru, s čímž souvisí také jeho emocionální neboli sociální vývoj. Tento vývoj je ovlivněn mnoha činiteli. Jmenovat můžeme zdravotní anamnézu, sociální a finanční situace rodiny, filozofii a výchovu rodiny a další. Tyto faktory mají mimořádný vliv na mentální vývoj dítěte a jeho pozdější dovednosti v komunikaci a navazování vztahů s dětmi, lidmi kolem sebe (Bednářová, 2015).

S primárními sociálními vztahy přichází dítě do kontaktu ve své rodině. Ve školních vzdělávacích institucích se setkává s dalšími lidmi a dětmi a dochází k socializaci sekundární. Ta je další nedílnou součástí pro rozvoj jeho vlastní osobnosti. Vzdělávací prostředí je místo, kde se mimo jiné učí určité komunikaci, kterou postupně zdokonaluje. Poznává své vlastní pocity a emoce, které časem lépe ovládá a dostává je pod kontrolu, ale také se setkává s prožitky a chováním druhých. Ve věku předškolním se také vyvíjí emoční inteligence, jejíž součástí je i schopnost empatie. Děti lépe rozumí svým pocitům, ale také pocitům druhých lidí. Díky určité emoční vyzrálosti dítě dokáže zčásti ovládat své emoce a odsunout do pozadí svá přání a potřeby. Vnímání sebe sama nemusí být pro děti obtíží, ale rozumět prožitkům ostatních, tomu se teprve musí naučit.

Ke konci předškolního věku je kladen důraz na rozvíjení schopnosti sebehodnocení, sebepojetí a zdravé sebedůvěry. Dítě by mělo být schopné adaptability, kdy dovede snášet odloučení od své rodiny a nebýt závislé na činech a rozhodnutí ostatních. Jednou z klíčových dovedností, které by se dítě v předškolním věku mělo učit je spolupráce. Je nedílnou součástí našeho života. Mateřská škola by také měla mít cíl, tuto dovednost podporovat a rozvíjet ve všech nabízených, řízených i neřízených činnostech (Bednářová, 2015).

### 3 Povinná školní docházka v ČR a vybraných zemích Evropy

„Povinná docházka začíná podle zákona počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku. V praxi se uplatňuje hledisko, zda dítě v tomto věku dosáhlo školní zralosti“ ((Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 212).

Povinná školní docházka do školního roku 2016/2017 trvala devět let. Po zavedení povinné školní docházky od pátého roku, s uvedením v platnost od 1. ledna 2017 podle novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon) a vyhlášky č. 14/2005 Sb., se počet let povinné školní docházky zvýšil na deset let.

Odsunout naplňování povinné školní docházky je možné až do začátku školního roku, kdy dítě dojde do osmého roku svého života. Může tomu tak být v případě tzv. dodatečného odkladu, kdy ředitel základní školy, z důvodu nepatřičné vyzrálosti ve vývoji, se souhlasem zákonného zástupce nebo pečující osoby tento odklad schválí. Musí tomu však být pouze do konce prvního pololetí (MŠMT [online]. Poslední aktualizace 15. 8. 2017 [cit. 5. 3. 2019]).

Začátek povinné školní docházky se v různých evropských zemích odlišuje. Pro představu bylo vybráno deset zemí, viz Tabulka č. 1.

#### 3.1 Zápis do první třídy

Po novelizaci školského zákona č. 561/2004 Sb. se změnil termín zápisů do základních škol. Zápisy mohou probíhat od 1. dubna do 30. dubna s platností od roku 2017. Základní školy mají k dispozici soubor *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce (2016)* od ministerstva školství. Poskytuje základní přehled informací pro postup při zápisu, dále také potřebné novelizace, vyhlášky a předpisy, které je nutné naplňovat a které se týkají jak školy, dítěte tak i rodičů. Škola se může inspirovat rovněž obsahem a materiálem pro zkoumání školní zralosti.

K zápisu mohou přijít děti, které v současném školním roce dovršily šestého roku. Moderní psychologie označuje začínající období ve škole, jako *mladší školní věk*. (Matějček, 2005). Dítě má možnost nastoupit do základní školy, ve věku pěti let, od kterého si ředitel základní školy vyžádá potvrzení od lékaře a vyjádření školského

poradenského zařízení. Stejně se postupuje u starších dětí, tedy u dětí, které mají odklad školního roku. (Učitelství [online]. Poslední aktualizace 2008 [cit. 17. 10. 2019]).

Zákonný zástupce má zákonem danou povinnost zaregistrovat své dítě k zápisu do povinné školní docházky do spádové základní školy. A to i za okolností, že přemýšlí o odkladu školní docházky pro své dítě. Nedojde-li k podání přihlášky zákonným zástupcem, je možné toto pokládat za prohřešek v právních povinnostech, a to dle § 182a odst. 1 písm. a) školského zákona, znějícího: „*Fyzická osoba se dopustí přestupku tím, že a) jako zákonný zástupce nepřihlásí dítě k zápisu k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4. Za zmíněný přestupek lze uložit pokutu až do 5 000 Kč. Žádost o přijetí podává zákonný zástupce, není uvedeno, že musí při jejím podání být přítomné i dítě*“ (Školský zákon, 2016, s. 142).

Přestože zápis slouží k vybrání dětí, které jsou připravené na první třídu, stejně se v září sejde skupina rozdílně vyzrálá. Každé dítě je z jiného rodinného prostředí a mělo tedy jiné podmínky, a tak chvíli trvá, než se kolektiv třídy trochu sjednotí a vytvoří tzv. „*pracovní společenství*“. Vezme-li se v úvahu největší možný věkový rozdíl skupiny (nejmladší dítě bude mít čerstvě šest let a nejstarší již oslavil sedmý rok), pak můžeme hovořit o rozdílnosti až 15 procent ve vývoji. „*Při docela stejných podmínkách, včetně inteligence, musíme u nejmladších dětí počítat se znatelně nižší mentální výkonností a nižší školní zralostí než u těch nejstarších. A navíc chlapci na přelomu předškolního a školního věku vyspívají méně rychle než děvčata a že jsou tedy i více ohroženi školním neúspěchem*“ (Matějček, 2005, str. 179). Z pravidla se však rozdíly vyvažují v intervalech dvou let. „*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*“ (MŠMT [online]. Poslední aktualizace 16. 12. 2016 [cit. 12. 2. 2019]).

### 3.2 Školní nezralost

Hovoříme-li o dítěti, které je školně nezralé, nespĺňuje obligátní hranici stupně vývoje, který náleží bezproblémovému vstupu do základní školy. Dítě nemusí být vyzrálé v klíčových složkách, zmíněných v předchozích kapitolách. Dítě je obvykle mateřskou školou doporučováno na prohlídku do pedagogicko-psychologické poradny, kde určí, zda problémová etapa vývoje vyžaduje další působení mimo základní školu, nebo nikoliv a může plynule pokračovat do následující vzdělávací instituce (Kropáčková, 2008).

Nezralost se může projevit v jednotlivých oblastech, ale také kombinovaně z více oblastí. Například stupeň rozvoje jemné motoriky působí také na výslovnost. Pokud kvalita výslovnosti po pátém roce není v pořádku, mělo by dítě podstoupit odbornou konzultaci v oblasti logopedické intervence. Zde se zjišťuje příčina a následně se řeší reedukace a rehabilitace (Kutálková, 2010).

### 3.3 Odklad školní docházky

*„Odložení školní docházky o jeden rok bývá realizováno u dětí výrazně školsky nezralých. Podmínky upravuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.)“ (In Žáčková, 2005, s. 3).* Posunutí školní docházky potvrzuje ředitel základní školy v souladu s § 37 odst. 1 školského zákona na písemný požadavek zákonného zástupce, který podá již při zápisu.

*„Písemná žádost musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa“ (MŠMT [online]. Poslední aktualizace 15. 8. 2017 [cit. 5. 3. 2019]).* Ředitel školy na základě požádání zváží situaci dítěte. Případně doporučí jiné možnosti dostupného vzdělávání například v přípravné třídě nebo v mateřské škole.

V české krajině se školní zralost stala nedílnou součástí a probíraným problémem v letech šedesátých, kdy se vláda stala socialistickou a toto myšlení přešlo i do škol, které se staly pro děti velmi náročnými. Cílem společnosti bylo předvést světu výjimečnost a nadřazenost v úspěších, ale byly potlačované základní schopnosti, dovednosti a nebral se zřetel na jedinečnost a odlišnost vývoje každého dítěte (Matějček, 2005). Kropáčková (2008) uvádí, že by rodiče neměli brát odklad školní docházky jako nezdar dítěte. Poskytuje to dítěti čas na vývoj a dohnání ostatních dětí.

Díky změně posledního předškolního roku na povinný se novelizoval školský zákon zákonem č. 178/2016 Sb. Novým pravidlem je vzdělávání v přípravné třídě pro děti splňující podmínky pro přijetí do přípravné třídy, aby se srovnal jejich vývoj. Mezi požadavky patří například povolený odklad povinné školní docházky. Jestliže dítě nedostalo odklad povinné školní docházky, nebude moci být dítě umístěno do přípravné třídy základní školy.

Zdařilý začátek školního roku je velice významný pro dítě a jeho zprostředkování je hlavní, proto je někdy moudřejší poskytnout dítěti posunutí školní docházky o rok (ojediněle o dva). Je vhodné tuto dobu plně využít pro další rozvoj dítěte a jeho zlepšení v připravenosti na školní požadavky. Matějček (2005) odkazuje na výzkumy, zkoumající děti po odkladu školní docházky, které ve výsledku vycházejí velmi pozitivně.

Je potřeba však upozornit, že by dítě nemělo dostat odklad, nepotřebuje-li ho. Dítěti by se školní docházka neměla oddalovat, pokud nejsou zjištěny podstatné důvody pro tento počin. Matějček klade značný důraz na jeden hlavní princip, kterým by se rodičové měli řídit a záměrně plnit celou dobu výchovy svého dítěte od jeho prvních krůčků a tím je „*Ani příliš brzy ani příliš pozdě!*“ (Matějček, 2005, s. 179).

## 4 Diagnostika školní zralosti

Každé dítě, které je součástí školského systému by mělo procházet diagnostikou a evaluací. Z důvodu vyvíjení a zlepšování jeho schopností a dovedností, ale také z důvodu, zda je schopné vstoupit na první stupeň základní školy. „*Diagnostika ve školní praxi zaujímá významné místo v práci pedagogů, podává zpětnou vazbu jak pro děti a žáky, tak i pro pedagogy*“ (Tomášová, 2012, s. 76).

Diagnostika je určitá vědní disciplína, která se zabývá odhalováním a charakterizováním onemocnění, poškozením nebo disfunkcemi a následně je řeší specifickými metodami, terapií a rehabilitací (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

V šedesátých letech byly na žáky kladeny velké nároky ve škole a na psychologické poradny se začínaly stát fronty. A mnoho dětí z prvních tříd podstoupilo vyšetření o školní zralosti. Vzhledem k tomu se stal odklad školní docházky o jeden rok zaštiťujícím nástrojem před nepřiměřeným přetěžováním. Onehdy se v psychologické praxi začaly používat zkoušky a testy školní zralosti, které jsou využívány do dnešní doby a podstupuje je velké procento dětí (Matějček, 2005).

„*Posuzování školní zralosti probíhá obvykle ve dvou etapách. Screening provádějí často již školní lékaři či učitelky v mateřských školách. Při výskytu pochybností či problémů dochází k podrobnějšímu vyšetření prováděnému v pedagogicko-psychologické poradně odborným psychologem*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 626).

V pedagogicko-psychologické poradně se využívají standardizované testy. Mezi zastaralejší ale užívaný, patří česká verze Kernova testu, předělána podle pana Jiráska. Test se nazývá *Orientační test školní zralosti*. Nalezneme v něm tři části: kresbu postavy muže, imitaci písma v psací formě a obkreslení určitého seskupení bodů (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Další diagnostické nástroje používané v pedagogicko-psychologické poradně, podle Národního ústavu pro vzdělávání můžeme rozčlenit do čtyř oblastí.

Budu citovat pouze první dvě oblasti, které jsou využívány pro děti předškolního a mladšího školního roku (NÚV [online]. [cit. 21. 6. 2019]):



### **1) Testy obecných schopností – inteligence**

- Například v roce 2008 byl vydán nonverbální test inteligence SON-R 2,5-7. Test se využívá u předškolních dětí a dětí prvních tříd pro diagnostikování inteligence a vzdělávacích dispozic. Ale také pro určení komunikačních poruch.

### **2) Testy a výkonové zkoušky speciálních schopností, znalostí a dovedností**

- Zde se využívají starší testy například test Rey-Osterriethova komplexní figura vyhotovena Psychodiagnostikou roku 1997. Diagnostikuje zrakové vnímání, vizuomotorické schopnosti a také pozornost. Ovšem pro hlubší ověření je třeba prověření dalšími testy.

## **4.1 Pedagogicko-psychologická poradna**

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) vznikaly od konce 50. let 20. století. Jedna z prvních byla v Brně roku 1958 pod názvem *Dětská psychologická poradna*. Na počátku se zabývaly výchovou v návaznosti na zvolení pozdějšího zaměstnání, a tedy i pracovní zaměření psychologické diagnostiky (Hadj-Moussová, 2002).

PPP věnuje svoji pozornost, poradenské služby dětem s odlišnými kulturními poměry, existenčními podmínkami, ale také umožňují služby metodik a prevence. Svoji péči nabízí především dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku specifických poruch učení a chování. Služby tohoto typu poradny jsou bezplatné. Zákon č. 72/2005 Sb.

Avšak poradny se nezabývají poruchami všeho druhu. Vedle PPP jsou zde SPC (speciálně-pedagogická centra), která podávají své konzultační služby klientům přicházejícím se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivněnými somatickým, smyslovým (zrakovým, sluchovým) či mentálním postižením nebo v důsledku vad v komunikaci, též lidé s kombinovaným postižením a s poruchami autistického spektra, a to podle školského zákona č. 561/2004 Sb. §16. PPP a SPC by spolu měly kooperovat, protože je jejich vzájemná spolupráce někdy pro klienta nepostradatelná.

## 4.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním z podpůrných opatření, které slouží k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. Škola ho zpracovává pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření, dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., po navrhnutí od školského poradenského zařízení. V každém ŠVP (školní vzdělávací plán) mateřské školy, by mělo být uvedeno vytváření pravidel pro tvoření, uskutečnění a zhodnocení výsledků IVP. Tento návod pomáhá učitelům při tvorbě vlastního systému v pozorování a vyhodnocování progresu u dítěte. Struktura sledování by měla být jasně uspořádaná pro přehlednost, logická a funkční (RVP PV, 2018).

Ve formuláři pro IVP nalezneme pomocná a podpůrná opatření, osobní údaje o žákovi, další podílející se činitelé na jeho vzdělávání a jejich konání, kooperace s rodiči, dále jsou zde zaznamenané cíle, časové rozmezí pro dané učivo, postupy při udělování a naplňování požadavků, hodnocení žáka. Nesmí chybět ani soupis pomocných, učebních, kompenzačních a didaktických materiálů.

*„Individuální vzdělávací plán může být podle potřeb žáka doplňován a upravován v průběhu celého školního roku“ (MŠMT [online]. [cit. 10. 3. 2019]).*

Vzor individuálního vzdělávacího plánu lze nalézt doplňku č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáků nadaných, viz Příloha č. 1. V rámci metodické podpory Národní ústav pro vzdělávání zveřejňuje na metodickém portálu [rvp.cz](http://rvp.cz)

### 4.3 Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) se vypracovává na podporu vzdělávání pro děti spadající do prvního stupně inkluzivního vzdělávání. Do této kategorie můžeme zahrnout například horší soustředění a krátkou vědomou pozornost při řízených činnostech nebo pomalejší průběh konání.

V plánu najdeme krátkou charakteristiku problémů dítěte, upravení činností a změny v metodách a cílech, členění a posloupnost aktivity a dále hodnocení dítěte. Učitel by měl vést zápis tak, aby byl jednoduchý, výstižný a srozumitelný pro další pedagogy a zákonné zástupce, jelikož informování mají být všichni, kteří přicházejí s dítětem do styku na výchovně vzdělávací úrovni. (NÚV [online]. [cit. 9. 3. 2019]).

Učitel by rovněž měl komunikovat s rodiči, ale také s ostatními učiteli. Jejich pohled a zkušenosti mohou být mnohdy nápomocny. PLPP zpracovává škola samostatně, nepotřebuje k tomu zprávu od školského poradenského zařízení, jak tomu je při tvorbě IVP (RVP PV, 2018).

Vzor plánu pedagogické podpory je uveden v Příloze č. 2, k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 5 Přípravná třída

Přípravná třída je výchovně vzdělávací program organizující základní školou.

*„Přípravné třídy jsou zřizovány pro děti s odkladem povinné školní docházky, zejména sociokulturně znevýhodněného prostředí (podle školského zákona)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 231).*

### 5.1 Historie a legislativa přípravných tříd

Na jaře roku 1993 vláda České republiky usnesla na zřizování přípravných tříd při základních školách, mateřských školách, později i při zvláštních školách pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

První zmínky o přípravných třídách nalezneme v Ustanovení Vlády z 28. 4. 1993. Ovšem velký vzrůst zřizování přípravných tříd v České republice začal až v roce 1997.

Roku 2000 vydalo MŠMT ČR Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele č. j. 25 484/2000-22. Následně MŠMT rozhodlo pro postupování v zřizování přípravných tříd v důsledku experimentálního přezkoumání přípravných tříd pro děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí z časového úseku od 1. 9. 1997 do 30. 6. 2000 a to podle zákona č. 29/1984 Sb. paragrafu 58.

Ve školském zákonu 561/2004 Sb. a dalších vyhláškách se také určuje uspořádání, fungování a působení přípravné třídy. V paragrafu 47 odstavec 1 a 2 č. 561/2004 Sb. Školského zákona se stanovují základní informace o tom, kdo může zřizovat přípravnou třídu, dále obecná určení, pro koho je vymezená přípravná třída a minimální počet dětí pro její založení. V exaktním znění:

*„Obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev a náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí,*

*svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, souhlas ministerstva.“*

*„O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.“*  
(Školský zákon č.561/2004 Sb.)

V historii nalezneme mnoho názvů pro přípravnou třídu, například *nulté ročníky, přípravné ročníky atd.* Ve 21. století vzniká mnoho přípravných tříd, které jsou dnes velice využívány, viz Tabulka č. 2.

## **5.2 Charakteristika přípravné třídy**

Přípravná třída by neměla mít stejnou podobu a funkci, jako mateřská škola. Měl by se klást důraz na srovnání vývoje dětí, které dostaly odklad školní docházky z různých důvodů (MŠMT [online]. [cit. 12. 6. 2019]).

Hlavní myšlenkou a cílem je připravit děti na vstup do povinné školní docházky, především jeden rok před základní školou tak, aby se jejich potřebné schopnosti a dovednosti přiblížily co nejvíce ostatním dětem. Neboli soustavně působit na děti ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, aby nekomplikovaně zvládly začlenění do školního prostředí. Může se tak zabraňovat nepříjemným začátkům ve vzdělávacím procesu, které mohou ovlivnit budoucí život dítěte (Asistent pedagoga [online]. [cit. 11. 6. 2019]).

Přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách, ale obsah vzdělávací práce čerpají z RVP PV. Dříve byl minimální počet dětí ve třídě sedm žáků, dnes po novelizaci školského zákona je tomu jinak a číslo se zvýšilo na deset žáků na třídu. *„Pokud se do přípravné třídy nepřihlásí dostatečný počet dětí, může ředitel požádat zřizovatele o povolení výjimky z nejnižšího počtu dětí podle § 23 odst. 4 školského zákona“* Maximální počet dětí v přípravné třídě je patnáct. Počet lze upravit jen se souhlasem zřizovatele.

Čas, který mají děti strávit v přípravné třídě, je dán RVP ZV pro první ročník a činí 18-22 hodin týdně, tedy průměrně 4 vyučovací hodiny denně, a to dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. paragrafu 7. Na konci školního roku učitel sepíše zprávu o vývoji přípravy každého dítěte v daném roce. Ve spisu jsou zahrnuty hlavní cíle z RVP PV. Děti nedostávají vysvědčení, ale tzv. *osvědčení* o absolvování daného ročníku.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 Cíle výzkumu

- a) Orientovat se v denním režimu a podmínkách vybraných přípravných tříd a porovnat jejich společné a odlišné znaky.
- b) Orientovat se v pedagogické práci a činnostech učitelek přípravných tříd.
- c) Zjistit, jaké názory na přípravné třídy mají učitelky přípravných tříd, učitelky MŠ a ZŠ.
- d) Rozkrýt povědomí studentů pedagogických oborů o přípravných třídách.

### 7 Výzkumné otázky

- 1) Jaké je uspořádání místnosti a podmínky v přípravných třídách?
- 2) Vytváří si přípravná třída vlastní třídní vzdělávací plán?
- 3) Jaké přístupy učitelek převládají v navštívených přípravných třídách?
- 4) Jak vnímají fungování a přínos přípravných tříd učitelky z mateřských škol?
- 5) Jak vnímají fungování a přínos přípravných tříd učitelky z 1. stupně ZŠ?
- 6) Jaké povědomí, znalosti a názory na přípravné třídy mají studenti různých oborů na pedagogických fakultách?

### 8 Metody výzkumu

Pro získávání poznatků a informací o chodu vybraných přípravných tříd jsem zvolila jako hlavní výzkumnou metodu nezúčastněné pozorování.

Tuto metodu jsem si vybrala, jelikož při ní z mé strany nedocházelo k zásahu do školního dne, a nikterak nenarušovalo jeho průběh.

Pozorování bylo standardizované, a to pomocí předem vytvořených tabulek, jimiž jsem se následně řídila a zaznamenávala potřebné údaje. Učitelkám byly před pozorováním sděleny pouze obecné informace, týkající se například prostorového uspořádání, pomůcek apod. Důvodem bylo neovlivnit běžný a přirozený běh událostí a vzdělávání ve třídě.

Dále byly využity výzkumné metody rozhovoru řízeného připravenými otázkami. Ten byl praktikován s devíti respondenty-učitelkami MŠ, ZŠ, přípravných tříd, a poté dotazník pro vysokoškolské studenty různých pedagogických oborů, jehož cílem bylo zjistit jejich povědomí o přípravných třídách.

## 9 Vlastní výzkum

Výzkumné šetření se skládalo z výzkumných metod pozorování, rozhovorů a dotazníku. Výzkum probíhal na třech místech. První lokalitou byla Praha (označena třída A), poté město ve Středočeském kraji (označeno třída B) a posledním navštíveným místem byla okrajová část Prahy (označena třída C). Všechny výzkumné metody se uskutečnily ve vybraných lokalitách.

### 9.1 Pozorování

Pozorování bylo realizováno v přípravných třídách všech tří zmíněných lokalit. Cílem při pozorování bylo orientovat se v podmínkách přípravných tříd. Z tohoto důvodu bylo zvoleno nezúčastněné pozorování, které probíhalo ve dvou etapách.

První fáze se uskutečnila v listopadu, kdy byly navštíveny všechny tři vybrané přípravné třídy. V každé třídě pozorování probíhalo třikrát v týdnu, vždy v dopolední části dne. Druhá výzkumná fáze byla v lednu, opět ve všech třech třídách, tentokrát dvakrát v týdnu.

Před začátkem samotného výzkumu jsem si pro pozorování připravila oblasti, inspirované RVP PV (2018), které byly následně zpracovány do tabulek. Tabulky obsahovaly konkretizovaná kritéria pro sledování určitých oblastí vztažených k prvnímu cíli výzkumu (viz pozorovací arch v Příloze č. 3).

Vybrané oblasti:

- o Časové rozvržení dne
- o Prostorové uspořádání tříd
- o Působení na kognitivní oblast
- o Působení na sociální oblast
- o Hra

V průběhu celého pozorování byly zapisovány poznatky a získané informace, do předem vytištěných tabulek. V první i druhé etapě pozorování jsem seděla v zadní části třídy, abych nenarušovala pozornost dětí. Pozornost byla soustředěna na uspořádání, vybavení tříd, prostory, ve kterých se třída nacházela a rovněž přístup učitelky k dětem.



## 9.1.1 Charakteristiky pedagogické práce v přípravných třídách

### Třída A

Přípravná třída spadá pod základní školu v centru Prahy. Jedná se o nejmenší třídu z navštívených přípravných tříd. Prostory jsou mimo hlavní budovu. Jsou zde dvě třídy, propojené dveřmi. Je zde velké zázemí pro děti, pro učitele. Šatna se nachází na chodbě, mají vlastní toalety, kabinet pomůcek, kuchyňku a další.

#### Kognitivní oblast:

Kognitivní způsobilost byla u většiny dětí na náležité úrovni a učitelkou dále rozvíjena. Pozornost při výkladu či úkolech byla vysoká, především díky ostražitosti a pohotovosti učitelky během vzdělávání. Učitelka často zapojovala například tělovýchovné chvílky, jako protažení nebo proběhnutí po třídě. Dále hudební chvílky, kdy si děti společně zazpívaly jednu písničku. Nebo byla dříve zařazena přestávka pro načerpání nových sil a celkového uvolnění organismu. Během frontálního vzdělávání se učitelka často ujišťovala, zda děti porozuměly zadání. Obcházela je a nabízela svoji pomoc. Obvykle bylo podání úkolu stručné a jasné, a dětem tak nedělalo potíže s porozuměním.

Stupeň výslovnosti dětí byl odpovídající věku. Děti měly časový prostor pro vyjadřování a také možnost odmítnutí, například v komunitním kruhu. Určité vady v komunikační schopnosti byly shledány u dětí s výměnou dentice předních zubů, s chybnou výslovností sykavek nebo u chlapce po operaci zkrácené uzdičky (úponu jazyka). Tyto děti byly navštěvovány školním logopedem jednou týdně. Syntax ve větách byl většinou správný, jazyk převážně hovorový a učitelkou neopravovaný na spisovné tvary. Během dne byl učitelkou kladen důraz na řádné dýchání a správnost výslovnosti hlásek a celých slov.

Během procvičování grafomotoriky byla emfáze učitele na držení tužky značná. Při procházení mezi stoly jemně učitelka oznamovala špatný úchop tužky, a pokud jej dítě nemělo správný, pomohla mu pomocí říkanky o letadle. Četnost grafomotoriky byla během týdne různá. Z pravidla se objevovala na chvíli každý den při práci s tužkou nebo se štětcem. Přímé a časově delší zaměření na rozvoj grafomotoriky, bylo jednou týdně. Procvičování grafomotoriky se vyskytovalo zcela nenásilně ve volné hře, v kreslení, které spíše praktikovaly dívky. I zde učitelka občas upozornila na správnost držení tužky.

Učitelka se snažila do kresby zapojit i chlapce, a to především v čase vyčleněném pro výtvarné činnosti. V hodinách byly využity náměty pro exploraci, vnímání a imaginaci nebo základ pro následnou malbu.

### **Sociální oblast:**

Ve třídě A jsem se shledala s nejpříznivějším přivítáním od dětí. Učitelka mne velmi mile představila dětem. Děti neměly problém s konverzací a otázkami. Bylo mi umožněno se zapojit do ranního kruhu, kde jsem se mohla představit a přednést dětem záměr mé návštěvy.

V průběhu dne spolu děti velice dobře komunikovaly a spolupracovaly. Vztahy byly přátelské a pozitivní. V lednu jsem měla dojem, že mezi dětmi minimálně vznikají konflikty. Pokud se objevily, děti je dokázaly velmi dobře řešit a nezapojovat do nich učitelku. Po doptání mi byla poskytnuta informace, že již v blízké mateřské škole se sociální vztahy a řešení problémů velmi podporuje.

Postoj dětí k učitelce byl přátelský, ale respektující v daných momentech. Byla zde určitá pravidla, která byla na začátku roku dohodnuta všemi členy třídy. Děti se navzájem hlídaly, zda jsou pravidla dodržována. Také si samy vytvořily seznam jmen, podle kterých se střídavě staraly o květiny, o úklid třídy a podobné záležitosti.

Velmi podporovaná spolupráce byla vidět téměř neustále. Děti hodně kooperovaly ve dvojicích a ve skupinách. K vidění byly též projekty, na kterých spolupůsobily všechny děti. Vytvářely dohromady výzdobu na chodby, do oken nebo na akce plánované základní školou. Učitelka zadávala úkoly nebo pracovní listy, které se mohly řešit ve skupinách po vzájemné dohodě dětí. Ke konci roku už budou děti pracovat více individuálně, jak mi sdělila učitelka, kvůli budoucímu vstupu do základní školy.

### **Hra:**

Volná hra probíhala ráno, během přestávek a většinou převažovala v pátek, kdy soustředěnost dětí byla podle zkušenosti učitelky mnohem menší. Děti si dopoledne mohly hrát i v sousedící třídě nebo na chodbě. Ve třídě byly k dispozici přírodní hračky, se kterými si děti opravdu vyhrály. Dále zde byla pro děti dřevěná stavebnice, lego, plyšáci, stolní hry, puzzle, a dokonce i hlavolamy. Pestrost a množství hraček bylo střední, avšak si ji děti nahrazovaly hračkami z domova, se kterými si měly možnost také hrát.

Děti si hrály především ve skupinách, ale byly zde také děti, které vyhledávaly spíše hru o samotě. Inspirace pro hru se odvíjela obvykle od dětem známých filmů, pohádek nebo knižních příběhů. Ovšem kupříkladu při probírání týdenního tématu *povolání*, se hra dětí soustředila na nejrůznější profese. Inicie hry vycházela od dětí, učitelka se nijak nezainteresovávala, jen přihlížela na bezpečnost dětí.

S hrou se stavebnicí jsem se v průběhu pozorování shledala pouze dvakrát. Děti měly k dispozici pouze jednu dřevěnou stavebnici a překvapivě žádnou mozaiku pro rozvoj jemné motoriky. Po dotazu k učitelce ohledně dalších stavebnic a mozaik jsem se shledala s odpovědí, že je nedostatek financí pro zajištění většího množství herních pomůcek.

### **Třída B**

V místě B byly dvě přípravné třídy A (Berušky) a B (Včelky) spadající pod místní základní školu. Ve třídě byl plný počet dětí, tedy patnáct dětí (devět chlapců a šest děvčat). Tyto třídy se nacházejí mimo budovu základní školy. Přípravné třídy měly své zázemí v podobě vlastních šaten, toalet, a dokonce vlastní tělocvičny. Nutno zmínit sousedící zámeckou zahradu, která byla často využívána především pro tělovýchovné činnosti. Pouze zázemí pro učitele bylo nedostačující.

Vzdělávání nebylo narušováno jiným časovým harmonogramem základní školy. V této budově nezvoní a učitelka si mohla libovolně určovat délku hodiny.

### **Kognitivní oblast:**

Udržení pozornosti dětí bylo v této třídě velice dobré. Učitelka pohotově reagovala na snižování pozornosti, například přesunula řešení úkolu k tabuli či nástěnce nebo protažením celého těla. Hovoříme-li o pozornosti při zadávání úkolu, záleželo, zda to byl první úkol nebo již několikátý. S postupem času se pozornost vytrácela, a děti se tak někdy zpětně dotazovaly na úkol. Srozumitelnost a jasnost při podání informací k úkolu byla nižší než ve třídě A. Učitelka však během řešení úkolu byla dětem nápomocná, avšak někdy dítě upozornila na nepozornost při zadávání.

Při vyjadřování dětí byly v listopadu zpozorovány větší gramatické nesrovnalosti nebo logopedické vady. Závažnější logopedické narušení komunikační schopnosti se u dětí v této třídě nevyskytovalo.

Učitelka s dětmi trénovala výslovnost jednotlivých hlásek, které měla rozprostřené na nástěnce, a v lednu byl vidět velký posun v této oblasti. Ale díky většímu školnímu přístupu učitelka kladla důraz na výslovnost pouze ve vymezený čas pro jazykovou výchovu, jinak během dne nikoliv. Jen dvakrát v ranním kruhu jsem se setkala s opravením dítěte při vyjadřování. Dětská grafomotorika byla ve třídě na vysoké úrovni. Každý den pracovaly s tužkou a správnost držení tužky byla intenzivně ovlivňována učitelkou. Přes četnost procvičování grafomotoriky, děti rády ve svém volném čase vybarvovaly a kreslily.

### **Sociální oblast:**

Vztahy mezi dětmi a jejich spolupráce ve třídě B byla pozitivní. Děti si během volné hry hrály ve skupinách. Při vzniklých konfliktech zasahovala učitelka pro zklidnění situace a pro určité vedení během řešení mezi dětmi. Snažila se děti podněcovat k hledání pravdy a vyřešení situace ke spokojenosti zúčastněných.

Spolupráce mezi dětmi velmi dobře fungovala a byla mnohdy vyžadována. Vztah dětí k učitelce byl v listopadu spíše uzavřeného typu. V lednu už byla otevřenost a respekt u dětí ve vyšší rovině. Co se týká vztahu k nově příchozí osobě, mne, byl různorodý. Některé dítě mne přijalo velmi přívětivě, rychle si zapamatovalo mé jméno a nemělo problém se mnou komunikovat. Některé dítě se drželo dál a ostýchavě po mně „pokukovalo“ během dne. Při mé další návštěvě v lednu jsem již pro děti nebyla cizí osoba a přivítání bylo mnohem přátelštější.

Vyjadřování a průbojnost dětí během vzdělávání byla obdobná jako ve třídě A. Bylo zde několik dětí, které se často hlásily o slovo a ve skupině byly spíše vůdčími typy. Ostatní děti nebyly přespříliš průbojné, ale dokázaly se vyjádřit, pokud jim k tomu byl umožněn prostor. Během mé návštěvy jsem se nesetkala s dítětem, které by bylo samotářské a drželo se výrazně stranou nebo se vždy strachovalo odpovědět.

V této přípravné třídě se děti spíše méně zapojovaly do rozhodování o programu, pravidlech, organizaci. Dle mého názoru to bylo způsobeno nastavením školního typu vzdělávání a poté postoji učitelky. Větší volnost v rozhodování děti dostávaly při výletech nebo pobytu v přírodě, ale v prostředí třídy jsem ji viděla málo. Základní pravidla byla nastavena od samého začátku a děti se jim měly pouze naučit, nikoliv si je vytvořit.

## **Hra:**

Větší prostor pro volnou hru v této přípravné třídě byl ráno před začátkem řízeného vzdělávání a poté během velké přestávky. Děti měly k dispozici dřevěné hračky, auta, panenky, stolní hry a dvě stavebnice, Sevu a dřevěné kostky. Mohly pro hru využívat koberec, lavice, anebo také chodbu po dovolení učitelkou. Volnou hru si děti iniciovaly samy a učitel jim do toho nezasahoval, pokud neporušovaly dohodnutá pravidla.

Různost skupin při volné hře byla široká. Skupiny zde byly větší, okolo čtyř až pěti dětí, ale občas si většina dětí hrála samostatně. Nicméně převažovala hra v početnější skupině. Rolová hra se vyskytla dvakrát během tří navštívených dní. Většinou se týkala rodiny nebo postav z filmů. Učitelka nezasahovala, ani v případech, kdy po sobě děti takzvaně střílely, z důvodu uvolnění přijímaných podnětů, se kterými se děti takto vyrovnávají dle jejího názoru.

## **Třída C**

Zde je pouze jedna třída zvaná „nula A“ (0.A), která se nachází ve třetím a zároveň nejvyšším patře, v jedné z budov základní školy. Ve stejném patře je tělocvična, kterou jednou týdně přípravná třída využívá. Děti se dělí o toalety s ostatními žáky prvního stupně na stejném patře. Mají vymezený prostor pro šatnu v přízemí budovy. Průběh vzdělávání narušuje jiné časové rozvržení tříd na patře, a to oznamováním začátku či konce výuky zvoněním a hlukem na chodbě během přestávky. Naopak, když mají děti z přípravné třídy přestávku, mimo ostatní třídy, musí být děti potichu, opouštějí-li třídu.

## **Kognitivní oblast:**

Zaměření na získání pozornosti bylo učitelkou neobvykle pojaté. Před začátkem práce v lavicích si děti pokaždé stouply za židli a čekaly na souhlas k usazení. Během vzdělávání jsem neviděla ani jedno zařazení tělovýchovné jednotky či činnosti pro obnovení pozornosti. Pozornost v této třídě byla menší a s tím se spojovalo i neporozumění úkolů. Učitelka někdy zadala úkol s použitím složité kombinace slov, což bylo náročné pro porozumění. Následně zadání trochu poupravila pro zjednodušení, ale plno dětí úkol provedlo nesprávně. Uvádění příkladu bylo také někdy matoucí a děti nebyly zvyklé se doptávat, pokud zadání zcela nerozuměly.

V této třídě byla výslovnost na dobré úrovni, tři děti měly občas problém s hláskou R a jeden chlapec nezvládal ovládání dechu při vyjadřování. Při návštěvě v lednu

byl znát značný posun u chlapce, který učitelka přisuzovala možnosti projevat se, díky malému počtu dětí, a práci logopeda, ke kterému chlapec docházel. Správnost syntaxu při formulování vět byla v listopadu průměrná spíše horší, avšak v lednu byl znát pokrok. Učitelka kladla velký důraz na vyjadřování se ve větách a správnou deklinaci slov.

Správný špetkový úchop děti uměly, a pokud jejich držení bylo jiné, byly opravovány. Grafomotorika byla velmi trénovaná, jelikož s ní měla třída celkově problémy. Kresba ve volném čase se zde spíše nevyskytovala. Bohužel jsem se setkala i s tím, že během výtvarné činnosti učitelka vedla dětem ruku, což mohlo vyhledávání kresby negativně ovlivnit dle mého názoru.

### **Sociální oblast:**

V této třídě jsem se setkala s velmi chladným přijetím dětí. Pozorovaly mne dlouho a nikdo ke mně nepřišel a nevyptával se. Při vybídnutí učitelkou mi podávaly ruku se sklopenýma očima. Ani při mé další návštěvě se moc věcí nezměnilo, ale komunikace už byla pro děti snadnější. Poměry vztahů mezi dětmi byly zajímavě klidné. Bylo to možná dáno menším počtem (deset dětí), ale i tak zde bylo spíše ticho. Přístup učitelky k dětem byl více školního charakteru, i když se během dne objevil přístup, který byl velmi přátelský. Měla velmi silnou autoritu u dětí. Měly k ní velký respekt až obavu.

Během volné hry se děti spíše separovaly od sebe. Byly dny, kdy se našlo společné téma pro hru, a děti pro ni využívaly každé volné chvíle. Nicméně spolu velmi málo kooperovaly. Přisuzovala bych to i neexistenci spolupráce během vzdělávání. Téměř jsem ji neviděla. Opravdu se za dobu mé účasti nenašla hromadná součinnost při činnostech. Dvakrát jsem se setkala s tím, že děti mohly pracovat ve skupinách, ale převážnou většinu času, bylo vše individuální formou. Rozhodování dětí o chodu a organizaci nebylo v této třídě vůbec možné.

### **Hra:**

Hra byla umožněna během přestávek, kdy děti měly volnost v rozhodování, s čím, či na co si budou hrát. Mohly využívat celou třídu, ale většina dětí byla na koberci v zadní části třídy. Hračky byly celkem hojně využívány. Ve třídě byly hračky rozděleny do určitých sekcí. Například vyhrazené skříně pro auta a potřebné vybavení, panenky a hračky s nimi spojené. Poté byly uzavřené skříně se stolními hrami, s puzzlemi, s pár mozaikami. V další části byly dřevěné kostky a lego. Pestrost hraček byla značná, přesto

množství neodpovídalo počtu dětí a vznikaly tak často hádky, kdo si bude hrát se kterou hračkou. Jak již bylo zmíněno v předchozím odstavci, hra byla spíše individuální než skupinová.

### **9.1.2 Společné a rozdílné znaky navštívených přípravných tříd**

V následujících podkapitolách budou uvedeny informace o prostorovém uspořádání tříd, o organizaci časového plánu a v poslední řadě o učitelkách z navštívených přípravných tříd. Dále obecná charakteristika jednotlivých tříd a další pozorované oblasti v navazující části pro lepší přehlednost. Třídy budou opět označeny stejným způsobem.

#### **9.1.2.1 Prostorové uspořádání všech třech tříd:**

Všechny třídy byly klasického obdélníkového tvaru. Každá třída měla jiné uspořádání a počet lavic. Ve třídě A a B byly stoly pouze pro jedno dítě a jejich uspořádání bylo do tvaru písmene U nebo spojené do čtveřic. V třídě C byly klasické lavice pro dvě děti, v podélném rozvržení ve třech řadách. V jedné třídě se dokonce ukotvení lavic během roku několikrát měnilo. Vybavení bylo podobné. Ve všech třídách byla tabule s křídou, koberec, skříňky pro hračky, místo pro výstavu dětské tvorby. V každé navštívené třídě byl učitelský stůl neboli katedra. Pouze ve třídě A byl tento stůl daný stranou. Všechny učitelky měly u svého stolu malé zázemí pro materiály, knihy a pomůcky. Ve třídě C, jako jediné, neměla učitelka kabinet pro další školní potřeby. Měla pouze skříň, která ji nevyhovovala svými rozměry. Překvapivě pouze v jedné třídě měla učitelka k dispozici počítač, jinak jediné elektronické zařízení byl audio přehrávač. Nesečkala jsem se s jedinou interaktivní tabulí nebo počítačem pro děti. Malé vybavení bylo také v oblasti hudební. S klavírem jsem se nesečkala ani v jedné třídě. Pouze jsem viděla jedny klávesy, které učitelka nevyužívala. Většinu času si vystačily s Orffovými nástroji.

Jak již bylo zmíněno, v každé třídě byl obdélníkový koberec v zadní části třídy. Využíval se k rannímu komunitnímu kruhu a k výukovému kruhu během dne. V průběhu přestávek si na něm děti mohly hrát, čehož velmi využívaly.

Úložný prostor pro výkresy, sešity či pracovní listy dětí byl odlišný. Ve třídě A mělo každé dítě svůj šanon a box, ve třídě B měly kartónový šuplík v lavici a poté plastový šuplík. Ve třídě C měly děti dva šanony. Jeden na školní dokumenty a papíry a druhý na své výkresy. Bohužel zde nebyly prostory na uložení dětských výtvarných potřeb, jejich místo bylo v jedné velké krabici. S tím bych zmínila nutné vybavení dětí, které potřebovaly pro

své vzdělávání. Děti si nosily aktovku s plně vybaveným penálem, pití a svačinu a také desky, pro přenášení sešitů nebo zápisníků. Ve dvou třídách měly děti úbor na tělocvik. Ostatní věci si nosily podle vlastní potřeby, nebo na podnět od učitelky.

Všechny třídy měly sociální zařízení na svém patře. Pouze ve třídě C se o umývárny a záchody děti dělily s prvostupňovými žáky. Neměly zde kartáček na zuby s pastou, jak tomu bývá v mateřské škole, jelikož nedocházelo během dne k odpočinku a děti chodily domů po obědě nebo do školní družiny.

Celkový počet dětí se během mého pozorování změnil pouze ve třídě C. V listopadu docházelo deset dětí a v lednu již dětí jedenáct. Ve zbylých dvou třídách A a B byla kapacita třídy naplněna již v září, tedy patnáct dětí, a v průběhu roku se počet dětí nezměnil.

#### 9.1.2.2 Organizace časového rozvrhu všech tříd:

Každé ráno se děti setkaly s učitelkou v komunitním kruhu a povídaly si společně o předešlém dni či víkendu, o stráveném čase v družině nebo s rodinou. Děti byly zvyklé mluvit postupně a učily se naslouchat druhému a nerušit jeho projev. Pokud dítě nechtělo mluvit, nemuselo. V rozmezí dne děti měly zhruba čtyřikrát možnost volné hry. Největší časový prostor pro hru byl před začátkem řízených činností. Takzvaná vyučovací hodina neboli vzdělávací činnost probíhala v rozmezí 20-45 minut. Na začátku školního roku činnosti trvaly kratší dobu, až postupem času se řízená činnost prodlužovala do standardní délky vyučovací hodiny, tedy 45 minut. Ráno byl vždy kruh, pak různé činnosti dle rozpisu na týden. Po třetí hodině byla vždy velká přestávka určená pro svačinu, kterou měly děti z domova. Pouze ve třídě B dostávaly děti ovoce, zeleninu nebo nápoj prostřednictvím dovozu ze základní školy.

Třída A neměla přesný časový plán dne. Přesto se každý den objevil komunitní kruh a ranní cvičení. Během této pohybové činnosti děti prováděly cviky doprovázené říkadly a básničkami. Bylo zde vždy dáno týdenní téma, kterého se učitelka držela a na každý den měla připravený rozvoj, cílený především na jednu oblast. Například grafomotoriku, předmatematické představy, tvoření a podobně.

Vzdělávací oblasti během dne byly kolem dvaceti pěti minut. Učitelka se snažila přizpůsobovat aktuálnímu zájmu dětí. Nicméně tuto dobu prodlužovala, aby se na konci školního roku blížila klasické školní hodině.



Ve třídě B bylo rozvržení dne dáno klasickým školním rozvrhem. Výuka začínala oficiálně každý den v osm hodin ráno, poté následovaly čtyři předměty (vzdělávací oblasti). Konec byl stanoven v jedenáct hodin a čtyřicet minut. Učitelka se daným časovým rozvrhem řídila především podle dětí. Snažila se během školního roku připravit děti na akceptaci čtyřiceti pěti minut činnosti.

Většina předmětů byla v týdnu zastoupena třikrát nebo alespoň dvakrát. Uspořádání předmětů bylo s důrazem na zakončení dne v méně zatěžujících oblastech vzdělávání, například hudební, tělesné, výtvarné nebo pracovní.

Částečně stanovený rozvrh byl dán ve třídě C. Učitelka si rozmyslela, kterým okruhům se daný den bude věnovat, ale pevné naplánování hodin chybělo. V září vznikla nepsaná dohoda, jaký takzvaný předmět bude v konkrétní den. Děti si to v listopadu ještě zcela nepamatovaly, ale v lednu se tato skutečnost zdokonalila. Ovšem časový plán dne byl narušován školním zvoněním, které neodpovídalo vzdělávacímu rozvrhu přípravné třídy.

#### 9.1.2.3 Učitelky ve vybraných přípravných třídách

Všechny tři učitelky, se kterými jsem se setkala, mne ochotně přijaly a vstřícně poskytovaly informace. Jejich přístup k dětem byl pozitivní, ale přesto v mnoha ohledech odlišný. Věk učitelek byl rozdílný. Ve třídě A jsem se shledala s přístupem velmi přátelským, kdy se učitelka chovala k dětem vlídně a snažila se je neustále podporovat. Děti zde měly vytvořený seznam pro takzvanou službu na týden. Také se staraly o tabuli, vybírání sešitů, zalévání květin-vždy ve dvojici. Učitelka dokázala činnosti velmi dobře motivovat a stále podněcovala dětský zájem a radost při úkolech.

Zaujal mne také přístup, ve třídě B, kdy byla dětem poskytována volnost, ale vztah učitelky k dětem byl odměřený a nebyl podporován větší kontakt s dítětem. Někdy o přestávce učitelka vůbec nevěnovala pozornost dětem a nechala je, ať si hrají, křičí, běhají. Také během vyučovací hodiny byl chvílemi větší hluk. Nicméně během úkolů byl klid. Oceňovala jsem časté zlepšování pozornosti dětí pohybem-zacvičení vedle lavice, vyvolávání dětí pro ukázání na nástěnce v pravé části třídy, protažení s básničkou apod.

Odlišný přístup preferovala učitelka ve třídě C. Děti byly často napomínány a usměřňovány. Učitelka byla neochotná sama s dětmi vycházet ven a jezdit na výlety, takže většinu času trávili společně ve třídě. Zdravení probíhalo postavením se za židle

a popřáním dobrého rána. Nicméně učitelka měla dobré metody pro učení základů čtení a počítání a činnosti s tím spojené děti velmi bavily.

## **9.2 Rozhovory**

Rozhovory byly realizovány celkově s devíti učitelkami navštívených přípravných tříd. Byly individuální a vyhodnocované podle společně působícího charakteru odpovědí. Další rozhovory se týkaly třech učitelek mateřské školy vždy v blízkém okolí přípravné třídy a třech učitelek prvního stupně základní školy, pod které daná přípravná třída spadala.

Charakter rozhovorů byl řízený připravenými otázkami. Pro srozumitelnost jsem předem požádala kolegyni z mateřské školy a již pracující spolužačku o zpětnou vazbu ohledně srozumitelnosti otázek. Pro respondenty z přípravné třídy bylo celkem připraveno 11 otázek, pro učitelky prvního stupně základní školy 12 otázek a pro učitelky z mateřské školy 13 otázek (viz Příloha č. 4), přičemž větší část otázek je srovnatelného charakteru.

Rozhovory probíhaly jednotlivě v klidném prostředí za pomoci diktafonu. S učitelkami přípravných tříd v odpoledních hodinách ve třídě již bez dětí a s ostatními učitelkami mimo školní prostory. Zaznamenané odpovědi byly následně přepsány a přímé řeči poupraveny do spisovného jazyka. V následujících získaných informacích je uvedeno časové období, které učitelky strávily již ve školství. Toto období nezahrnuje jejich mateřskou dovolenou.

### **9.2.1 Rozhovory s učitelkami z přípravné třídy**

Odpovědi tří učitelek jsou významově slučovány a následně shrnuty.

#### **Otázka č. 1: Jaký byl důvod, proč jste šla učit do přípravné třídy?**

Práci s dětmi si učitelky vybraly kvůli svému pozitivnímu vztahu k dětem, trpělivosti, tvořivosti a vizi být součástí jejich cesty ve vzdělávání. Učitelky již pracovaly několik let ve školství. Zaměstnané byly například ve školní družině, v mateřské škole nebo také na prvním stupni.

#### **Otázka č. 2: Jak dlouho už pracujete ve školství?**

Po chvilkovém zamyšlení všechny tázané učitelky odpověděly. První učitelka byla ve školství 30 let a druhá učitelka pracovala 22 let ve školství a nejkratší dobu 10 let, byla ve školství třetí učitelka. Strávená doba v povolání učitelky se samozřejmě odvíjela od věku respondentek a počtu let strávených na mateřské dovolené.

#### **Otázka č. 3: Jaké máte vzdělání?**

Vzdělání učitelek přípravných tříd bylo rozdílné. Učitelka z třídy A měla vystudovanou střední pedagogickou školu a Pedagogickou fakultu zaměřenou na speciální pedagogiku. Druhá z třídy B měla střední pedagogickou školu. Neměla vysokoškolské vzdělání, ale v budoucnu uvažuje o přihlášení na kombinované studium. Z třídy C pracovala na prvním stupni a vystudovala střední pedagogickou školu a následně pokračovala ve studiu na Pedagogické fakultě se zaměřením na 1. stupeň ZŠ.

#### **Otázka č. 4: Spolupracujete s mateřskými školami a s prvními třídami ZŠ v okolí?**

Spolupráce přípravných tříd s mateřskou školou uvedly učitelky jako minimální. Během roku se spolupracovalo se základní školou prostřednictvím výletů a společných akcí školy. S mateřskou školou více spolupracovala pouze jedna přípravná třída (A) ze tří navštívených. Jednou nebo dvakrát za rok přišla učitelka přípravné třídy za dětmi předškolního věku a radila se s učitelkou mateřské školy, které dítě by potřebovalo odklad školní docházky.

Mnoho výletů a zážitků s prvními třídami základní školy uskutečňovala přípravná třída z příměstské části Prahy (B). Tuto provázanost vysvětlovala učitelka přípravné třídy především skutečností, že zde byla pouze jedna přípravná třída a učitelka nechtěla s dětmi příliš vycházet mimo budovu bez druhého dospělého.

#### **Otázka č. 5: Jaká je zpětná vazba o dětech z PT? Dotáhly vývoj nebo patří k dětem, které lépe zvládají 1. třídu?**

*„Když potkám v okolí školy dítě, které prošlo přípravnou třídou nebo jeho rodiče, tak se u většiny dozvím, že se dětem na základní škole vede dobře. Poruchy většinou nevyvymizí, ale přípravná třída mu pomáhá a školní režim mu není cizí“.* Učitelky se shodly na individuálnosti dětí. Zpětné vazby o dětech, které přejdou do základní školy, se učitelce přípravné třídy dostává málo, a pokud dítě začne chodit do jiné základní školy, tak se učitelka o jeho dalším vývoji a posunu většinou už nedozví.

#### **Otázka č. 6: Jak byste popsala školní zralost a připravenost u dnešních dětí?**

Učitelky se shodly na zhoršení školní připravenosti u dětí oproti dřívější době. Obvykle dětem činí problém delší soustředění pozornosti, schopnost naslouchání a porozumění. Většina dětí v dnešní době trpí narušenou komunikační schopností. Naopak se učitelky zmínily, že se děti zajímají o různé pokusy a konstrukce a především úkoly, ve kterých se mohou plně zapojit, zkoumat jejich principy a nacházet nová řešení.

**Otázka č. 7: Máte zkušenost, že se opakují důvody, proč jdou děti do PT nebo je to hodně rozmanité?**

Nejčastější oslabení dětí uvádějí učitelky v jejich vývoji v sociální a komunikační oblasti. Často se učitelky setkávají s vadami řeči. *„Poslední dva nebo tři roky se setkávám s cizojazyčnými dětmi, které nemají příliš podchycený český jazyk a jejich komunikace s dospělým je na nižší úrovni.“* Podle učitelek navštívených přípravných tříd jsou vady řeči a nižší dosažený stupeň ve vývoji nejčastějším důvodem pro odklad školní docházky. Během své praxe se také učitelky setkaly s poruchami pozornosti, s dítětem s kochleárním implantátem nebo též s dítětem autistického spektra. *„Na začátku mé praxe v přípravné třídě jsem měla ve třídě osm dětí z dvanácti, které by potřebovaly asistenta, ovšem tenkrát jsem ani jednoho nedostala.“*

**Otázka č. 8: Pracovala jste již s asistentem? Jaká je vaše zkušenost?**

Při rozhovoru s učitelkou ze třídy A jsem se dozvěděla, že se učitelka ve své přípravné třídě ještě s asistentem nesešla. V lednu při pozorování mi však sdělila, že již následující školní rok bude mít asistenta k dispozici. Učitelka ve třídě B měla zkušenost s asistentem půl roku, jelikož se dítě s rodinou přestěhovalo na začátku nového roku. S asistencí byla spokojená, dítě nemělo závažné problémy a asistent svoji práci zvládal dobře, dle jejího názoru. Zbývající učitelka se s asistentem potkala již dvakrát. Spolupráce byla poprvé špatná, ale napodruhé velmi příjemná. S prvním asistentem si učitelka osobnostně nerozuměla a byla to pro ni práce navíc. Z druhé spolupráce s druhým asistentem měla obavy, ale nakonec to bylo pro ni i pro dítě značně přínosné a dodnes na to ráda vzpomíná.

**Otázka č. 9: Co si myslíte o tom, že je u nás v České republice velký počet dětí s OŠD oproti zahraničí? Je to dobře?**

*„Setkala jsem se s mnoha dětmi, kterým ve vývoji opravdu pomohl rok navíc mimo základní vzdělávání. Pokud to dítě potřebuje, měl by mu být odklad školní docházky umožněn.“* Učitelky přemýšlely o nerovnosti ve vývoji, znalostech a dovednostech dětí v jakékoli třídě. *„Každé dítě vyrůstá v jiném prostředí a jejich stáří je také odlišné.“* Přípravná třída je vhodnou možností pro vyrovnání vývoje dítěte. Pokud to dětem pomáhá v jakékoli oblasti, nevidí učitelky přípravných tříd ve vysokém počtu odkladů školní docházky v České republice nic negativního.

**Otázka č. 10: Poskytujete informace o dětech učitelkám prvních tříd po odchodu z přípravné třídy?**

Učitelky se shodly na tom, že se vypisuje na konci školního roku zpráva s obecnými informacemi a pokroky u dítěte. Tyto zprávy se liší, jelikož přípravná třída píše zprávu podle nastavení dané základní školy.

**Otázka č. 11: Uvítala byste poskytování informací o dítěti z MŠ?**

Názory se setkávaly v myšlence nadbytečnosti práce. Poskytnuté informace by musely být obecné, a učitelky se obávaly zkreslení a ovlivnění informací osobním pohledem na dítě. *„Uvítala bych kontakt na mateřskou školu, kterou dítě navštěvovalo, abych se v případě potřeby mohla informovat o minulosti problému dítěte.“*

Učitelky nechtějí dostávat informace o přicházejících dětech z důvodu uchování si otevřeného přístupu k dítěti a utvoření si tak svého pohledu na dítě.

### **9.2.2 Rozhovory s učitelkami z mateřské školy**

Odpovědi tří učitelek jsou významově slučovány a následně shrnuty. Uskutečněny byly individuálně.

#### **Otázka č. 1: Vzpomenete si na důvod, proč jste chtěla být učitelkou v mateřské škole?**

Učitelky, které jsem navštívila, spojoval společný zájem o tvořivost a umělecké výchovy jako hudební nebo výtvarnou výchovu, které mohou uplatnit. Dalším důvodem byl kladný vztah k dětem, rozmanitá práce, nikoli sezení v kanceláři.

#### **Otázka č. 2: Jak dlouho už pracujete ve školství?**

Každá z dotazovaných učitelek mateřské školy pracuje s dětmi přes 10 let. Z města A 18 let, z města B více než 20 let a 10 let učitelka v městě označeném písmenem C. Mateřská škola byla u dvou respondentek jedinou institucí, ve které byly kdy zaměstnány. Třetí respondentka pracovala nejprve ve školní družině a následně přestoupila do mateřské školy.

#### **Otázka č. 3: Jaké máte vzdělání? Uvažovala jste někdy o dalším doplnění?**

Všechny tři učitelky mají vystudovanou střední pedagogickou školu. Učitelka z města A má vyšší odbornou školu pedagogickou. Z města B má středoškolské vzdělání a o dalším doplnění do budoucna neuvažuje a zbývající dotazovaná má vysokoškolské vzdělání pedagogické.

#### **Otázka č. 4: Máte povědomí o přípravných třídách v okolí vaší MŠ?**

Učitelky si byly vědomy přípravných tříd v okolí své mateřské školy. O vzhledu a uspořádání přípravné třídy se učitelky dozvěděly návštěvou, buď na podnět ředitele mateřské školy, nebo při příležitosti dni otevřených dveří v přípravné třídě. O přípravné třídě v širším okolí nebyly učitelky příliš informovány. Pouze jedna z dotazovaných se zmínila o návštěvě v jedné pražské přípravné třídě na podnět svého zaměstnavatele v rámci: „*Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv.*“

#### **Otázka č. 5: Spolupracujete s nimi? Případně jak?**

Dvě ze tří navštívených mateřských škol nijak nespolupracují s přípravnými třídami ve svém městě. Mateřská škola A spolupracuje jednou, někdy dvakrát ročně s učitelkou přípravné třídy, kdy tato učitelka zavítá do mateřské školy a z předškoláků navrhuje děti, které by následující rok mohly nastoupit do přípravné třídy.

Ukázalo se, že mateřské školy více spolupracují s prvními třídami základních škol než s přípravnou třídou. Domnívám se, že by bylo vhodné tuto spolupráci více propojit s přípravnou třídou. Mohlo by to u dětí rozvíjet kladný vztah právě k dětem, které navštěvují přípravnou třídu.

#### **Otázka č. 6: Víte, jakým vzdělávacím plánem se přípravná třída řídí?**

Informovanost o vzdělávacím plánu, kterým se přípravná třída řídí, byla nízká. Učitelky si nebyly jisté, zda třída používá pro tvoření činností rámcový vzdělávací program předškolního či základního vzdělávání. Přikláněly se spíše k první možnosti, tedy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Odůvodňovaly toto mínění názorem, že se v přípravné třídě děti nevzdělávají tak, jako v základní škole a den by měl být stavěn podobně, jako v mateřské škole.



**Otázka č. 7: Kolik je podle vás maximální počet dětí v přípravné třídě?**

Učitelka ze středočeského kraje byla s počtem dětí srozuměna a odpověděla, že maximální počet dětí je patnáct. Zbývající dvě učitelky neznaly přesný počet, ale domnívaly se, že je počet menší než 20 dětí. *„Má-li tato třída pomáhat dětem v jejich vývoji, měl by být počet dětí na třídu menší.“*

**Otázka č. 8: Považujete přípravnou třídu za dobrou možnost pro děti s OŠD?**

Získané odpovědi ukázaly, že se učitelky přiklání k zařazení dětí s OŠD do přípravných tříd a považují ho tedy za vhodnou alternativu. Jedna učitelka uvedla, že by každá základní škola měla mít při sobě přípravnou třídu, nebo alespoň ve svém blízkém okolí. Učitelka z města C odpověděla: *„U nás jsou homogenní třídy a s předškoláky se snažíme intenzivně pracovat. Myslím si ale, že je dobré mít možnost přípravné třídy pro dané děti. Když pokračují dál, je to určité ulehčení jak pro nás učitelky, tak pro dítě. Může být v přípravné třídě cíleněji rozvíjeno“.*

**Otázka č. 9: Máte zpětnou vazbu o dětech, které jdou do přípravné třídy nebo do první třídy ZŠ? Jaké jsou ohlasy?**

Kvůli minimální spolupráci mateřské školy s přípravnou třídou, nemají učitelky zpětnou vazbu o vývoji a schopnostech dětí, které docházely do jejich třídy a nyní jsou v první třídě nebo v přípravné třídě. Informace získávají náhodným setkáním s rodiči konkrétních dětí nebo od jejich sourozenců, navštěvujících stejnou mateřskou školu. Občas se učitelky s dětmi setkají při jednoroční návštěvě školy, ale to se týká pouze učitelek vzdělávajících děti posledního povinného ročníku.

**Otázka č. 10: Jak byste popsala školní zralost a připravenost u dnešních dětí?**

Z rozhovorů jsem získala informaci, že celkově školní zralost a připravenost klesla oproti minulým letům. Učitelky uváděly zhoršení v samostatnosti, v poruchách výslovnosti, vyjadřování ve větách, porozumění textu, hrubé motorice a dalších oblastech. Přikláněly se k názoru špatné přípravy z domácího prostředí. Dnes mnoho rodičů dává děti do mateřské školy s představou vzdělávání a učení se dovednostem, bez jejich vlastního přičinění. Učitelky se shodly, že dětem chybí základy v mnoha oblastech, které se dříve považovaly za potřebné.

Naopak se u dětí nezměnila velká potřeba volné hry. Děti jsou průbojnější, odvážnější, komunikativnější a většinou velmi schopné v matematických představách.

**Otázka č. 11: Co si myslíte o tom, že je u nás v České republice velký počet dětí s OŠD oproti zahraničí? Je to dobře?**

Po položení této otázky, jsem vyslechla lišící se odpovědi. Učitelka z města C se pozastavila nad tímto údajem a nenapadl ji jediný důvod, proč tomu tak je. Ve městě B jsem se setkala s míněním, že to může ovlivňovat strach rodičů, pramenící například z pedagogicko-psychologické poradny, že jejich dítě není připravené jít do základní školy. Další myšlenka této učitelky směřovala ke změně průběhu prvních měsíců v prvních třídách základních škol. A třetí učitelka neshledala nic špatného na velkém počtu dětí s OŠD. *„Domnívám se, že většina dětí odklad opravdu potřebuje, a že je jim tato varianta umožněna, je jediné dobře.“*

**Otázka č. 12: Jak postupujete a jaké dokumenty vyplňujete pro dítě, které má dostat OŠD?**

Po čase, kdy dítě stráví v mateřské škole určitou dobu, se učitelky ve třídě mezi sebou domlouvají, zda by konkrétní dítě mělo dostat návrh na odklad školní docházky. Pouze do jedné mateřské školy docházel zaměstnanec pedagogicko-psychologické poradny, který také dával podnět pro návštěvu PPP. Pokud se dojde k přesvědčení, že by dítě mělo navštívit PPP, navrhne se ústně tato možnost rodičům. Rozhodne-li se rodič objednat a přihlásit do PPP, pak jim učitelky mateřské školy vyplní daný potřebný formulář. Postup pro návštěvu PPP je pevně daný a všechny třídy postupovaly stejně.

**Otázka č. 13: Spolupracujete s učitelkami budoucích 1. tříd? Poskytujete informace o dítěti?**

Spolupráce bývá při zavítání předškoláků do prvních tříd pro představu jejich budoucího vzdělávání. Spíše převažuje setkávání se na společných akcích školy. Předávání obecných informací o dítěti písemnou nebo elektronickou formou není v kompetenci učitele mateřské školy. Od učitelek jsem se dozvěděla, že je to z důvodu odlišnosti školní organizace.

### **9.2.3 Rozhovory s učitelkami prvního stupně základní školy**

Odovědi tří učitelek ZŠ jsou významově slučovány a následně shrnuty.

#### **Otázka č. 1: Vzpomenete si na důvod, proč jste chtěla být učitelkou?**

Všechny učitelky se shodně vyjádřily, že měly vždy velmi kladný vztah k dětem. Setkávaly se s nimi již před studiem, například během táborů nebo při doučování. Dobře s dětmi uměly komunikovat a přály si být součástí jejich budoucího vzdělávání.

#### **Otázka č. 2: Jak dlouho už pracujete ve školství?**

Strávená doba ve školství se u učitelek lišila. Ve městě A již učitelka pracovala 18 let. Vyučovala pouze na prvním stupni po celou svoji pracovní kariéru. Ve městě B byla učitelka zaměstnána ve školství již 25 let. Učitelka nejprve pracovala v mateřské škole a následně se rozhodla doplnit si vzdělání a přestoupit do základní školy. Letošním rokem z této školy odchází, ale ve školství zůstává. Učitelka z města C strávila ve školství z tázaných nejkratší dobu, jelikož vyučuje teprve šestým rokem. Především z důvodu mladého věku a také mateřské dovolené trvající 5 let.

#### **Otázka č. 3: Jaké máte vzdělání?**

Všechny tři učitelky měly vysokoškolské vzdělání pedagogické, ukončené státní závěrečnou zkouškou. Učitelka z třídy města C se následně rozhodla pro absolvování semináře programu „Začít spolu“ a nyní tuto filozofii praktikuje ve výuce. Během svého působení ve školství, všechny učitelky absolvovaly množství seminářů, podporujících jejich znalosti a přehled v problematice dítěte a jeho vzdělávání.

#### **Otázka č. 4: Jste si vědoma výskytu přípravných tříd v okolí vaší základní školy?**

Každá dotazovaná učitelka uvedla, že v jejich základní škole, kde byla zaměstnaná, je přípravná třída. Měly přehled také o počtu tříd svých škol, ovšem o dalších přípravných třídách mimo jejich pracoviště neměly více informací. Co se týče přípravných tříd v základních školách, kde jednotlivé učitelky působí, byla informovanost značně vyšší. V lednu se ve třídě z města C hledaly prostory pro další přípravnou třídu. Ve městě B se velice usilovalo v jejich škole o navýšení počtu přípravných tříd, nakonec se prostory našly a jejich počet se od nového školního roku zdvojnásobil na čtyři třídy.

#### **Otázka č. 5: Spolupracujete s přípravnými třídami? Případně jak?**

Bohužel spolupráce s přípravnými třídami byla v průběhu roku nízká. Informační zpráva o dítěti, které již absolvovalo přípravnou třídu, se neposkytovala osobně a se zájmem o širší kooperaci mezi učitelkami jsem se nesečkala. Dvě třídy v městě C spolupracovaly alespoň na různých akcích školy, například Škola v přírodě, návštěvy divadel a další kulturní akce.

#### **Otázka č. 6: Víte, jakým vzdělávacím plánem se přípravná třída řídí?**

Učitelky se shodly na neznalosti konkrétního vzdělávacího plánu, kterým se přípravná třída má řídit. Z mého pohledu je to zapříčiněno nízkou spoluprací mezi přípravnou a první třídou základní školy. Při jednom z rozhovorů se učitelka domnívala, že se přípravná třída řídí stejným vzdělávacím plánem, jako ostatní třídy na základní škole. Jiného názoru byla učitelka z města A: „*Předpokládám, že není konkretizován vzdělávací plán, ze kterého mají učitelky vycházet a mohou se tak rozhodnout, zda se budou inspirovat vzdělávacím plánem mateřské nebo základní školy.*“

### **Otázka č. 7: Kolik je podle vás maximální počet dětí v přípravné třídě?**

Při této otázce učitelky znejistily ohledně odpovědi a pouze odhadovaly maximální počet. Přesto předpokládaly správně, že maximální počet je patnáct dětí. Což bylo podle názoru jedné z učitelek přínosné, jelikož menší počet dětí je v tomto typu třídy vhodnější pro realizaci individuálního přístupu.

### **Otázka č. 8: Považujete přípravnou třídu za dobrou možnost pro děti s OŠD (Odkladem školní docházky)?**

Učitelky byly stejného názoru, že přípravná třída je vhodnou alternativou vzdělávání pro děti s odkladem školní docházky. Mínění zdůvodňovaly cílenými a zaměřenými činnostmi na dané problémy, kvůli kterým dítě nenastoupilo do základní školy. Byl vysloven také názor: *„Pokud je třída v mateřské škole heterogenního složení, mělo by dítě jít spíše do přípravné třídy. Zde se budou děti více věnovat a v přípravě na školu mu bude větším přínosem a dostane možnost dohnat svůj vývoj.“*

### **Otázka č. 9: Jak byste popsala školní zralost u dnešních dětí?**

S jednoznačnou odpovědí jsem se tentokrát nesetkala. Učitelka ZŠ z města A velmi mile odpověděla: *„Naše společnost se mění a vzdělání zůstává téměř stejné. Školní zralost a připravenost je jiná, než byla dříve.“* Učitelka z města B konstatovala zhoršení v celkové přípravě rodičů doma s dětmi. Uvedla nejvíce nedostatky ve výslovnosti a tvoření vět. Mezi kladné schopnosti zařadila větší zájem o techniku, možnost projevit se a velké zaujetí čtením. V posledním případě ve městě C se učitelka přiklání k individualitě dítěte a také z jakého přichází prostředí. Zda se dítě vzdělávalo pouze doma nebo jestli prošlo mateřskou školou.

**Otázka č. 10: Co si myslíte o tom, že je u nás v České republice velký počet dětí s OŠD oproti zahraničí?**

Učitelka z města A to zdůvodňovala současným vzděláváním, které není stavěné na podprůměrné nebo nadané děti. „*Já se snažím první část školního roku dětem co nejvíce ulehčit. Kvůli naplňování osnov, to ale nejde natolik, jak bych si představovala. Kdyby se umožnil podobný program, jako má přípravná třída, nemusel by být počet dětí s odkladem školní docházky tak vysoký, podle mého názoru.*“

Učitelky překvapila informace velkého počtu dětí s odkladem školní docházky oproti zahraničí. Nicméně na tom neshledaly nic problematického. Občas se učitelky setkávají s tím, že dítě, které není vhodné na odklad, ho na přání rodičů nakonec získá. Byl také vysloven argument, že vysoký počet může být zapříčiněn rapidním nárůstem počtu dětí v ročnících, a tím je i více dětí s odkladem školní docházky.

**Otázka č. 11: Uvítala byste poskytování informací o dítěti z MŠ, z přípravné třídy?**

Z přípravné třídy učitelky dostanou shrnující průvodní dopis o daném dítěti na začátku školního roku. Z mateřské školy se informace neposkytují. Například učitelka z města C byla spokojena s minimálními informacemi, jelikož jí to umožňuje dítě poznat, vytvořit si o něm vlastní názor a nezahrnovat jej hned v první třídě do tzv. škatulky. Rozdílný názor měla učitelka z města B, která upřednostňovala sdělení potřebných informací alespoň u zápisu. Nemuselo by tak docházet k nerovnoměrnému rozdělení žáků do tříd. Učitelkám se ovšem zamlouvala možnost zpětného zjištění informací o dítěti od učitelky z přípravné třídy. Ku příkladu, jak s dítětem řešila určitý problém.

**Otázka č. 12: Máte dojem, že jsou děti z přípravné třídy lépe připraveni? Nebo „pouze dotáhly“ vývoj a jsou na stejné úrovni jako děti z MŠ?**

Učitelky byly stejného názoru, že se u většiny dětí rozdíl, mezi dítětem z přípravné třídy a dítětem bez odkladu školní docházky, nepozná. Pouze v případech, kdy se jednalo o závažnější diagnostikovaný problém, byla diference patrná. Skutečnost byla taková, že většině dětí to pomohlo k dosažení stejné úrovně a byly si tak rovny ve svých možnostech. Velkou výhodou u dětí přicházejících z přípravné třídy je lepší znalost a rychlejší orientace ve školním prostředí a režimu. Jsou zvyklé na sezení v lavici, a především frontální činnost, která nemusí být v každé mateřské škole. Učitelce to v mnoha ohledech pomáhá.



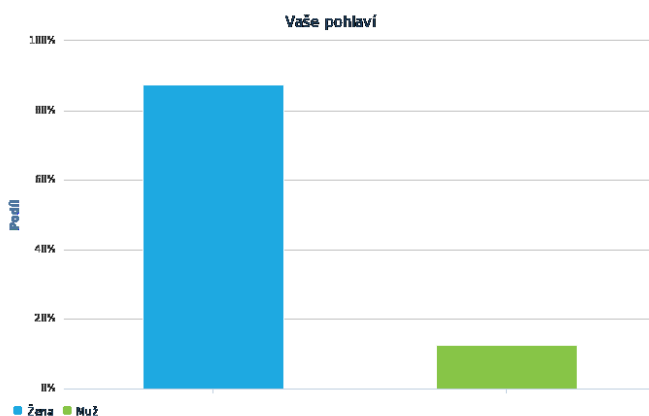
### 9.3 Dotazníkový průzkum mezi studenty Pedagogické fakulty

Kvantitativní výzkum byl realizován od poloviny března do dubna 2019 prostřednictvím internetového serveru [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com). Dotazník byl určen pouze pro studenty pedagogických oborů a byl zaměřen na znalost obecných informací týkajících se přípravných tříd.

Skládal se ze třinácti otázek, z nichž je sedm uzavřených, čtyři otevřené a dvě polouzavřené. Respondenti měli v deseti otázkách na výběr z několika možností. Dotazníkové otázky byly před zveřejněním konzultovány s vedoucím práce. Celá verze dotazníku je v Příloze č. 5.

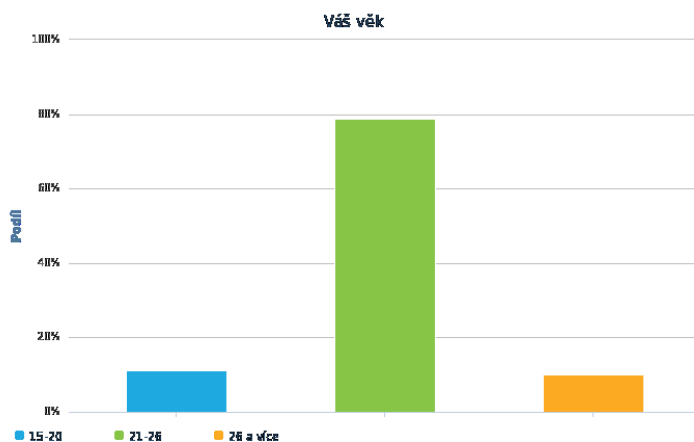
#### 9.3.1 Výsledky dotazníkového průzkumu

##### Otázka č. 1: Jaké je vaše pohlaví?



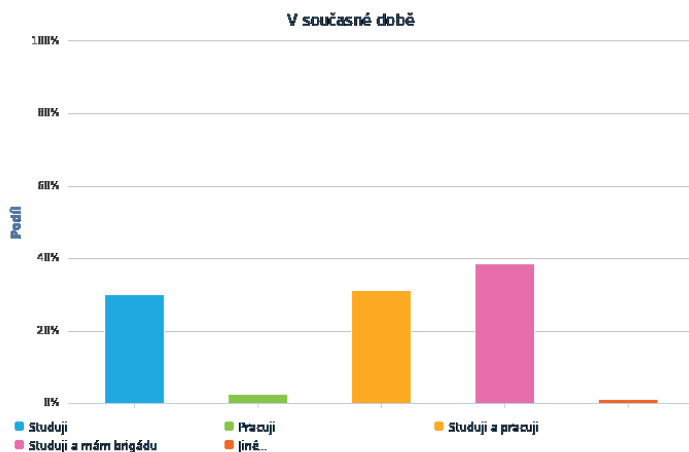
Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo osmdesát respondentů. Byl zde značný genderový nepoměr. Sedmdesát žen (87 %) a deset mužů (13 %).

## Otázka č. 2: Jaký je váš věk?



Věk byl rozvržen do třech časových kategorií po pěti letech. Odpověď do dvaceti let zvolilo devět tázaných (11 %). Nejvyšší počet respondentů byl ve věku 21 až 26 let. množství tvořilo 63 studentů (79 %). Zbýlých osm (10 %) bylo starších 26 let. Všichni zúčastnění jsou studenti vysoké školy s různým pedagogickým zaměřením.

## Otázka č. 3: Co děláte v současné době a jaký je Váš status?



Ze čtyř nabízených eventualit studenti nejvíce vybírali možnost: „Studuji a mám brigádu“, bylo to téměř 39 %. Další velmi početnou odpovědí se staly možnosti: „Studuji a pracuji“ a „Studuji“. Obě dvě tyto varianty získaly skoro stejných 30 %. Pouze 2,5 % respondentů zaškrtno: „Pracuji“. V této otázce byla využita i možnost: „Jiné“, kde student zmiňoval nepravidelné doučování.

Z toho plyne, že získané odpovědi jsou převážně od aktivně vysokoškolsky vzdělávajících se studentů. A většina (74 %) dotazovaných si přivydělává během studia ve svém volném čase.

#### **Otázka č. 4: Jakou vysokou školu studujete, váš obor a fakulta?**

Do dotazníkového zkoumání se zapojilo 33 studentů Učitelství pro 2. stupeň, kteří se vzdělávají pro výuku biologie, chemie, matematiky, dějepisu, základů společenských věd, ale také světových jazyků a všech typů výchov. Druhou četnou skupinu zastávalo Učitelství pro mateřské školy, jež mělo 12 respondentů. Mezi další méně početné patřila Speciální pedagogika a Učitelství pro 1. stupeň.

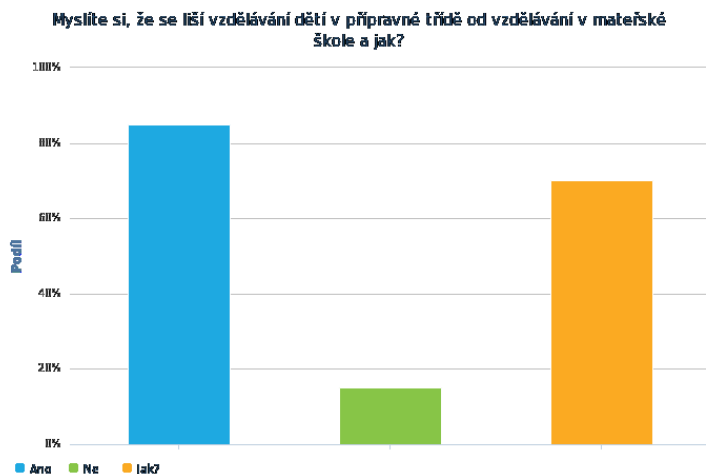
Velký počet studentů (30 %) zodpovědělo jen část otázky a nespecifikovali studovaný obor. Fakulta, poskytující vzdělání, byla z 88 procent v Praze Univerzita Karlova a zbylými dvanácti procenty byly školy v Liberci, Ústní nad Labem a v Hradci Králové.

#### **Otázka č. 5: Pro koho je podle Vašeho názoru určena přípravná třída?**

Tato otevřená otázka shledala mnoho odpovědí. Mezi nejčastější (47 %) patřila možnost, že přípravná třída je určena pro děti s odkladem školní docházky, které potřebují intenzivnější podporu. Následnou silně zastoupenou reakcí (28 %) byla nedostatečná školní zralost a připravenost, díky které by se „trápily“ v první třídě základní školy a potřebují tak více času na vyrovnání vývoje. Poslední početnou odpovědí (20 %) bylo mínění, že do přípravné třídy patří děti předškolního věku, bez další konkretizace.

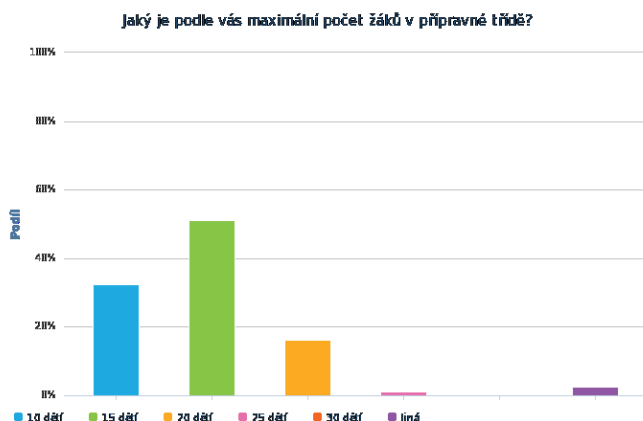
Z poskytnutých odpovědí v této otázce je patrné, že většina studentů má dostatečné informace o tom, pro koho je přípravná třída vhodná.

**Otázka č. 6: Myslíte si, že se liší vzdělávání dětí v přípravné třídě od vzdělávání v mateřské škole a jak?**



Celých 90 % dotázaných se přiklání k mínění, že se přípravná třída liší od mateřské školy. Spíše ji připodobňovali první třídě. Deset procent vidělo podobnost ve vzdělávacím obsahu. Nebo se domnívalo, že z poloviny je přípravná třída inspirována mateřskou školou a z druhé poloviny prvním stupněm. Nejvíce frekventovaným příkladem, v čem se liší, byla intenzivní příprava na základní školu a individuální přístup učitele, který je více umožněn, díky menšímu počtu dětí ve třídě. Podrobnější odůvodnění jsou zmíněná v otázce č. 9, kvůli podobnému obsahu odpovědí.

### Otázka č. 7: Jaký je podle Vás maximální počet žáků v přípravné třídě?



Respondenti měli na výběr z šesti odpovědí, včetně možnosti vlastního vyjádření. Z 50 % byla zastoupena odpověď, že maximální počet skýtá „15 dětí“. Druhá značně zmiňovaná odpověď byla „10 dětí“, což činilo přes 30 %. Následně se 16 % domnívalo, že maximální počet dosahuje „20 dětí“ a dokonce 1 procento uvedlo možnost „30 dětí“ na třídu, tedy stejně jako na základní škole. Možnost „Jiná“ nezůstala bez využití a uváděla maximální počet dětí 12 dětí. Další respondent, který využil této nabídky, nebral zřetel na závažnost dotazníku a jeho odpověď se nevztahovala k otázce.

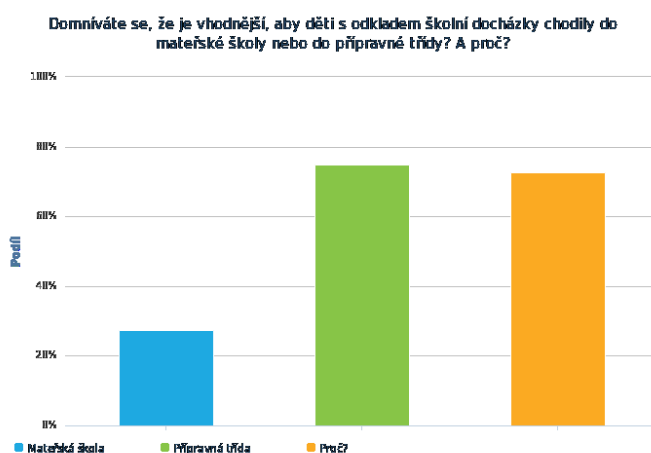
Polovina respondentů správně odpověděla na otázku, jaký je maximální počet dětí v přípravné třídě. Můžeme se však domnívat, že část dotazovaných zvolila tuto možnost náhodně.

### Otázka č. 8: Jaké vzdělání musí mít učitel/učitelka v přípravné třídě?

Zde byla větší variabilita odpovědí, které měly jedno společné, a to, že učitelka v přípravné třídě musí mít pedagogické vzdělání. Shodli se na tom všichni respondenti. Ve specifikaci vzdělání se však názory rozcházely. Celých 68 % dotazovaných usoudilo, že by učitelka přípravné třídy měla mít vysokoškolské vzdělání. Dále z těchto 68 % odkazovalo na bakalářské studium, 38 % respondentů na magisterské studium pedagogické fakulty, 29 %. Co se týče konkretizace studijního oboru, který by učitelka přípravné třídy měla mít vystudovaný, se dalších 21 % respondentů přiklápělo k oboru Učitelství pro první stupeň a 12 % upřednostnilo obor Učitelství pro mateřské školy. Dalších 21 % dotazovaných považovalo středoškolské pedagogické vzdělání za dostačující. Dále malá skupina respondentů (10 %) navrhla možnost pedagogického minima s určitým zaměřením nebo

obor vychovatelství. Zde byl značný rozptyl odpovědí. Správná odpověď je pedagogické vzdělání, konkrétní potřebné dosažené vzdělání pro působení v přípravné třídě není doposud charakterizováno.

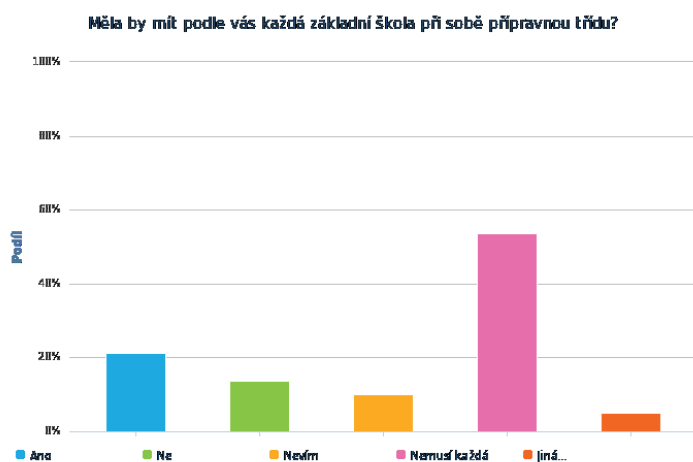
### Otázka č. 9: Domníváte se, že je vhodnější, aby děti s odkladem školní docházky chodily do mateřské školy nebo do přípravné třídy?



Dotazovaní se nejvíce shodli (75 %), že přípravná třída a 20 % volilo jako lepší možnost mateřskou školu. Odůvodněním pro volbu přípravné třídy bylo poskytnutí dětem snadnější přechod a adaptaci na školní prostředí a budoucí školní režim dne. Toto mínění bylo z celých 75 % zastoupeno u 43 %. Mezi další výhodu, zastoupenou 28 %, přípravné třídy zařadili dotazovaní možnost dalšího časového období, kdy se učitelka individuálně věnuje dětem a cíleně pracuje na vývoji v problémových oblastech. Výskyt usilovné práce s konkrétními nedostatky dětí patřil k třetí nejčastější odpovědi (17 %), v čemž je přípravná třída užitečnější oproti mateřské škole. Následně bych uvedla další příklady, které nebyly zastoupeny příliš ve velkém počtu. Například režim dne, který se svým rozvržením času, třídy, pravidly výrazně podobá první třídě. Skupina dětí bývá homogenní, děti ve třídách sedí v lavici, nosí si aktovku, penál a sešity, mají přestávky, nechodí pravidelně na vycházky a nespí po obědě.

Jedna třetina respondentů se shodla na tom, že vhodnost vzdělávání závisí na konkrétním jedinci a individuálnosti důvodu odkladu školní docházky. Část odpovídajících (4 %) neviděla rozdíl, zda dítě zůstane v mateřské škole či půjde do přípravné třídy. Dále převažovaly odpovědi zaměřené na to, že je přípravná třída vhodnější pro děti s OŠD.

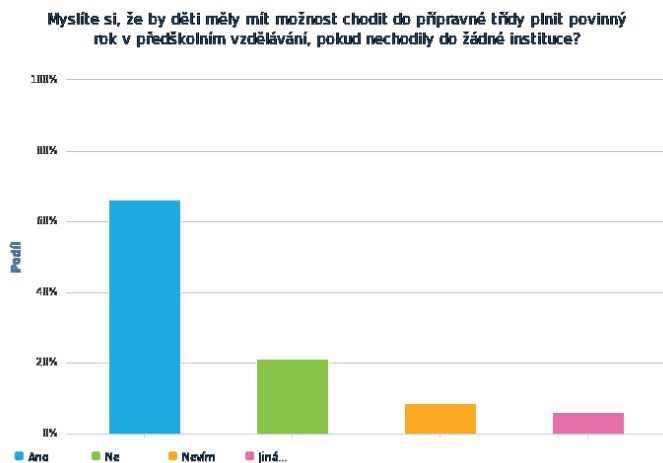
### Otázka č. 10: Měla by mít podle Vás každá základní škola při sobě přípravnou třídu?



Celých 21 % respondentů bylo pro variantu: „Ano“ každá základní škola by při sobě měla mít přípravnou třídu. Dalších 54 % bylo názoru: „Nemusí každá“ základní škola mít přípravnou třídu, ovšem s dodatkem, že alespoň v jejím blízkém okolí bude přípravná třída. Dále 5 % tázaných využilo možnosti: „Jiná“, v níž upozorňovali na počet dětí, zda by se tyto třídy naplnily. Celých 14 % dotazovaných bylo kategoricky proti a zbývajících 6 % zvolilo možnost: „Nevím“.

Vezmeme-li v úvahu předešlé odpovědi v otázce č. 5, kde 20 % respondentů odpovědělo, že do přípravných tříd chodí i děti předškolního věku. Nebrali ohled, při odpovědi k otázce č. 10, na tím způsobený velmi vysoký počet dětí docházejících do přípravných tříd. Kdyby docházely i děti předškolního věku, byl by současný počet přípravných tříd v České republice nedostačující.

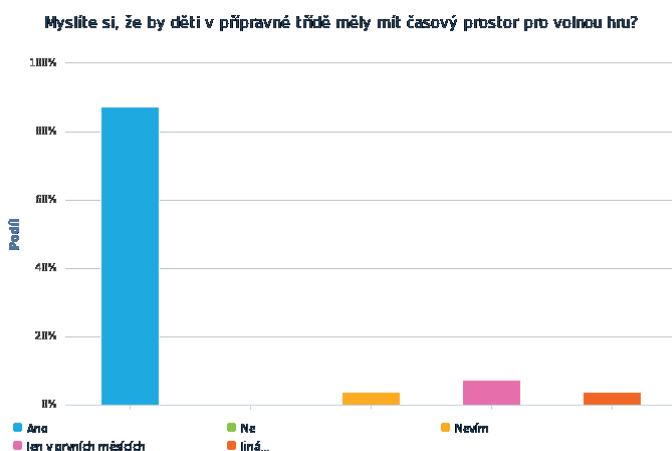
**Otázka č. 11: Myslíte si, že by děti měly mít možnost chodit do přípravné třídy plnit povinný rok v předškolním vzdělávání, pokud nechodily do žádné instituce?**



Ze čtyř možností byla nejvíce zastoupena odpověď: „Ano“, jež v dotazníku označilo 65 % studentů. S touto variantou nesouhlasilo 21 % tázaných, kteří zvolili možnost: „Ne“. Pro odpověď: „Nevím“ se rozhodlo 8 % dotazovaných. Zbýlých 6 % upřednostnilo vlastní reakci, díky možnosti: „Jiné“, ve které 2 respondenti neporozuměli otázce. Další doplňující informace řešily záležitost školní zralosti a připravenosti dítěte, což by byl určující faktor. Dále se otevřel problém, zda by pak následně přípravná třída byla schopna splňovat svoji současnou funkci. Převládá názor na to, aby každé dítě, které nedocházelo do MŠ, plnilo povinný předškolní rok v přípravné třídě. Opět si respondenti neuvědomili rozsah následné potřeby přípravných tříd.



## Otázka č. 12: Myslíte si, že by děti v přípravné třídě měly mít časový prostor pro volnou hru?



Převažující odpovědí byla možnost: „Ano“, kdy pro volnou hru v přípravné třídě hlasovalo 87 % respondentů. Možnosti: „Ne“ nikdo nevyužil, a tak zůstala bez zastoupení. Pouze 6 procent tázaných označilo variantu: „Jen v prvních měsících“. Zbylé dvě možnosti získaly stejné množství hlasů, a to 4 %. V položce: „Jiná“ se nacházely pozitivní komentáře, ohledně důležitosti volné hry u dítěte v tomto období. Jen jedna odpověď zmiňovala pochybnosti, zda v přípravné třídě je časový prostor pro volnou hru. Tato odpověď byla kvůli neznalosti stráveného času dětí v přípravné třídě.

## Otázka č. 13: Je podle Vás vhodné, aby děti z přípravné třídy chodily na odpoledne do školní družiny mezi děti z prvního stupně základní školy?

Nejvíce odpovědí (71 %) získala eventualita: „Ano“, jež zaškrtnulo 57 zúčastněných. Tuto možnost dále doplňovali studenti o informace ohledně upravení podmínek ve školní družině. Například, že by děti z přípravné třídy měly navštěvovat svoji samostatnou třídu v družině, nebo třídu společnou s menšími dětmi a s početnějším dozorem. Většina dotazovaných neviděla problém v tom, aby děti z přípravné třídy navštěvovaly školní družinu. Studenti to odůvodňovali pozitivním vlivem na sociální stránku, jelikož v družině jsou skupiny heterogenní a mohou se tak navzájem vzdělávat. Zvyšuje se potencialita nových přátel, a také schopnost učit se začleňovat a komunikovat s různou řadou dětí.

Pro možnost: „Ne“ se rozhodlo 15 tázaných (19 %) z následujících důvodů. Dítě z přípravné třídy by mohlo být vyčleňováno z kolektivu. Mohlo by získat takzvanou nálepku, dostávat se do stresu a nabýt dojmu méněcennosti a ztráty sebevědomí. Dalším dodatkem byl věk dětí, podle respondentů jsou děti z přípravné třídy příliš malé pro navštěvování družiny. Ostatní dotazovaní (10 %) nevěděli, zda je to pro děti vhodné a odpověď nespecifikovali.

Ze získaných odpovědí je patrné, že tři čtvrtiny respondentů považují za vhodnou možnost navštěvování školní družiny pro děti z přípravné třídy a jedna třetina se obává dopadů pro jejich osobnost. Ovšem obě skupiny mají odůvodněné názory, proč může a proč by nemělo dítě docházet do školní družiny. Velmi záleží na individualitě dítěte, zda zvládne začlenění do odlišné skupiny dětí.

#### 9.4 Shrnutí výsledků výzkumu ve vztahu k výzkumným otázkám

V průběhu praktické části práce byl realizován výzkum v časovém rozmezí tří měsíců, který byl následně rozdělen do tří částí. V prvním uskutečněném úseku byla použita metoda nezúčastněného pozorování ve třech předem vybraných přípravných třídách v různých městských lokalitách. Pozorování proběhlo ve dvou měsících po dobu pěti dnů. Pro druhý úsek praktické části bylo využito výzkumné metody rozhovorů, která byla časově nejdelší. Setkala jsem se celkem s devíti respondenty. Rozhovory jsem zaznamenávala pomocí diktafonu a následně je převedla do psané formy. Poslední úsek byl učiněn metodou kvantitativního dotazníkového šetření pomocí elektronického serveru, jehož prostřednictvím jsem požádala studenty pedagogických oborů o zodpovězení několika otázek.

V rámci pozorování neboli v první části výzkumu, jsem si kladla otázku, jež je zahrnuta ve výzkumných otázkách na prvním místě: *Jaké je uspořádání místnosti a podmínky v přípravných třídách*. Prostorové uspořádání bylo velmi podobné ve všech navštívených třídách, ačkoliv není konkrétní nařízení o organizaci prostoru v přípravné třídě. Společnými prvky byly lavice, židle, katedra, tabule, koberec, úložné prostory a další. Rozmístění lavic a židlí bylo různorodé a mnohdy se odvíjelo od prostor a možností třídy. Odlišných znaků v hmotném zajištění a vybavení tříd zde bylo pomálu, například pomůcky, nástěnky, sešity. Některé pomůcky si dokonce nosily děti vlastní, na rozdíl od mateřské školy. Každá třída měla sociální zázemí, jako umývárnu se záchody a šatny pro oblečení dětí.

Dále se zjišťovalo dané časové rozmezí, které děti trávily v přípravné třídě. Toto se shodovalo se zjištěným údajem z dané vyhlášky, tedy průměrně 180 minut (4 vyučovací hodiny). Rozvržení časového plánu během této vymezené doby bylo čistě na učitel. Ředitel mohl navrhnout rozvrh, kterým by se měla přípravná třída řídit. Nebylo však vyžadováno přesné časové dodržování vyučovací hodiny, aby se děti celých čtyřicet pět minut věnovaly například matematickým představám. Pouze v jedné z navštívených přípravných tříd byl stanoven rozvrh ředitelem s danými předměty, kterým se učitelka během dne musela věnovat. Ve zbylých dvou třídách měly činnosti zvolené samy učitelky na celý týden. Během dne bylo zastoupeno několik činností zaměřených na rozvíjení určité oblasti, které byly střídány přestávkou. Obvykle byly během dne čtyři různé činnosti. Jelikož se přípravná třída řídí především RVP PV, objevovaly se v každé třídě prvky charakteristické pro mateřskou školu. Například komunitní kruh nebo volná hra před hlavní částí. Ale odlišnost spočívala

v absenci vycházky v dopoledním čase a odpočinku po obědě, jelikož děti buď odcházely domů, nebo pokračovaly do družiny, kde čekaly na příchod rodiče.

V průběhu pozorování jsem se dále zaměřila na kognitivní a sociální oblasti, řeč, kresbu dětí a volnou hru, k němuž byly využity předem připravené tabulky. Kognitivní stránka dětského vývoje byla učitelem rozvíjena nejvíce. Učitelky se zaměřovaly na obecné i konkrétní problémy dětí v této oblasti a procvičovaly je během týdne s celou skupinou. Největším časovým prostorem, pro kognitivní rozvoj, byl komunitní kruh ráno a na konci dne a výukový kruh během dne. Některé činnosti byly několikrát v týdnu zařazovány pro zdokonalení, ale též obměňovány pro lepší interakci. Den byl provázen říkadly, básněmi a písničkami pro přehlednost časového uspořádání nebo ukotvení pozornosti ve všech přípravných třídách, opět prvky předškolního vzdělávání. U dvou učitelek byl v ranních hodinách kladen větší důraz na výslovnost, a to z důvodu, aby nebyla zapříčiněná ztráta motivace ve zdokonalování artikulace. Spisovné vyjadřování učitelky bylo ovlivněno jejím postojem ke spisovnému jazyku a setkala jsem se s tím pouze v jedné z navštívených tříd. Vše, co se během dne u dětí rozvíjelo, bylo zapisováno do třídnice. Čímž se dostáváme k zodpovězení druhé výzkumné otázky: *Zda si přípravná třída vytváří svůj třídní vzdělávací plán.* Ano, na začátku roku si učitelka aktualizuje stávající školní vzdělávací plán přípravné třídy a během roku poupravuje náplň týdenních témat vztahujících se k hlavním vzdělávacím cílům daného plánu. Z čeho se tento plán skládá, popisují výše v podkapitole společných a rozdílných znaků.

Další výzkumnou otázkou bylo: *Jaké přístupy učitelek převládají.* Navázala bych zasahováním učitelky do oblasti sociální u dětí. Během dne se ve dvou třídách sociální vztahy ponechávaly v rukou dětí a učitelka se obvykle snažila zasahovat jen v krajních případech. Děti si samy měly řešit problémy, konflikty, učit se být samostatnými a ohleduplnými vůči druhé osobě, a to především o přestávkách nebo ve volné hře. V průběhu přestávek děti mohly opouštět třídu a byly tak bez dozoru učitelky, na rozdíl od mateřské školy, kde dítě bez dozoru neopouští prostory třídy. Ve třídě A měly děti rozdělenou službu, která se střídala podle jimi vytvořeného seznamu. Děti zalévaly květiny, mazaly tabuli, rozdávaly sešity apod. Jejich rozvoj samostatnosti byl u učitelky velmi důležitý.

Dvě učitelky ze tří podporovaly rozvoj vztahů k druhým formou spolupráce při činnostech, kde se děti učily ustoupit a upozadit své potřeby, naslouchat kamarádovi a praktikovat činnosti dohromady. Pokud hovoříme o vlivu přípravné třídy na samotnou sociální stránku jedince, pak je nutno zmínit adaptabilitu na školní prostředí, dle učitelek se zvýší sebevědomí u dítěte a jeho vlastního působení ve skupině. Největší pokroky a zvládnutí vztahů jsem zaznamenala ve třídě A, kde učitelka byla velkým vzorem pro děti, a také pro mne. Její klid, vyrovnanost, otevřenost, a rovnost v přístupu k dětem byla ohromující. Na rozdíl od učitelky ve třídě C, kde jsem měla dojem, že učitelka není dostatečně naladěna na děti a možnost nějakého přiblížení ve vztahu učitel-dítě nedošlo téměř vůbec během mé druhé návštěvy po delším časovém úseku. Učitelka neustále děti opravovala ohledně detailů, kárala je za špatné provedení úkolu, přitom jeho znění nebylo srozumitelné ani mně, a nejvíce mě zarazilo tzv. shazování dětí před ostatními, pokud dítě udělalo něco špatně, myšleno, jen ať všichni vědí, kdo je tady ten špatný. Nemluvě o neumožnění vlastního projevu při výtvarné tvorbě, kdy učitelka každému dítěti držela ruku se štětcem a vedla mu ji tak, jak ona chtěla. Z tohoto usuzuji, že pochopení dětí, jejich možností a dovedností, bylo u této učitelky malé. Třetí učitelka působila uzavřeněji, měla spíše školní systém ve vzdělávání, ale přitom během činností, anebo volné hry nechávala dětem volnost především v mluveném projevu. Někdy byl ve třídě opravdu hluk. V tomto byl režim volnější, ale děti velmi dobře na učitelku reagovaly a respektovaly ji. Možná tomu dopomáhaly i vymezená pravidla a hranice, spíše školního typu, která se musela dodržovat.

Dostáváme se k druhé části výzkumu, která, jak již bylo zmíněno, byla věnována rozhovorům s učitelkami přípravných tříd, prvních tříd základních škol a škol mateřských. Prostřednictvím rozhovorů došlo k získání odpovědí na výzkumné otázky číslo 4 a 5, tedy: *Jak vnímají fungování a přínos přípravných tříd učitelky z MŠ a učitelky z 1. stupně ZŠ.*

Dohromady bylo realizováno devět rozhovorů, které byly vždy přátelského charakteru. Pro začátek jsem zvolila snazší otázky, aby se dotazovaný necítil nepříjemně. Například, jak dlouho daná osoba pracuje ve školství nebo proč si vybrala povolání učitele. Učitelky z mateřských škol a prvních tříd základních škol většinou neznaly obecné informace, jako maximální počet dětí v přípravné třídě nebo podle jakého vzdělávacího plánu se tato třída řídí a spíše odhadovaly možnou odpověď. Povědomí o umístění přípravných tříd ve městě, kde pracovaly, bylo rozsáhlé, ale o přípravných třídách v okolních městech už byla informovanost nižší. Od učitelek přípravných tříd jsem

se chtěla dozvědět nejvíce o spolupráci s mateřskými školami a základní školou, pod kterou spadají.

Během rozhovorů bylo zjištěno, že spolupráce je minimální mezi těmito vzdělávacími institucemi. Jistá spolupráce byla u třídy C, která měla tu výhodu, že umístění bylo v základní škole a ve stejném patře, jako další třídy, a tedy i další učitelky a děti. Ale větší spolupráce s mateřskou školou nebyla, což považuji za opravdu nedostačující. Mateřské školy obvykle spolupracují se základními školami párkrát za rok, záleží na aktivitě ředitelů.

Malá provázanost může být důsledkem neznalosti učitelů mateřských škol v oblasti obecných údajů přípravných tříd. Po doplňující otázce, zda by učitelky uvítaly větší propojenost, jsem se setkala s pozitivní odezvou, ovšem doposud k tomu z jejich vlastní iniciativy nedocházelo.

Naopak s dětmi, ze základní školy, se přípravná třída setkává častěji, a to v jídelně, školní družině, na různých výletech nebo akcích školy.

Jedna, ze společných otázek pro všechny učitelky během rozhovoru, se týkala vysokého počtu dětí s odkladem školní docházky. Všech devět tázaných učitelek se shodlo na tom, že pokud dítě potřebuje odklad školní docházky, má to své zapříčinění a domnívají se, že to obvykle dítěti prospěje a usnadní mu to vstup do první třídy základní školy. Ovšem po doplňkové otázce, zda by dítě mělo spíše zůstat v mateřské škole nebo jít do přípravné třídy se odpovědi lišily. Objevil se názor, že záleží na věkovém uspořádání třídy v mateřské škole. Čtyři učitelky byly výhradně pro přípravnou třídu a zbytek uváděl důležitost důvodu, proč dítě dostalo odklad školní docházky, který by se měl stát rozhodujícím faktorem pro danou instituci. Názory se liší, ale na fungování přípravných tříd učitelky nedaly dopustit, považují o za velmi dobrý mezistupeň pro děti s odkladem školní docházky. Učitelky z mateřských škol většinou dětem tento mezikrok doporučují. Během rozhovorů učitelky z 1. stupně ZŠ oceňovaly práci učitelek z přípravných tříd. Děti z přípravné třídy se dobře orientují ve školním režimu, a ve většině případech není znát problém, který by dítě výrazně omezoval pro tzv. fungování v první třídě základní školy.

Poslední fází výzkumu bylo zjišťování informovanosti mezi studenty pedagogických oborů, vztahující se k poslední výzkumné otázce.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo osmdesát respondentů. V první třetině dotazníku byly otázky týkající se pohlaví nebo oboru, ve kterém se dotyčný vzdělává. Z výsledků je patrné, že informovanost o přípravné třídě je u zúčastněných respondentů neboli budoucích učitelů střední. Studenti se při odpovědích zamýšleli a logicky uvažovali nad možnostmi, které přípravná třída přináší, na základě svých znalostí a zkušeností. Například při otázce ohledně volné hry, zda si jsou respondenti vědomi podobnosti s mateřskou školou. Respondenti poukazovali na to, že by volná hra měla být součástí dne, stráveného v přípravné třídě, pro zajištění lepší adaptace na budoucí školní režim, usuzování v rámci toho, co je potřebné pro dítě na konci předškolního věku. Jejich přemýšlení a propojování velmi oceňuji, a třeba je dotazník podnítil k dohledání neznámých informací a rozšířili si tak své vědomosti.

## 10 Diskuse

Přípravná třída je velmi důležitým a dle mého zjištění opomíjeným stupněm vzdělávání. Z výsledků rozhovorů a dotazníkového šetření vyplývá, že informovanost není dostatečná. Pro děti s odkladem školní docházky podstatný a pomáhá jim ve vyrovnání jejich nedostatků a domnívám se, že by budoucí pedagogové měli být více informováni.

Otázkou u odkladů školní docházky je, zda má dítě zůstat v mateřské škole, nebo jít do přípravné třídy, či rovnou postoupit do základní školy. Pokud se budou počty přípravných tříd zvyšovat, mělo by se dle mého názoru začít uvažovat o charakterizování a nasměrování určitých částí RVP PV konkrétně pro přípravnou třídu. Mohlo by tak dojít ke sjednocení vzdělávacích plánů v přípravných třídách napříč republikou.

Navržení odkladu je v kompetenci odborníka z PPP, který ho ve zprávě, na základě vyšetření, předloží rodičům. Dítě však v poradně stráví velmi krátký časový úsek. Zůstává otázkou, zda by učitelka mateřské školy neměla mít větší pravomoci při navrhování odkladu školní docházky. Učitelka vidí dítě v mnoha činnostech, situacích, v kolektivu dalších dětí a získala tak informace o stavu a vývoji dítěte. Z rozhovorů s učitelkami mateřských škol jsem se dozvěděla, že se často stává, že dítě, které má podle učitelek problém, dle odborníků problém nemá a je zcela v normě. O podpoře a návodu, jak s dítětem pracovat není učitelka informována z odborného pracoviště a musí si poradit sama. Při zjišťování informací o přípravné třídě, jsem zjistila, že nejsou specifikovány nároky na vzdělání učitelek přípravných tříd. Zde může učit ten, kdo má středoškolské pedagogické vzdělání. Může mít vzdělání pro učitelství 1. stupně. ZŠ, nemusí mít vzdělání ve speciální pedagogice.

Při návštěvě tří přípravných tříd jsem se setkala s různou mírou školního přístupu. Co mě však zarazilo víc, byl případ v jedné třídě, kdy se učitelka nesrozumitelně vyjadřovala. Děti pak zadání nerozuměly a za nesprávnost řešení dostaly vyhubováno. S jistotou mohu říct, že to nebylo dětskou nepozorností, protože i já jsem měla potíže pochopit, co je požadováno. Pokud se navíc dítě bojí zeptat a vyjádřit své nepochopení, může vznikat nedůvěra ke školnímu vzdělávání. Samozřejmě se najdou učitelé, kteří svou práci dělají dobře a nesmírně dětem pomohou, nicméně by se vhodným vzděláním zaměřeným na děti předškolního mohlo předejít problémům, zvláště u dětí s poruchou učení, které potřebují speciální přístup.



## 11 Závěr

Záměrem mé bakalářské práce nazvané *Přípravné třídy ve vybraných lokalitách* bylo získat obecné údaje o přípravných třídách nejprve pomocí publikovaných zdrojů a následně je prohloubit o informace a poznatky z primárního prostředí přípravných tříd. Seznámit se s materiálním uspořádáním tříd a časovým režimem dne, s metodickými postupy učitelů v přípravných třídách, zda jsou podloženy konkrétními vzdělávacími plány. Dalším záměrem bylo poznat názory a znalosti jednak učitelů z mateřských škol a základních škol, ale též vysokoškolských studentů různých pedagogických oborů.

Teoretická část bakalářské práce je věnována vývoji dítěte ve věku od 3 do 6 let s větším zaměřením na konec předškolního období, tedy pátý až šestý rok života dítěte. Také je zde zmiňována povinná školní docházka, školní nezralost, diagnostika. Závěr teoretické části pojednává o přípravné třídě, kde jsou zmíněné obecné informace a historický vývoj přípravných tříd na území České republiky.

V praktické části bylo prvním cílem: *Orientovat se v denním režimu a podmínkách vybraných přípravných tříd a porovnat jejich společné a odlišné znaky*. Každou přípravnou třídu ve vybraných lokalitách jsem navštívila ve dvou etapách s časovým posunem. Mohla jsem tak lépe pozorovat změny podle měnících se možností dětí, ale také jejich pokroky v konkrétních oblastech jejich vývoje. Sledovala jsem především hru, kognitivní a sociální oblast. Pro větší přehlednost jsou údaje zpracovány u každé třídy odděleně. Společné a rozdílné působení v jednotlivých třídách je zmíněné v prvním úseku praktické části práce. Prostřednictvím výzkumu byly zjištěny převážně schody v materiálním zajištění a vybavení přípravných tříd. Menší odlišnosti se objevily v časovém uspořádání, ale největšími rozdíly byla probíraná vzdělávací látka a také samotný přístup učitelů v přípravných třídách.

Během pozorování došlo k částečnému naplnění druhého výzkumného cíle bakalářské práce: *Orientovat se v pedagogické práci a činnostech učitelů přípravných tříd*. V průběhu mých návštěv nebyl dostatečný prostor pro prodiskutování detailů vzdělávacích plánů a příprav. Bylo mi umožněno nahlédnout do školních vzdělávacích plánů a občas také do třídních vzdělávacích plánů, ale pro hlubší představu pedagogické práce v těchto třídách by bylo třeba mít tyto materiály více k prostudování. Nicméně jsem se velmi podrobně seznámila s přímou prací učitele ve vyučovacích hodinách.

Třetím cílem bylo: *Zjistit, jaké názory na přípravné třídy mají učitelky přípravných tříd, učitelky MŠ a ZŠ.* Prostřednictvím individuálních rozhovorů došlo k zjištění názorů a informovanosti učitelek. Pro stručnost odpovědí v bakalářské práci bylo zvoleno shrnutí vždy tří odpovědí k jedné otázce učitelek ze stejné instituce. Souhrnně je informovanost učitelek z MŠ a ZŠ ohledně přípravných tříd menší. Neznají přesný počet dětí na třídu, ani kterým vzdělávacím plánem se řídí. Celkový názor učitelek na přípravnou třídu byl pozitivní. Byl vyzdvihován malý počet dětí ve třídě, možnost většího individuálnějšího přístupu k dítěti a možnost seznámení se školním prostředím.

Čtvrtým cílem této bakalářské práce bylo: *Rozkrýt povědomí studentů pedagogických oborů o přípravných třídách.* Studenti, jak se ukázalo v jejich odpovědích, nejsou příliš o problematice přípravných tříd informováni. Využívali především své obecné znalosti o dětech.

Prostřednictvím této bakalářské práce jsem pronikla do problematiky přípravných tříd a dozvěděla jsem se mnoho nových informací a poznatků, které budu určitě moci využít a předávat dál ve své praxi. Můj názor na přípravné třídy se ustálil a prohloubil. Přípravné třídy, vzhledem k současnému nastavení základního vzdělávání považuji za užitečné, především pro děti s odkladem školní docházky.

## Literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

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

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

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum & Hroch, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost, 2. ISBN 978-80-7496-373-5.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-708-3659-8.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4734729.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-802-4712-840.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál (vydavatelství), 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 4. Praha: Portál (vydavatelství), 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-272-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-320-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa*. Praha: Grada Publishing, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele: Tematický sešit. Občanská výchova*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0.

MURRAY, Lynne. *Psychologie malých dětí: jak vztahy podporují vývoj dětí od narození do dvou let*. Přeložil Viola SOMOGYI. V Praze: Stanislav Juhaňák-Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-011-0.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál vydavatelství, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada, 2012. Psyché. ISBN 978-80-247-3029-5.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-231-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum (nakladatelství), 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-247-4698-2.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 4. vyd., aktualiz. Praha: D & H, 2005. ISBN 80-903579-0-3.

### **Elektronické zdroje**

Asistent pedagoga [online]. [cit. 11.6.2019] Dostupné na: <[http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/metodick%C3%A9%20materi%C3%A1ly/Pripravna\\_trida.pdf](http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/metodick%C3%A9%20materi%C3%A1ly/Pripravna_trida.pdf)>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Poslední aktualizace 15.8.2017 [cit.5.3.2019] Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Poslední aktualizace 16.12.2016 [cit.12.2.2019] Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 10.3.2019]). Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy[online]. Poslední aktualizace 1.9.2017 [cit.12.6.2019] Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/PRIPRAVNE-TRIDY-ZAKLADNICH-SKOL-OD-SKOLNIHO-ROKU-2017-2018>>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 9.3.2019] Dostupné na: <<http://www.nuv.cz/t/plpp-digi>>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 21.6.2019] Dostupné na: <[http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/studie/analyza\\_nastroju/ppp.html](http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/studie/analyza_nastroju/ppp.html)>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. [cit. 22.6.2019]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/file/45304/>>

Učitel'ské noviny [online]. Poslední aktualizace 2008 [cit. 11.6.2019] Dostupné na:  
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1018>

## **Zákony a vyhlášky**

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

Zákon č. 178/2016 Sb. *Kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů*

Zákon č. 29/1984 Sb. *o soustavě základních a středních škol (školský zákon)*

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele č.j. 25 484/2000-22.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*

Vyhláška č. 14/2005 Sb. *Vyhláška o předškolním vzdělávání*

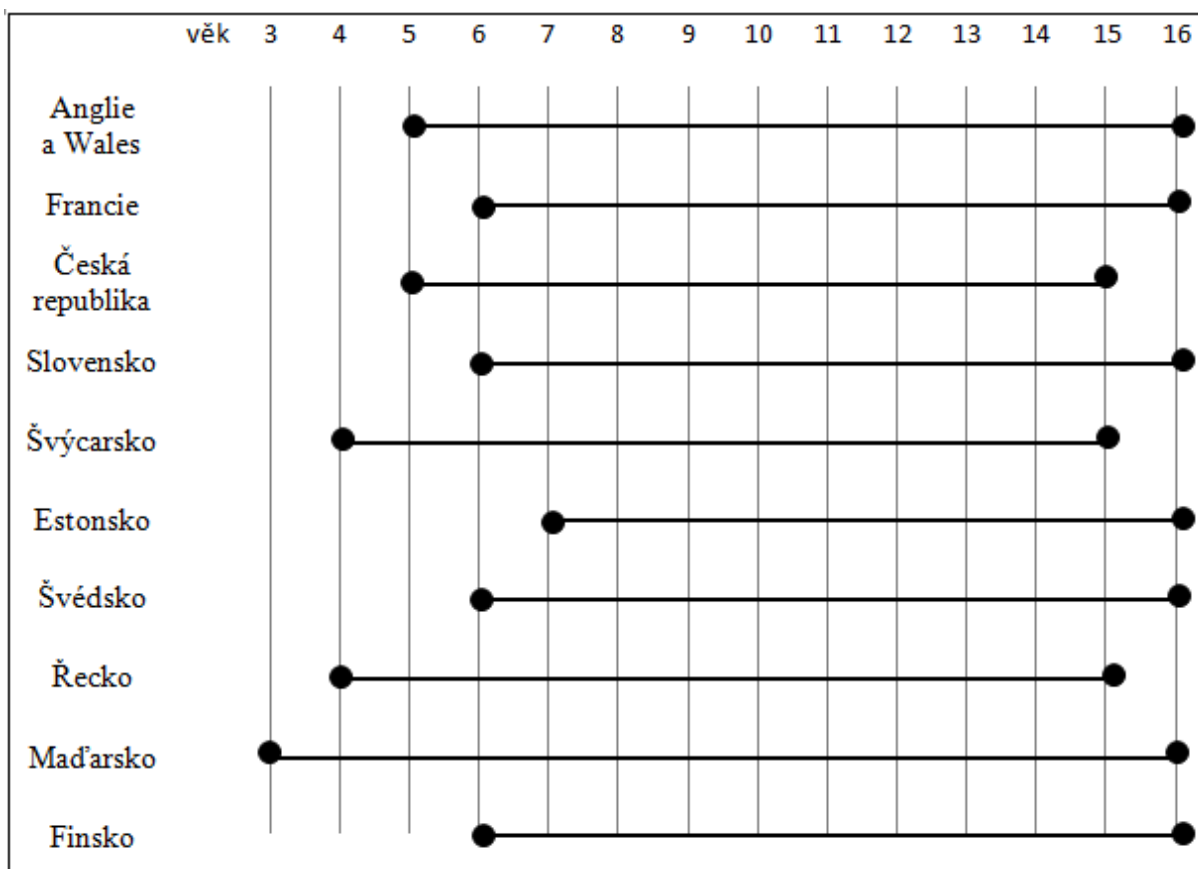
Vyhláška č. 48/2005 Sb. *Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*

Vyhláška č. 73/2005 Sb. *Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*

## Seznam příloh

**Tabulka č. 1:** Povinná školní docházka ve vybraných zemích (Eurydice 2017)





Tabulka č. 2: Předškolní vzdělávání v České republice

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

Školní rok	Mateřské školy	Třídy v mateřských školách	Děti	v tom			Učitelé v mateřských školách
				mateřské školy	přípravný stupeň základních škol speciálních <sup>1)</sup>	přípravné třídy základních škol <sup>2)</sup>	
1989/90	7 328	16 515	.	400 647	.	.	31 790
1990/91	7 335	16 681	.	357 730	.	.	32 112
1991/92	6 966	15 737	.	328 983	.	.	29 888
1992/93	6 828	15 842	.	331 936	.	.	29 942
1993/94	6 601	15 209	.	338 499	.	.	27 394
1994/95	6 526	15 390	.	345 554	.	.	27 695
1995/96	6 728	15 358	.	340 943	.	.	28 080
1996/97	6 608	15 029	.	324 310	.	.	27 635
1997/98	6 413	14 461	.	314 377	.	.	25 897
1998/99	6 270	14 125	.	309 380	.	.	25 296
1999/00	6 141	13 605	.	296 630	.	.	24 484
2000/01	6 013	13 202	.	286 147	.	.	23 800
2001/02	5 881	12 970	.	282 642	.	.	23 345
2002/03	5 795	12 881	.	284 950	.	.	23 198
2003/04	.	12 797	.	286 340	.	.	23 244
2004/05	4 994	12 689	288 446	286 230	657	1 559	.
2005/06	4 834	12 409	283 950	282 183	326	1 441	22 484,6
2006/07	4 815	12 494	287 383	285 419	251	1 713	22 367,7
2007/08	4 808	12 698	293 319	291 194	196	1 929	22 744,3
2008/09	4 809	13 035	303 846	301 620	198	2 028	23 567,8
2009/10	4 826	13 452	316 671	314 008	253	2 410	24 584,3
2010/11	4 880	13 988	331 782	328 612	248	2 922	25 736,8
2011/12	4 931	14 481	345 850	342 521	274	3 055	26 780,6
2012/13	5 011	14 972	358 104	354 340	284	3 480	27 739,2
2013/14	5 085	15 390	367 352	363 568	264	3 520	28 583,0
2014/15	5 158	15 729	371 690	367 603	268	3 819	29 283,4
2015/16	5 209	15 848	372 137	367 361	262	4 514	29 513,8
2016/17	5 209	15 856	367 454	362 653	232	4 569	29 629,5
2017/18	5 269	15 969	366 391	362 756	228	3 407	30 303,2

Příloha č. 1: Individuální vzdělávací plán-vzor



Individuální vzdělávací plán

**Individuální vzdělávací plán**

<b>Jméno a příjmení žáka</b>	Jméno a příjmení		
<b>Datum narození</b>	Datum narození		
<b>Bydliště</b>	Adresa bydliště		
<b>Škola</b>	Škola, město, ulice		
<b>Ročník</b>	Ročník	<b>Školní rok</b>	Školní rok

<b>ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP</b>	Zde doplňte název zařízení (případně adresu), údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od školského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
<b>Kontaktní pracovník ŠPZ</b>	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
<b>Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka</b>	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

<b>Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:</b>	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
--	-------------------------------------

<b>Zdůvodnění:</b>	Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení - z bodu I. <i>Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole</i> a z bodu II. <i>Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)</i> , např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.
--------------------	---

<b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b>	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
---	--

<b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b>	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
--	---

<b>Pomůcky a učební materiály</b>	Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.
<b>Podpůrná opatření jiného druhu</b>	Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i> , např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.
<b>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)</b>	Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.
<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>	Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>	Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).
<b>Dohoda mezi žákem a vyučujícím</b>	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

**Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)**

Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
<b>Organizace výuky</b>	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
<b>Hodnocení žáka</b>	Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i> , způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.

	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
<b>Školní poradenský pracovník</b>		Jméno a příjmení ŠPP	
<b>Pracovník školského poradenského zařízení</b>		Jméno a příjmení kontaktního pracovníka ŠPZ	
<b>Zákonný zástupce žáka</b>		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
<b>Žák</b>		Jméno a příjmení žáka	

## **Příloha č. 2: Plán pedagogické podpory-vzor**

## Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení
Škola	Škola, město, ulice
Ročník	Ročník
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Zde zaznamenejte hlavní důvody, které vás vedou k rozhodnutí zpracovat u žáka PLPP.
Datum vyhotovení	Datum vyhotovení
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	Datum plánovaného vyhodnocení

**I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Zde vypište obtíže žáka, které vás vedly ke zpracování PLPP. Více viz závorka výše.

**II. Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

Zde uveďte, na základě výše uvedených faktů, jakých cílů u žáka chcete dosáhnout.

**III. Podpůrná opatření ve škole**

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

**a) Metody výuky**

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Zde uveďte metody, které budete při podpoře žáka uplatňovat, abyste dosáhli stanovených cílů.

**b) Organizace výuky**

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Zde uveďte, jaké budete využívat změny v organizaci výuky žáka, abyste dosáhli stanovených cílů.

**c) Hodnocení žáka**

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Zde uveďte, jak upravíte hodnocení pokroku, aby podporovalo a napomáhalo dosažení cílů stanovených tímto PLPP.

**d) Pomůcky**

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

Zde uveďte, jaké pomůcky budete k naplnění cílů využívat.

**e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů**

Zde uveďte, jaké požadavky máte na ostatní učitele, kteří vyučují žáka, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

#### IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Zde uveďte, jak bude probíhat domácí příprava žáka, jak bude probíhat komunikace s rodinou, aby byla zajištěna realizace podpůrných opatření synergicky i v rámci domácí přípravy.

#### V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Zde uveďte jiná podpůrná opatření.

#### VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP

Dne:

(Naplnění cílů PLPP)

Zde uveďte, jak se vám podařilo, s využitím stanovených kritérií, naplnit stanovené cíle, uveďte datum vyhodnocení.

Doporučení k odbornému vyšetření <sup>1</sup>	<input type="checkbox"/> Ano	<input type="checkbox"/> Ne	
	<input type="checkbox"/> PPP	<input type="checkbox"/> SPC	<input type="checkbox"/> SVP

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	Jméno a příjmení třídního učitele	
Učitel/é předmětu/ů	Jméno a příjmení učitele/ů	
Pracovník ŠPP	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
Zákonný zástupce	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

<sup>1</sup> Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.

### **Příloha č. 3: Kritéria pro pozorování**

#### **Kognitivní oblast:**

Schopnost soustředit se (pozornost)	
Porozumění otázky, úkolu	
Úroveň výslovnosti (vady řeči)	
Správnost gramatiky a syntaxu	
Správný úchop tužky (důraz učitele)	
Zvládání grafomotoriky (problémy, důkladnost, četnost)	
Kresba (v hodině, ve volném času)	

#### **Sociální oblast:**

Reakce a přijímání nové osoby	
Atmosféra vztahů o přestávce	
Vztah k učitelce	
Bývá ve třídě neklid a převažují pozitivní nebo negativní vztahy?	
Spolupráce při úkolech (společných, samostatných)	
Rozmanitost rolí dětí ve třídě (samotář, vedoucí skupiny, přihlížející)	
Možnost rozhodování o chodu třídy	



**Hra:**

Možnost volné hry	
Prostor pro volnou hru	
Kdo hru iniciuje? (Děti, učitel-organizace)	
Hračky (využívané, rozmanitost, vyváženost)	
Skupiny při hře (velikost, složení, role)	

**Organizace časového rozvrhu:**

Rozdělení dne na hodiny a přestávky	
Druh hodin/bloků	
Zastoupení výchovy (TV, VV, HV, DV)	
Mimoškolní aktivity (výlety, divadelní představení, besídky, výstupy)	
Program dětí po škole (družina, klub, kroužky)	
Prostor pro samostatnost dětí	
Zaměření spíše na MŠ nebo ZŠ	
Projekty (jsou, na podnět dětí, učitele)	

**Uspořádání prostoru ve třídě:**

Třída (lavice, herní část, katedra)	
Umývárna a WC	
Šatna (cvičební úbor)	
Kabinet pomůcek	
Prostor pro pomůcky dětí	

Tabule	
Dětská knihovna	
Elektronika	
Hudební nástroje	
Nutné vybavení dětí	
Nástěnky, šanony, práce dětí, informace pro rodiče	
Další prostory (tělocvična)	

**Učitel:**

Podání úkolu/zadání-srozumitelnost, ujišťování o srozumitelnosti	
Spolupráce s učitelkami MŠ a 1. třídy ZŠ	
Práce s písmeny a čísly	
Čtenářská pregramotnost (práce s knihou)	
Matematická pregramotnost	
Environmentální výchova	
Užitá tvorba, práce s netradičním materiálem	

## **Příloha č. 4: Rozhovory**

### **a) Rozhovor pro učitelky přípravných tříd**

- 1) Jaký byl důvod, proč jste šla učit do přípravné třídy?
- 2) Jak dlouho už pracujete ve školství?
- 3) Jaké máte vzdělání?
- 4) Spolupracujete s mateřskými školami a s prvními ročníky ZŠ ve vašem okolí?
- 5) Jaká je zpětná vazba o dětech z PT? „Dotáhly“ vývoj nebo patří k dětem, které lépe zvládají 1. třídu?
- 6) Jak byste popsala školní zralost a připravenost u dnešních dětí?
- 7) Máte zkušenost, že se důvody, proč jdou děti do PT opakují?
- 8) Pracovala jste již s asistentem? Jaká je vaše zkušenost?
- 9) Co si myslíte o tom, že je u nás v České republice velký počet dětí s OŠD oproti zahraničí? Je to dobře?
- 10) Poskytujete informace o dětech učitelkám prvních tříd po odchodu z PT?
- 11) Uvítala byste poskytování informací o dítěti z MŠ?

### **b) Rozhovor pro učitelky mateřských škol**

- 1) Vzpomenete si na důvod, proč jste chtěla být učitelkou v mateřské škole?
- 2) Jak dlouho už pracujete ve školství?
- 3) Jaké máte vzdělání? Uvažovala jste někdy o dalším doplnění?
- 4) Máte povědomí o přípravných třídách v okolí vaší MŠ? Navštívila jste přípravnou třídu?
- 5) Spolupracujete s nimi? Případně jak?
- 6) Víte, jakým vzdělávacím plánem se přípravná třída řídí?
- 7) Kolik je podle vás maximální počet dětí v přípravné třídě?
- 8) Považujete přípravnou třídu za dobrou možnost pro děti s OŠD?
- 9) Máte zpětnou vazbu o dětech, které jdou do přípravné třídy nebo do první třídy ZŠ? Jaké jsou ohlasy?
- 10) Jak byste popsala školní zralost a připravenost u dnešních dětí?
- 11) Co si myslíte o tom, že je u nás v České republice velký počet dětí s OŠD oproti zahraničí? Je to dobře?
- 12) Jak postupujete a jaké dokumenty vyplňujete pro dítě, které má dostat OŠD?
- 13) Spolupracujete s učitelkami budoucích 1. tříd? Poskytujete informace o dítěti?

**c) Rozhovor pro učitelky 1. stupně základních škol**

- 1) Vzpomenete si na důvod, proč jste chtěla být učitelkou?
- 2) Jak dlouho už pracujete ve školství?
- 3) Jaké máte vzdělání?
- 4) Jste si vědoma výskytu přípravných tříd v okolí vaší základní školy?
- 5) Spolupracujete s přípravnými třídami? Případně jak?
- 6) Víte, jakým vzdělávacím plánem se přípravná třída řídí?
- 7) Kolik je podle vás maximální počet dětí v přípravné třídě?
- 8) Považujete přípravnou třídu za dobrou možnost pro děti s OŠD (Odkladem školní docházky)?
- 9) Jak byste popsala školní zralost u dnešních dětí?
- 10) Co si myslíte o tom, že je u nás v České republice velký počet dětí s OŠD oproti zahraničí?
- 11) Uvítala byste poskytování informace o dítěti z MŠ nebo z přípravné třídy?
- 12) Máte dojem, že jsou děti z přípravné třídy lépe připraveny? Nebo „pouze“ dotáhly vývoj a jsou na stejné úrovni jako děti z MŠ?

## **Příloha č. 5: Dotazník**

- 1) Jaké je vaše pohlaví?
- 2) Jaký je váš věk?
- 3) Co děláte v současné době a jaký je Váš status?
- 4) Jakou vysokou školu studujete, váš obor a fakulta?
- 5) Pro koho je podle Vašeho názoru určena přípravná třída?
- 6) Myslíte si, že se liší vzdělávání dětí v přípravné třídě od vzdělávání v mateřské škole a jak?
- 7) Jaký je podle Vás maximální počet žáků v přípravné třídě?
- 8) Jaké vzdělání musí mít učitel/učitelka v přípravné třídě?
- 9) Domníváte se, že je vhodnější, aby děti s odkladem školní docházky chodily do mateřské školy nebo do přípravné třídy?
- 10) Měla by mít podle Vás každá základní škola při sobě přípravnou třídu?
- 11) Myslíte si, že by děti měly mít možnost chodit do přípravné třídy plnit povinný rok v předškolním vzdělávání, pokud nechodily do žádné instituce?
- 12) Myslíte si, že by děti v přípravné třídě měly mít časový prostor pro volnou hru?
- 13) Je podle Vás vhodné, aby děti z přípravné třídy chodily na odpoledne do školní družiny mezi děti z prvního stupně základní školy?