

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Řízením změn ke zkvalitnění školní připravenosti

Managing changes to improve school readiness

Stanislava Děrešová

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová, MBA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Řízením změn ke zkvalitnění školní připravenosti potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18.4.2022

Děkuji především vedoucí bakalářské práce RNDr. Ing. Evě Urbanové za odbornou pomoc, cenné rady, podněty a připomínky při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji všem osloveným mateřským školám za vstřícnost a pomoc při získávání potřebných podkladů a informací. V neposlední řadě děkuji mé rodině za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá zaváděním změn do pedagogického procesu jako reakce na problematiku odkladů povinné školní docházky. Cílem bakalářské práce je identifikovat nejčastější důvody odkladů povinné školní docházky a zjistit přístup škol k zavádění změn v pedagogickém procesu v souvislosti s touto problematikou. Úvod teoretické části se věnuje legislativnímu vymezení. Dále jsou charakterizovány pojmy, které se vztahují k předškolnímu vzdělávání, jako je povinné předškolní vzdělávání, školní zralost, školní připravenost a odklady školní docházky. Pohledem různých autorů je popsán pedagogický proces v mateřské škole, jeho řízení a vedení společně s faktory, které ho ovlivňují. Závěr teoretické části se zabývá zaváděním změn do pedagogického procesu, definuje příčiny změn, fáze změn a samotný proces změn. Výzkumná část byla realizovaná pomocí dvou dotazníků. Jeden dotazník byl určen vedoucím pracovníkům mateřských škol a druhý pedagogickým pracovníkům. Dotazníky vyjadřují pohled respondentů na problematiku odkladů povinné školní docházky a postoj k zavádění změn v mateřských školách. Výsledky z dotazníkového šetření byly porovnány s autoevaluací pedagogického procesu školy, ve které autorka práce působí, s cílem využít toto porovnání jako východisko pro naplňování takových změn ve vlastní organizaci, které povedou k lepší přípravě dětí na vstup do základní školy. Analýza výsledků potvrdila nebo vyvrátila stanovené předpoklady. Šetřením bylo zjištěno, že jednou z nejčastějších příčin odkladů školní docházky jsou nedostatky v oblasti řeči. Dále byla potvrzena fungující komunikace škol se zákonnými zástupci dětí, která se týká školní připravenosti. Školy potvrdily sdílení a plnění vize a strategie jednotlivých škol. Podstatné byly také pozitivní postoje škol k zavádění změn do pedagogického procesu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřská škola, školní zralost, školní připravenost, odklad povinné školní docházky, změny

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the introduction of changes into the pedagogical process as a response to the issue of postponement of compulsory school attendance. The aim of the bachelor thesis is to identify the most common reasons for postponement of compulsory school attendance and to find out the approach of schools to introducing changes in the pedagogical process in connection with this issue. The introduction to the theoretical part deals with the legislative definition. Furthermore, concepts related to pre-school education are characterized, such as compulsory pre-school education, school maturity, school readiness and postponement of school attendance. From the point of view of various authors, the pedagogical process in kindergarten, its management and leadership are described, together with the factors that influence it. The conclusion of the theoretical part deals with the introduction of changes into the pedagogical process, defines the causes of changes, the phases of changes and the process of changes itself. The research part was carried out using two questionnaires. One questionnaire was intended for kindergarten managers and the other for pedagogical staff. The questionnaires express the respondents' view of the issue of postponements of compulsory school attendance and the attitude to the introduction of changes in kindergartens. The results of the questionnaire survey were compared with the self-evaluation of the pedagogical process of their school in which the author works, in order to use this comparison as a starting point for planning such changes in their own organization that will lead to better preparation of children for primary school. The analysis of the results confirmed or refuted the assumptions. The survey found that one of the most common causes of postponement of school attendance is speech deficiencies. Furthermore, the functioning communication of schools with children's legal representatives regarding school readiness was confirmed. Schools confirmed the sharing and fulfillment of the vision and strategy of individual schools. The positive attitudes of schools towards introducing changes into the pedagogical process were also significant.

KEYWORDS

Kindergarten, school maturity, school readiness, postponement of compulsory school attendance, changes

Obsah

Úvod	7
1 Předškolní vzdělávání.....	9
1.1 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání.....	10
1.2 Povinné předškolní vzdělávání	11
1.3 Problematika školní zralosti a připravenosti.....	12
1.4 Odklady povinné školní docházky.....	14
2 Pedagogický proces v mateřské škole	18
2.1 Kvalitní škola.....	19
2.2 Kritéria kvalitní školy	20
2.3 Proces řízení pedagogického procesu	23
2.4 Vedení pedagogického procesu	25
3 Změna v pedagogickém procesu	27
3.1 Řízení změn	28
3.2 Fáze a proces změny	29
3.3 Autoevaluace jako součást změny	31
4 Výzkumné šetření.....	34
4.1 Metodologie výzkumného šetření.....	35
4.2 Výsledky výzkumného šetření.....	36
4.2.1 Výsledky dotazníkového šetření vedoucích zaměstnanců mateřských škol .	36
4.2.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření u vedoucích pracovníků mateřských škol	58
4.2.3 Výsledky dotazníkového šetření pedagogických pracovníků mateřských škol	59

4.2.4	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření u pedagogických pracovníků mateřských škol	74
4.3	Srovnání výzkumného šetření s autoevaluací školy	78
	Závěr	80
	Seznam použitých informačních zdrojů	84
	Seznam příloh	87

Úvod

Bakalářská práce se zabývá školní připraveností dětí na vstup k základnímu vzdělávání a problematikou odkladů školní docházky. Každý vedoucí pracovník školy se musí touto problematikou zabývat a reagovat na nutnost zavádění vhodných změn v pedagogickém procesu, který je důležitou etapou v životě dítěte nejen z hlediska jeho rozvoje a formování, ale i z hlediska celkové přípravy na život.

Neustále se zrychlující tempo života se stále více projevuje i ve vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci by na tuto skutečnost měli být schopni reagovat, ale značná část učitelů zastává tradiční školství a změny přijímá s obtížemi. S tím se ředitelé škol často setkávají při své každodenní práci, kdy bývá mnohdy dosti obtížné překonat odpor zaměstnanců ke změnám a zároveň je přesvědčit o nutnosti jejich zavedení do pedagogického procesu. Moderní doba je charakteristická neustálými změnami. Změny se stávají běžnou součástí každodenního života, a tak i ve školství se musíme tomuto trendu přizpůsobit. Pojem řízení změn se v dnešní době běžně vyskytuje i ve školském prostředí. Školy musí reagovat na změny ve společnosti, které se promítají do změn vzdělávacích programů, do změn v legislativě apod. Důležitým posláním školy je adaptovat se na společenské požadavky a reagovat nejen na vnější, ale i vnitřní podněty. Takovým vnitřním podnětem může být právě zvyšující se počet odkladů školní docházky. Je zapotřebí na situaci reagovat a řešit ji určitým zásahem, kterým může být změna v pedagogickém procesu školy.

Cílem bakalářské práce je identifikovat nejčastější důvody odkladů povinné školní docházky a zjistit přístup škol k zavádění změn v pedagogickém procesu v souvislosti s problematikou odkladů školní docházky. Na tomto základě pak naplánovat zavedení takových změn do pedagogického procesu, které by pomohly zkvalitnit školní připravenost dětí na vstup k základnímu vzdělávání.

V teoretické části bakalářské práce je popsána charakteristika předškolního věku společně s definicí pojmů školní zralost a školní připravenost. Dále se práce zabývá problematikou odkladů povinné školní docházky. Závěr teoretické části je věnován nutnosti zavádění a řízení změn v pedagogickém procesu.

V praktické části jsou stanoveny předpoklady a metodologie výzkumného šetření. Jako nástroj šetření byla zvolena metoda dotazování formou dotazníků. Cílem empirické části je

zjistit úroveň problematiky odkladů povinné školní docházky v daných školách a postoj zaměstnanců k zavádění změn do pedagogického procesu v souvislosti s odklady školní docházky. Další etapou je porovnání těchto skutečností s autoevaluací školy, ve které autorka působí. Smyslem tohoto porovnání je použít zjištěná data jako výchozí bod pro naplánování změn ve vlastní mateřské škole tak, aby celý proces vedl k lepší připravenosti dětí na vstup k základnímu vzdělávání.

Metodou výzkumného šetření je kvantitativní dotazník na vybraném vzorku ředitelů škol a učitelů. Výsledky jsou zpracovány ve formě tabulek a grafů. Součástí výzkumu je i SWOT analýza vlastní školy, která je porovnána s dotazníkovým šetřením. Závěrečná část práce shrnuje získané výsledky, které jsou východiskem pro naplánování konkrétních změn pedagogického procesu.

1 Předškolní vzdělávání

Předškolní věk je ve vývoji člověka velmi významným obdobím. V této životní etapě se dítě vyvíjí nejrychleji a také nejrychleji vstřebává nové vědomosti. Toto období trvá od tří let věku dítěte po jeho nástup do základní školy. Charakteristické pro tuto etapu je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a osvojování si určitých norem chování a řeči. Dítě se postupně osamostatňuje, umí se samo obléct, najíst nebo třeba vykonat hygienu. Běžně je toto období nazýváno obdobím her, které se stávají dominantními činnostmi dítěte. Podle Průchy na každé dítě hned od narození působí edukační prostředí, ve kterém vyrůstá. Stejně tak ho ovlivňují i edukační procesy, a to jak záměrně řízené, tak i spontánní. Takovým edukačním prostředím je v první řadě rodina, posléze pak nastupuje prostředí předškolního vzdělávání v mateřských školách. Průcha uvádí, že právě formální vzdělávání je jedním z nejpodstatnějších aspektů, které utvářejí vlastnosti dětí (2016, s. 29). První roky života dítěte mají klíčový význam pro pozdější vzdělávání, uplatnění v dospělosti a celkové utváření osobnosti. *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“* (Šmelová et al., 2015, s. 273).

Každé dítě přichází do mateřské školy ovlivněno domácím prostředím. To se projevuje na způsobu adaptace, kdy záleží na typu výchovy, na tzv. domácím ovzduší a na vzájemném respektu. Výchovný rodinný styl se do chování dítěte promítá, v chování dítěte se projevuje, zda je vychováváno citlivě a s láskou, nebo naopak zda jsou vychovatelé autoritativní nebo laxní. Tuto rodinnou výchovu pak mateřská škola doplňuje vytvářením kompetencí důležitých nejen pro započítí povinného vzdělávání, ale i pro celoživotní učení. V mateřských školách probíhá proces učení, který je významný nejen pro rozvoj pracovních dovedností, ale i pro podporu duševního rozvoje dítěte. Dochází k navazování důležitých osobních vztahů mimo rodinu a k osvojování sociálních rolí a norem. Předškolní vzdělávání má vést dítě k tomu, aby se naučilo orientovat ve světě, který jej obklopuje a aby dokázalo v tomto světě uplatnit své schopnosti (Šmelová, 2015, s. 273). Jde o proces, ve kterém jsou vytvářeny podnětné podmínky pro učení a mnohdy tento proces kompenzuje nedostatek

vzdělávacích příležitostí v rodině. Vzdelávání v mateřských školách usnadňuje dětem cestu k dalšímu vzdělávání.

1.1 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání

Mateřské školy mají ve vzdělávacím systému své nezastupitelné místo. Pro to, aby nejen mateřské školy, ale i jiné vzdělávací instituce mohly kvalitně plnit své poslání, je zpracována podrobná legislativa. Základní legislativní normou je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Vzdělávání podle školského zákona je podle ustanovení § 2 odst. 3 školského zákona veřejnou službou. Vzdělávací soustava je tvořena školami a školskými zařízeními, kdy podmínkou jejich výkonu je zápis do školského rejstříku. U předškolního vzdělávání je nezbytnou právní normou vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Vzdělávání ve školách a školských zařízeních zajišťují pedagogičtí pracovníci. Předpoklady pro jejich výkon činnosti upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dalšími základními právními předpisy, které se vztahují k výkonu činnosti pedagogických pracovníků, jsou:

- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů,
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů,
- zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

1.2 Povinné předškolní vzdělávání

Novelou školského zákona, č. 178/2016 Sb., bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání a zavedena možnost individuálního vzdělávání dětí. Povinnosti předškolního vzdělávání a způsoby jejího plnění upravuje § 34a školského zákona. Tato povinnost se vztahuje na děti, které jsou státními občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje také na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte, to je od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku. Výjimku z této povinnosti mají děti s hlubokým mentálním postižením. Jedním z hlavních úkolů předškolního vzdělávání je příprava dítěte na základní vzdělávání.

Cílem zavedení povinné předškolní docházky bylo zajistit hladký přechod k základnímu vzdělávání, snížit počet odkladů povinné školní docházky, a také začlenit do vzdělávání děti ze sociálně slabšího prostředí. Mateřské školy připravují děti na školu dlouhodobě a systematicky v průběhu celého předškolního vzdělávání. V povinném předškolním roce se však pozornost učitelek orientuje hlavně na činnosti, které si dítě potřebuje osvojit pro úspěšný vstup do základní školy. S uzákoněním povinného předškolního vzdělávání nastala učitelkám řada povinností, a to hlavně administrativních. Řada povinností a změn se dotkla také rodičů. Někteří z nich pociťují určitý tlak, který je na ně touto povinností vyvíjen. Jedním z cílů zavedení povinného předškolního vzdělávání je také začlenění sociálně znevýhodněných dětí. Praxe je ovšem taková, že ředitelé mateřských škol jsou nuceni takové děti dohledávat a zákonné zástupce upozorňovat na povinnost účasti dětí na vzdělávání. Dle výroční zprávy ČŠI za rok 2021 se i přes zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání nepodařilo všechny pětileté děti do vzdělávání zapojit (ČŠI, Kvalita vzdělávání v České republice, Výroční zpráva 2020/2021, online, 2022).

1.3 Problematika školní zralosti a připravenosti

Zahájení povinné školní docházky je mimořádnou událostí v životě dítěte. Dítě by mělo být na vstup do školy připravováno postupně a nenásilně jak v mateřské škole, tak i v rodině. Děti stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti i v kognitivních předpokladech. Roli zde hrají rozdíly v rodinném zázemí, podmínky dané školy apod. Nároky na děti jsou přitom obdobné, s nepříliš velkým ohledem na jejich odlišné předpoklady a na rozdílné podmínky, které poskytuje rodina. Podle Bednářové (2015) zralé dítě, které má dobrou podporu rodiny, nároky školy bez problémů zvládá, nicméně u některých nezralých dětí se mohou objevit problémy, například se obtížně přizpůsobují nové autoritě, nevydrží se soustředit, nestačí tempu svých vrstevníků. Takové dítě zakrátko ztrácí duševní rovnováhu, je nespokojené, napjaté, úzkostné, snadno se rozpláče (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 1). Aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, musí dosáhnout určitého stupně vývoje v oblasti:

- **Fyzická zralost** – tělesný (somatický) vývoj.
Dítě musí být dostatečně tělesně připravené, aby uneslo fyzickou zátěž, jako je třeba školní aktovka nebo dlouhé sezení v lavicích.
- **Psychická zralost** – úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí a úroveň práceschopnosti, pracovní předpoklady a návyky. Kolem šestého roku si dítě začíná uvědomovat realitu a umí ji odlišit od svých představ. Je třeba posoudit, zda dítě vývojově odpovídá vrstevníkům, nebo za nimi mírně zaostává, nebo se dokonce jeví jako opožděné. Z pohledu práceschopnosti se u školáka předpokládá přiměřená míra samostatnosti při přechodu od jedné činnosti k druhé, a také schopnost dokončit úkol.
- **Emocionálně-sociální** – úroveň zralosti osobnosti. Na vyzrálost osobnosti jsou po zahájení docházky do školy kladeny poměrně velké nároky. Dítě má být schopné odloučit se na určitý čas od rodiny, podřídit se autoritě a řídit se stanovenými pravidly.

(Dandová et al., 2018, s. 13).

Dosažení výše uvedeného stupně vývoje se definuje jako školní zralost. Jde tedy o fyzickou a duševní připravenost dítěte pro vstup do školy. Dítě se musí umět vypořádat se změnou prostředí a přizpůsobit se lidem v jeho okolí. Musí se umět podřídit zájmu většiny a musí být disciplinované. K povinné školní docházce nastupují děti, kterým je šest až sedm let. Ale ne každé šestileté dítě je schopno zvládnout nároky, které před ně škola staví. Ne všechny děti nastupují do školy s dobrými předpoklady pro její úspěšné zvládnutí. Proto je třeba zvážit konkrétní kritéria, která nám pomohou objasnit, zda je nutno uvažovat o odkladu školní docházky. To, zda dítě je nebo není připravené na vstup do školy, ovlivňují nejen vnitřní vývojové předpoklady, ale i vnější výchovné podmínky a vliv prostředí (Dandová et al., 2018, s. 14).

V otázce nástupu k základnímu vzdělávání se také často používá termín školní připravenost. Zda dítě je nebo není připravené závisí na některých aspektech, jako například:

- Sebevědomí – dítě by mělo být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, bude úspěšné. Mělo by mít pocit, že dokáže zvládnout své chování i své okolí.
- Zvědavost – dítě by mělo považovat učení za příjemné, protože se dovídá nové věci.
- Schopnost jednat s určitým cílem – dítě by mělo jednat vytrvale a ovlivňovat dění kolem sebe.
- Sebeovládání – dokáže ovládat své chování a mít smysl pro vlastní sebekontrolu.
- Schopnost pracovat s ostatními – zde záleží na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.
- Schopnost komunikovat – tato vlastnost souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s pocity plynoucími z činnosti sdílené s ostatními.
- Schopnost spolupracovat – schopnost nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

(Bednářová a Šmardová, 2015, s. 2)

„Zralé dítě s dobrou podporou rodiny nároky školy bez problémů zvládá, nicméně u některých dětí (zejména těch nezralých) se mohou za kratší či delší dobu projevit příznaky maladaptace“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s.1). To se může projevit obtížemi v oblasti

přizpůsobení se nové autoritě, nesoustředěností, těžko ovladatelnými impulzy k hraní, mluvení, pohybu, nedostačujícím tempem nebo ztrátou duševní rovnováhy.

1.4 Odklady povinné školní docházky

Odklady školní docházky byly v minulosti vnímány jako selhání rodiny nebo jako určitý handicap. Sedmileté děti se při nástupu do prvních tříd téměř nevyskytovaly. Dnes první třídy tvoří až čtvrtina sedmiletých žáků. Těžko se hledá odpověď na to, zda školy kladou na děti stále větší nároky, zda mateřské školy připravují děti na vstup do škol nedostatečně, nebo zda děti dozrávají později než v minulosti. Školní zralost a školní připravenost nám ukazuje, jaké úrovně ve vývoji dítě dosáhlo. Naopak u dítěte, které požadované úrovně nedosáhlo, mluvíme o školní nezralosti. Mateřské školy se výrazně podílejí na přípravě dětí na vstup do školy (Dandová et al., 2018, s. 12).

Po revoluci začaly vznikat alternativní školy, které přinášely nové metody výuky. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 20) definuje alternativní školu takto: „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišující se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. aj.*“ Alternativní školy mohou být v mnohém inspirativní a obohacující, ale jejich metody nevycházejí z našich historických a kulturních tradic. Předškolní děti je nutné seznamovat s naší kulturou, a to například čtením pohádek, zpíváním písniček, vzájemnou komunikací. Díky rozvoji informačních technologií vymizela verbální komunikace. Dříve si rodiče společně s dětmi četli, dnes jim raději pustí televizi. To bohužel vede k tomu, že je stále méně rozvinutá úroveň slovní zásoby dětí. Stále více se objevují logopedické vady. První slova, která se děti naučí, vychází z různých televizních pořadů nebo elektronických hraček, ale postrádají schopnost reprodukovat své zážitky (Dandová et al, 2018, s. 118). A to je jeden z hlavních důvodů odkladů školní docházky. Pro předškolní děti je čtení knížek velmi důležité. Rozvíjí se tak schopnost abstraktního myšlení, rozeznávání příčiny a důsledku, vyvozování závěrů apod. Tím, že dítě naslouchá, učí se spisovnému jazyku a rozvíjí si komunikační dovednosti (Proč je důležité dětem číst, online, 2022).

Rozvoj řeči jde ruku v ruce s rozvojem grafomotoriky a jemné motoriky. Děti jsou neobratné, sice si umí dobře poradit s tabletem nebo televizním ovladačem, ale neumějí správně uchopit pastelku, namalovat obrázek nebo modelovat z modelíny. Vracet se k tradičním českým postupům ve výchově dětí je velmi důležité, ale to neznamená, že by školy neměly jít takřikajíc s dobou. Je nutné umět se přizpůsobit a připravit na změny 21. století. Toto období je charakteristické tím, že čím dál více se ve školách uplatňuje využívání IT technologie. Je to logické, děti se musí připravit na další vzdělávání a na následný profesní rozvoj, a to bez technologií v dnešní době nejde. Proto se již digitalizace objevuje i v mateřských školách. Díky Národnímu plánu obnovy jsou školám poskytovány prostředky z Evropského fondu. Za tyto finance školy mohou pořídit digitální učební pomůcky pro rozvoj informačního myšlení dětí a jejich digitální kompetence (MŠMT, online, 2022). Stále ovšem musíme dětem připomínat naši kulturu, naše tradice a naši historii.

Mezi nejčastější důvody pro odklad školní docházky podle Průchy (2016, s. 81) patří:

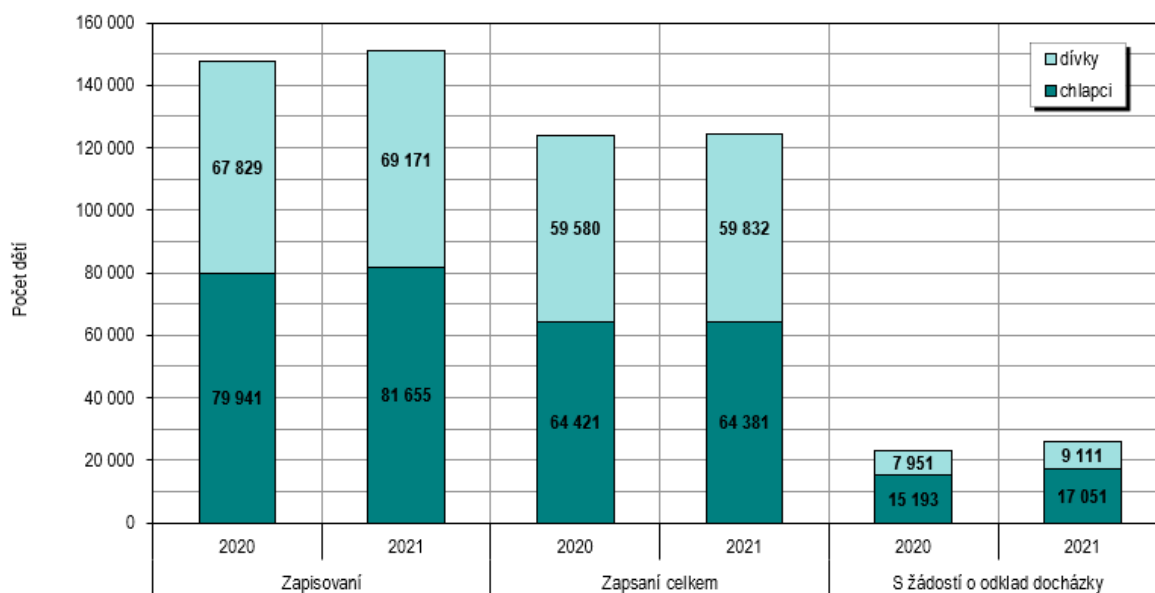
- celková nezralost,
- logopedické vady a poruchy řeči,
- obtíže se soustředěním,
- potíže s nácvikem grafomotoriky,
- sociální nebo emoční nezralost,
- celkový opožděný vývoj řeči.

(Průcha, 2016, s. 81)

V takových případech mohou být odklady školní docházky pro děti přínosné. Edukačním působením mateřských škol může během ročního odkladu dojít k výraznému posunu z hlediska školní zralosti i školní připravenosti dítěte. Je ale zapotřebí, aby fungovala vzájemná spolupráce pedagogů, odborníků z pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) a speciálně pedagogických center (dále jen SPC), ale především rodičů. Svůj přínos má i správná pedagogická diagnostická činnost mateřských škol, která může odhalit individuální zvláštnosti dětí. Jedná se o komplexní proces, který pomůže analyzovat, posoudit a zhodnotit dítě nebo žáka jako subjekt výchovně-vzdělávacího procesu a přijmout pedagogická opatření (Čábalová, 2011, s. 118).

Česká republika se řadí k zemím s největším počtem odkladů školní docházky. V souvislosti s koronavirovými opatřeními se tento trend ještě prohloubil. Odklad volí i rodiče dětí, které by za normálních okolností do školy nastoupily. Vede je k tomu strach z uzavírání škol ve spojitosti s Covid 19, které by bylo spojeno s výukou prvňáčků distančním způsobem. Aktuálně se počet odkladů pohybuje okolo 20 % ročně. Více dětí s odkladem se vyskytuje mezi chlapci. Jak je vidět z grafu č. 1, počet dětí s žádostí o odklad v roce 2021 oproti 2020 vzrostl. Znatelný je i poměr mezi chlapci a dívkami (www.msmt.cz, online, 2022).

Graf 1: Zápisy do 1. ročníku ZŠ



Zdroj: www.msmt.cz

Žádat o odklad by měli rodiče až na základě posouzení pedagogicko-psychologické poradny, a to v případě, kdy napíše doporučení dětský lékař, učitelka mateřské školy nebo učitelka základní školy při zápisu do první třídy. Odklad školní docházky by neměl být rodiči chápán jako prostředek k oddálení školních povinností, ale jako varianta, která pomůže na školu nepřipraveným dětem dozrát a vyhnout se tak školní neúspěšnosti. Zavedení povinné předškolní docházky značně zvýšilo podíl pětiletých dětí v mateřských školách. Nejvíce se ovšem jedná o děti bez sociálního znevýhodnění. Naopak u dětí ze znevýhodněného

sociálního prostředí je docházka znatelně nižší. Přitom se dá předpokládat, že čím dříve se dostane sociálně znevýhodněné dítě do předškolního zařízení, tím lépe pro jeho další vzdělávání (Člověk v tísni, online, 2022).

Ke správné přípravě dětí k zápisu do základních škol může značně přispět také správně nastavená komunikace mezi mateřskou a základní školou. Cílem této komunikace by mělo být usnadnění přechodu mezi těmito stupni vzdělávání. Základem efektivní komunikace jsou dobré partnerské vztahy mezi školami, vzájemné předávání zkušeností nebo společné plánování projektů. Smysluplná spolupráce je pak přínosem pro všechny zúčastněné (Bejdáková et al, 2018, s. 20).

2 Pedagogický proces v mateřské škole

Pedagogický proces je systematické výchovně vzdělávací působení na žáka s cílem utvářet jeho osobnost, dosáhnout potřebných vědomostí, dovedností a návyků. Můžeme ho chápat jako určitou cestu, která vede k naplnění konkrétního školního vzdělávacího programu konkrétními pedagogickými činnostmi. Počet odkladů v mateřských školách může značně ovlivnit nastavení pedagogického procesu. „*Pedagogický proces chápeme jako komplexní systematické edukační působení školy a jejich pedagogických pracovníků na žáka s cílem kultivovat jeho kompetence*“ (Trojan, Trojanová a Trunda, 2016, s. 101). Pedagogický proces, stejně tak jako každý jiný, je ovlivňován řadou faktorů. Působí na něj vnitřní vlivy, tedy to, co se děje uvnitř škol. Rovněž tak ale i vlivy vnější, mimo přímé školní prostředí. Mezi vnější faktory patří politické ovlivňování škol, postoje společnosti ke vzdělávání, ekonomické možnosti, které ovlivňují zabezpečení hmotných podmínek pro fungování škol, ale i populační křivka. Vnitřními faktory jsou například obsah vzdělávání, jeho vhodnost, způsob řízení pedagogického procesu. Spadají sem i účastníci pedagogického procesu, kterými jsou učitelé, děti, žáci, studenti, kteří jsou v neustálé interakci. Díky této interakci dochází ke vzájemným vztahům dítě – dítě (žák, student), učitel-učitel, učitel-dítě (žák, student), ředitel-učitel, ředitel-žák. Tyto vztahy vytvářejí klima školy, které ovlivňuje celý pedagogický proces. Z tohoto je patrné, že pedagogický proces je proces komplexní (Trojan, 2018, s. 41).

Klíčové postavení má sice v pedagogickém procesu ředitel školy, ale kromě něho do procesu vstupují další pedagogičtí pracovníci, rodiče, inspektoři, výzkumníci, různí odborníci, laická veřejnost, politici. Pedagogický proces probíhá ve škole nebo školském zařízení, má své formy a používá různé metody výuky. U základního nebo středního vzdělávání rodiče mnohdy pro své dítě vybírají školu, která v dětech vzbudí zájem o učení, dítě se bude do školy těšit a odnese si hodně poznatků. Velmi preferovaná jsou osmiletá gymnázia, u kterých je rodiči kladen důraz na skutečnost, že se dítě dostane mezi děti z tzv. lepších rodin. Dále převládá přesvědčení o lepší péči o děti, lepší rozvoj talentovaných dětí, kvalitnější výukový program. Jedním z kritérií výběru je kvalita dané školy, kdy se sleduje celková školní koncepce, rozvoj školy, pravidla, vstřícnost, bezpečnost, spolupráce, srozumitelnost ŠVP, osobnost ředitele, kvalita pedagogů, vzdělávací výsledky a celková

funkce školy. U mateřských škol je skutečnost poněkud jiná. Rodiče zapisují své děti k předškolnímu vzdělávání zejména podle spádovosti. Nabídka volných míst v mateřských školách je podstatně nižší než poptávka po umístění dítěte. Mateřské školy nejsou schopny přijmout ke vzdělávání všechny, zejména ty mladší děti. Z tohoto důvodu není otázka získávání dítěte pro mateřské školy aktuální. To ovšem neznamená, že by mateřské školy neměly pracovat na své kvalitě. Mateřské školy by měly chápat svou činnost jako startovací čáru k dalšímu vzdělávání. Měly by se tedy snažit, aby jejich působení bylo natolik kvalitní, aby přechod k základnímu vzdělávání byl bezproblémový a hladký (Trojan, 2018).

2.1 Kvalitní škola

Úspěšnost pedagogického procesu se odvíjí od pedagogů v čele s ředitelem, kteří na dítě v daném prostředí působí. Učitel má být vzorem, který může ovlivnit budoucí profesní i morální život dítěte. Jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové. Ti hrají při vzdělávání dětí v mateřských školách velmi důležitou roli. Mnoho učitelů může přímo ovlivnit svou každodenní pedagogickou práci a kvalitou svého pedagogického působení značně přispět k naplňování vzdělávacích cílů, čímž se přímo podílejí na úspěšnosti nebo neúspěšnosti dítěte při zápisu do základní školy. Úlohou vedení je podpora individuality učitelů a posilování vzájemné soudržnosti. Pedagogický proces je chápán jako komplexní a systematické působení školy na žáka s cílem kultivovat jeho kompetence (Trojan, Trojanová a Trunda, 2016, s. 101). Veškeré výchovné působení je tedy zaměřeno na cílevědomé utváření osobnosti. Jak bude škola na žáky působit je ovlivňováno vizí a plány školy, plánem hospitací, autoevaluačním procesem, kvalitou pedagogického procesu a výstupy školy. To, jak jsou naplněny vzdělávací cíle jednotlivých škol se odvíjí od školních a třídních vzdělávacích obsahů. Průběh předškolního vzdělávání značně ovlivňuje to, jak budou děti úspěšné při zápisech do základních škol. Je tedy velmi důležité, aby vzdělávací proces v mateřské škole byl řízen efektivně, a aby vedení školy projevovalo schopnost chodu mateřské školy smysluplně zorganizovat. To ovšem klade na ředitele škol značné nároky. V dnešní době musí každý ředitel, kromě pedagogických znalostí a dovedností, být odborníkem i v oblastech ekonomie a práva. Školy musí neustále reagovat na měnící se situaci ve společnosti. Práce s dětmi je i přes svou krásu náročná a zodpovědná. Posláním

škola je výchova a vzdělávání, které vychází z dobré znalosti dětí a jejich osobních a vzdělávacích potřeb. Pedagogické působení na děti vychází z konceptu řízení školy, kdy ředitel celý proces zajišťuje výběrem a vedením pedagogických pracovníků. Ředitel školy v pedagogickém procesu vystupuje v roli manažera, z toho vyplývá nutnost manažerského vzdělávání ředitelů. To je předpoklad, aby ředitel byl schopen zajistit optimální chod školy, aby byl schopen vyhodnocovat a eliminovat rizika, a aby byl schopen zajistit kvalitní proces vzdělávání. Ředitel školy ve své manažerské funkci také rozhoduje o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, o jejich účasti na vzdělávacích akcích a o jejich dalším rozvoji (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012). Kvalita školy je ovlivňována mnoha faktory. Kromě kritérií České školní inspekce to je Rámcový a Školní vzdělávací program. Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu Školních vzdělávacích programů. Stanoví se v nich konkrétní cíle, formy, délka a povinný obsah vzdělávání. Dalšími důležitými faktory jsou srozumitelná vize a realistická strategie školy, která je sdílená a naplňována všemi pedagogy. Nezanedbatelnou roli hraje i celková filozofie, kultura a klima školy.

2.2 Kritéria kvalitní školy

Kvalitní škola je nástroj na podporu kvality vzdělávání, kterou vyvinula Česká školní inspekce (dále ČŠI). Jednotlivá kritéria umožňují ředitelům škol posoudit, jak si jejich škola vede. Kritéria kvalitní školy jsou zpracována pro jednotlivé úrovně škol a jsou uskupena do šesti základních oblastí:

Koncepce a rámec školy

Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.

- má srozumitelnou vizi a realistickou strategii rozvoje, které jsou sdílené a naplňovány pedagogy,
- má ŠVP, které vychází z vize a strategie rozvoje, je v souladu s RVP, srozumitelný pro všechny,
- aktivně se zapojuje do života obce,
- má otevřené a konstruktivní vztahy s rodiči,

- je bezpečné a otevřené místo vstřícné k oprávněným potřebám všech aktérů,
- má jasná a srozumitelná pravidla a mechanismy organizace své činnosti a řešení problémů,
- aktivně uplatňuje prevenci rizikového chování,
- funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů,
- je vstřícné a bezpečné místo,
- spolupracuje s vnějšími partnery.

Pedagogické vedení školy

Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu.

Kritéria v této oblasti kladou důraz na aktivitu vedení školy. Právě přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro kvalitu vzdělání, které škola poskytuje.

Důraz je kladen na všechny tři základní činnosti:

- 1) realizaci opatření a jejich řízení,
- 2) monitorování a vyhodnocování,
- 3) následném přijímání opatření.

Nezbytnou součástí pedagogického vedení je také:

- vytváření zdravého školního klimatu,
- zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru,
- zajištění materiálních podmínek pro vzdělávání.

Nutným předpokladem je kvalitní profesní rozvoj vedení školy, které:

- aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření,
- aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vzájemné vztahy,
- usiluje o zajištění personálních podmínek,
- pečuje o naplnění potřeb pedagogů a jejich profesní rozvoj,
- vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami,
- podporuje začínající pedagogy,

- usiluje o materiální podmínky a pečuje o jejich účelné využívání,
- klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

Kvalita pedagogického sboru

Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové a další pedagogičtí pracovníci.

- Jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové.
- Pedagogové jsou kvalifikovaní, odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.
- Pedagogové komunikují s žáky, rodiči i kolegy vstřícně a s respektem.
- Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.
- Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot.
- Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

Vzdělávání

Kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků je základem kvalitní školy.

Smyslem naplňování kritérií v oblasti výuka je:

- přizpůsobit výukové cíle, prostředky a metody individuálním schopnostem žáků a harmonicky je rozvíjet,
- připravit výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků,
- využívat široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů,
- systematicky sledovat vzdělávací pokroky každého žáka, zohledňovat individuální potřeby žáků,
- zaměřit se na sociální a osobnostní rozvoj žáků.

Vzdělávací výsledky žáků

Kvalitní škola umožňuje každému dítěti maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem.

- Škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého žáka a reaguje na ně vhodnými opatřeními.

- Výsledky vzdělávání odpovídají očekávaným výsledkům dle vzdělávacích programů.
- Škola motivuje žáky k dosahování dobrých výsledků.
- Škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.

Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

Kvalitní škola sleduje pokroky v učení všech žáků a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči.

Smyslem kritérií v této oblasti je:

- zajistit spravedlivost při přijímání žáků ke vzdělávání a v jeho průběhu,
- poskytovat individuální podporu pro rozvoj dovedností všem žákům, kteří ji potřebují,
- zajistit vstřícné a přátelské prostředí,
- průběžně sledovat výsledky každého žáka, poskytovat zpětné vazby a motivovat,
- vytvářet rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby žáků,
- poskytovat účinnou podporu žákům s potřebou podpůrných opatření,
- rozvíjet u žáků otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbá na to, aby nikdo nebyl vyčleňován z kolektivu.

(Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení, online, 2022)

2.3 Proces řízení pedagogického procesu

„Má-li být proces řízen, musejí být respektovány některé zákonitosti“ (Trojan, 2018, s.39).

Pedagogický proces musí být řízen, to znamená systematickým ovlivňováním je nutné zajistit, aby celý proces směřoval od bodu A do bodu B, tedy ke stanovenému cíli.

K efektivnímu řízení je zapotřebí používat nástroje řízení. Takovými nástroji v pedagogickém procesu jsou:

- mise, vize a strategie školy,
- plány,
- autoevaluační procesy.

(Trojan, 2018, s. 40)

Mise nám udává určité hodnoty, které zastáváme. Můžeme zde hovořit o určitém poslání. Vize ujasňuje, co vůbec chceme, kam směřujeme, čeho chce škola v budoucnu dosáhnout. Strategie je cesta, po které se dostaneme k vizi, což je náš cíl. Pedagogický proces musí mít stanoven cíl, aby mohl směřovat tam, kam je zapotřebí a musí být dodržovány základní fáze procesu řízení, kterými jsou:

- projektování – stanovení cílů, tvorba ŠVP,
- plánování – volba metod k dosažení cílů,
- realizace – proces výuky, ve kterém učitelé vhodnými metodami naplňují kurikulum,
- evaluace – vyhodnocení výsledku procesu.

(Trojan, 2018, s. 39)

Důležitou osobou, která zajišťuje celý pedagogický proces je ředitel školy. To, jakých výsledků škola dosáhne, je závislé na schopnostech ředitele a na jeho způsobu vedení podřízených. Pedagogický proces je klíčovou aktivitou každé školy. Bohužel v praxi se často setkáváme se skutečností, že ředitelé škol nemají dostatek času na řádné zabezpečení tohoto procesu, na jeho naplánování, kontrolu průběhu, evaluaci a vyhodnocení zpětné vazby. Tradičním způsobem získávání informací o průběhu pedagogického procesu zůstává hospitace. Pozitivní součástí pedagogického procesu by mohlo být sdílení pedagogického působení mezi všemi učiteli. To ovšem zatím na našich školách není běžné, učitelé se neradi dělí o své zkušenosti, postupy a styly výuky s ostatními kolegy. Přitom právě sdílení může mít pozitivní přínos hlavně pro začínající učitele a celý pedagogický proces v dané škole může pozvednout na vyšší úroveň. Za úspěšným řízením pedagogického procesu stojí ředitel školy, který by měl, vedle požadovaných znalostí a schopností, vynikat také uměním umět

poradit a pomoci učitelům v jejich práci, znát zákonitosti projektování rozvoje školy a strategického plánování (Trojan, 2018). Důležitou součástí fungujícího procesu je také schopnost reagovat na zjištěné chyby formou plánování a realizace změn v pedagogickém procesu. K efektivnímu plánování změn nám může sloužit zhodnocení stávajícího stavu, a to například použitím SWOT analýzy, která z interního pohledu odkryje slabé, ale i silné stránky školy. Z externího pohledu nám odkryje příležitosti, které můžeme využít z okolí, ale i hrozby. Závěry analýzy se potom stávají východiskem pro formulaci vize (Trojan, Trojanová, Trunda, 2016).

2.4 Vedení pedagogického procesu

Vůdčí osobností pedagogického procesu je ředitel školy. Kromě pedagogického vedení zajišťuje a rozvíjí pedagogický sbor, stará se o zdravé klima školy, zajišťuje materiální i finanční prostředky. Ředitel v roli manažera školu řídí výkonem všech manažerských funkcí, ale jako lídr školu vede. Vedení je tedy možné chápat jako takový přístup vedoucího pracovníka k zaměstnancům, kdy je vede k samostatnosti a odpovědnosti. Ředitel své podřízené směřuje, ale nechává jim také prostor pro vlastní rozhodování. Pedagogické vedení je charakteristické tím, že určuje směr školy, rozvoj lidí, budování prostředí příznivého pro učení a rozvoj vzdělávacího programu (Trojan, 2018, s. 38). V moderním školství není ředitel vnímán jen jako řídicí pracovník, který prostřednictvím manažerských funkcí vede školu k daným výsledkům, ale také jako leader neboli vůdce pedagogického procesu. Z toho vyplývají jeho lídrové kompetence, kterými jsou např. motivace lidí, sestavení a naplňování vize, stanovení priorit, vtahování celého týmu do procesu, budování společných cílů apod. Dá se říct, že ředitel školy je nejdůležitější článek, který určuje nejen to, jak se ve škole vzdělává, ale i to, jak se tam děti i zaměstnanci cítí. Pokud se děti ve škole cítí dobře, dá se předpokládat, že budou dosahovat i lepších vzdělávacích výsledků. Pokud se učitelé ve škole cítí dobře, předpokladem je vedení dětí nebo žáků k lepším vzdělávacím výsledkům (Trojan, 2018). Lhotáková, Trojan a Kitzberger se zamýšlejí nad tím, že se automaticky počítá s tím, že ředitel školy všechno zvládne. Postará se o vzdělávání, finance, vybavení, učitele. Zajistí komunikaci s rodiči, se zřizovatelem, postará se o reprezentaci školy, bude plnit svou přímou pedagogickou činnost. Podle autorů není mnoho zemí, ve

kterých by ředitelé škol měli tak velkou zodpovědnost (Lhotáková, Trojan a Kitzberger, 2012). Zde se nabízí otázka, zda se takové přetěžování ředitelů negativně neprojeví na vedení pedagogického procesu. Nedílnou součástí pedagogického procesu je také vytváření zdravého školního klimatu, společně se zajištěním kvalitního profesního rozvoje pedagogického sboru. Je žádoucí, aby ředitel školy cíleně ovlivňoval zaměstnance tak, aby ho jakožto vůdce následovali směrem k rozvoji dětí i k rozvoji celé školy. Ochota zaměstnanců lídra následovat je prvním krokem k zavedení změny do pedagogického procesu. Vedení i řízení školy jsou vzájemně ve vztahu, jsou neoddělitelnou součástí. Pokud existuje vedení, existuje i řízení. Ředitel v roli manažera potřebuje mít i vůdčí schopnosti, kterými inspiruje a přesvědčuje podřízené. Naopak v roli vůdce je nezbytné mít i manažerské schopnosti, kterými jasně stanoví co, kdy a jak se má dělat. Obě tyto role se vzájemně doplňují. Řízení udává ustálené procesy, struktury a konkrétní cíle, vytváří řád a zajišťuje jeho kontrolu. Vedení stanovuje vize a společné hodnoty. Podporuje motivaci a důvěru zaměstnanců k vedení a usnadňuje tak změny, kterými organizace prochází. Řízení a vedení by proto mělo být v rovnováze (Lhotáková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 67).

3 Změna v pedagogickém procesu

Neustálé změny ve společnosti, společně s celkovým vývojem, se promítají také do vzdělávacího systému. V českém školství se učitelé setkávají s velkým množstvím změn různého původu. To, jak se škola se změnami vypořádá, záleží nejen na složení pedagogického sboru, ale také na schopnosti zaměstnanců změnu přijmout, pochopit, a také na jejich ochotě překonat překážky, které při zavedení změn mohou nastat (Trojan, Trojanová a Trunda, 2016). Provádění změn patří dle Prášilové (2004, s. 179) v managementu k těm nejobtížnějším úkolům. Nejedná se totiž pouze o formulaci cíle, ale především o získání lidí, kteří budou sdílet zavedení změny. Změna v pedagogickém procesu mateřské školy, zejména výsledek změny, se dotýká všech zúčastněných. Těmi jsou ředitel školy, učitelé, děti i rodiče. Ovšem za řízení změny je zcela zodpovědný ředitel školy v roli leadera a manažera. Každá změna musí postupovat od plánování, přes sledování průběhu, předvídání rizik, reakce na případné odchylky až po kontrolu a ukotvení v běžném provozu. V pedagogickém procesu se změny dotýkají zejména oblasti výchovných postupů, forem a metod práce, obsahu vzdělávací nabídky apod. V případě školní neúspěšnosti je zapotřebí se soustředit zejména na změny pracovních postupů, nastolit změny týkající se spolupráce s rodiči, změny v posílení diagnostických činností, změny v týmové spolupráci a participaci všech pracovníků na rozvoji školy. Pro úspěšnost změny je zapotřebí zajistit určité podmínky. Mezi základní předpoklady pro úspěšné provedení změny patří:

- Tlak na provedení změny
 - Vnější tlak-může pramenit směrem od rodičů nebo vlivem úprav RVP.
 - Vnitřní tlak-vychází přímo z prostředí školy, například při zjištění určitých nedostatků.
- Jasná vize – ta by měla být jasně formulovaná již při tvorbě ŠVP a měla by vycházet z analýzy současného stavu školy.
- Způsobilost provést změnu – zde záleží na tom, jak vedoucí pracovník umí tým motivovat a pro změnu ho tzv. získat.
- Udělat první krok – tím je zejména vypracování projektu realizace změny.

(Prášilová, 2004, s. 189)

V přípravě a realizaci změny hodně záleží na lidském faktoru. Některý zaměstnanec nemusí být změně nakloněn. Nastává pak otázka, jak odpor takového zaměstnance nebo zaměstnanců odstranit a naopak, jak zaměstnance k zavádění změn získat. Důležitá je v tomto případě osvěta a komunikace, zajištění participace na změnách, podpora, odměňování a vyjednávání. Reakce pedagogů na změny může být různá:

- Útěk – u zaměstnance se projeví větší nemocnost, absence, někdy i změna profese.
- Boj – projevy boje jsou neústupnost, vyvolávání konfliktů, lhostejnost.
- Učení – to je ta nejlepší reakce na změnu, kdy zaměstnanec projeví zájem, zabývá se prohlubováním svých znalostí například studiem literatury a hledáním informací.

(Prášilová, 2004, s. 209)

Negativním reakcím je třeba předcházet. Jak uvádí Prášilová (2004, s. 210): „*Čím více bude ředitel školy umět naslouchat svým učitelům a posilovat je, tím lépe budou úkol zvládat společně a tím lépe budou na něj připraveni.*“ Při zavádění změn do pedagogického procesu hraje velmi důležitou roli vyváženost manažerských a lídrovských kompetencí ředitele školy. Je nutné z pozice manažera jasně vytýčit co, kdy a kde je nutné dělat nebo změnit. Z pozice lídra je důležité docílit toho, aby se zaměstnanci se změnou ztotožnili a chtěli změnu provést.

3.1 Řízení změn

Organizace přistupují k zavádění změn z mnoha důvodů. Nejčastěji ke změnám dochází v situacích, kdy organizace již není schopna dosahovat požadovaných cílů, klesá kvalita, sílí konkurence, nebo nastaly změny ve vedení. K nastolení změny v pedagogickém procesu vede určitý pocit naléhavosti. Ten může být vyvolán z vnějšího nebo vnitřního prostředí (Koontz a Weihrich, 1993, s. 411).

- Vnější prostředí – spouštěčem mohou být požadavky rodičů, legislativní změny, srovnávání s ostatními školami, krizová situace, požadavky zřizovatele, demografické změny, zavádění inovativních postupů.
- Vnitřní prostředí – většinou se jedná o zjištění nedostatků ze strany ČŠI, reakce pedagogů, vnitřní rozpory, neúspěšnost při zápisech do ZŠ.

(Prášilová, 2004, s. 189)

Pro to, aby školy v moderní době obstály, je důležité reagovat na všechny podněty v jejich okolí. Tyto reakce se mohou týkat:

- zavádění změn ve strategii školy, např. zaměření vzdělávací nabídky na děti mladší tří let,
- změn realizačních procesů a pracovních postupů, např. spolupráce pedagogů při tvorbě ŠVP, inovace diagnostických činností apod.,
- změny v řízení, např. participace zaměstnanců.

(Prášilová, 2004, s. 179)

Předpoklad každé úspěšné změny spočívá v:

- dovednosti leadera komunikovat, tzn. jak je schopný lidi přesvědčit a získat pro svou vizi,
- vytrvalost leadera při prosazování a realizaci záměru,
- umění získávat spojení,
- schopnost leadera směřovat zaměstnance k týmové práci,
- znalost postojů a motivací lidí, tzn. znát metody ovlivňování podřízených.

(Smejkal, Rais, 2006, s. 44)

3.2 Fáze a proces změny

Každá změna prochází jednotlivými fázemi. Podle Prášilové (2004) jde o následující fáze:

- Fáze uvolnění stávající podoby, kdy si škola uvědomuje, že stávající stav již neodpovídá požadavkům praxe. Rozhodující pro tuto fázi je překonat odpor zaměstnanců.
- Fáze transformační, ve které se formulují nové vize a cíle. Jde o fázi zpracování projektu, který se může týkat například změn ve spolupráci zaměstnanců, zavádění nových diagnostických činností, využívání nových prostor, změny řídicího stylu, dalšího vzdělávání apod.

- Fáze zakotvení, sloužící k podpoře a posílení nového pracovního chování a tím i k fixaci změn. Důležitou součástí této fáze je zpětná vazba formou kontroly.

(Prášilová, 2004)

Fáze změny je možné chápat jako interval od přípravy změny, přes realizaci až po její vyhodnocení a uvedení do praxe. Pro vedení změny je zapotřebí, aby byla přijata zaměstnanci. Proto musí být velká pozornost věnovaná motivaci zaměstnanců současně s vytvářením pocitu sounáležitosti, dobrými vztahy mezi pracovníky, loajalitou zaměstnanců k vedení a vnitřním kurikulem. (Smejkal a Rais, 2006).

Změna může představovat příležitost i hrozbu. Aby změna byla úspěšná, je zapotřebí ji umět řídit a znát postoje lidí, umět je motivovat a ovlivňovat. Prvním krokem při plánování změny je analýza stávající situace a analýza faktorů, které změnu brzdí (Smejkal a Rais, 2006, s.52).

První etapu nazýváme analytickou, kdy zjišťujeme:

- analýzu obecného okolí školy – legislativní, ekonomické, politické a technologické faktory,
- analýza oborového prostředí – analýza konkurence, co nabízejí jiné školy,
- analýza interních faktorů – analýza organizační struktury, finanční situace školy, lidské zdroje, komunikační vazby.

Veškeré získané informace z provedených analýz lze shrnout do SWOT analýzy, která rozhodne, zda je současný stav:

- vyhovující – není nutné provádět zásadní změny,
- uspokojivý – dílčí problémy lze řešit drobnými operativními zásahy,
- nevhovující – nutné uskutečnit proces řízené změny a odstranit nalezené slabiny.

Druhá etapa – plánovací

V této etapě je vhodné využít závěry SWOT analýzy. Shrnutí silných stránek a příležitostí, identifikace slabých stránek a hrozeb, je východiskem k výběru vhodných metod, které povedou k potřebným změnám.

Třetí etapa – realizační

Tato etapa je charakteristická realizací plánovaných aktivit v pedagogickém procesu. Jde o vlastní provedení změny s cílem dosažení požadovaných parametrů. V závěru realizační etapy v procesu řízené změny je potřebné zhodnotit dosažené výsledky a porovnat je s vytýčenými cíli (Smejkal a Rais, 2006).

Mateřská škola, stejně jako každá jiná organizace, potřebuje ke zdárnému řízení změn motivované zaměstnance. Podle Šikýře (2014, s.20) motivovaní zaměstnanci jsou výkonní, a to určuje i výkon organizace. Motivovaný zaměstnanec je aktivní a ochotný plnit požadavky vedení. Ochotu zaměstnanců může vedoucí pracovník ovlivnit uspokojením jejich potřeb (Šikýř, 2014, s. 129). V případě zavádění změn je možné, kromě uspokojení základních potřeb jako je jistota zaměstnání a příjmu, posílit u pracovníků pocit důležitosti a participace na změnách.

I když se vedení škol snaží své zaměstnance vhodně motivovat, tak se může vyskytnout odpor pracovníků ke změnám. Může to být vlivem neznámého nebo vlivem neznalosti. K eliminaci tohoto odporu Koontz a Weihrich (1993, s. 413) doporučují zmírnění odporu například zapojením zaměstnanců do příprav změny.

3.3 Autoevaluace jako součást změny

Jak je uvedeno v předešlých kapitolách, předchůdcem změny je podrobná analýza současného stavu. V prostředí školy je výchozím ukazatelem autoevaluace, ve které jde o interní hodnocení dosažených cílů a obsahů vzdělávání podle vzdělávacího programu školy. Škola hodnotí sama sebe, svou kvalitu, efektivitu a své cíle. Trojan (2018, s. 63) uvádí, že výsledky, které autoevaluací získáme, nám pomáhají směřovat plánování k efektivnímu rozvoji. Získáváme tak zpětnou vazbu, která nám umožní identifikovat chyby, na jejichž základě můžeme plánovat způsob zkvalitnění pedagogického procesu. Autoevaluace má svůj postup a prochází následujícími fázemi.

Motivační

V této fázi je nutné pracovníky přesvědčit o užitečnosti změny.

Přípravná

Zde se jedná o stanovení pravidel a kritérií. Je zapotřebí soustředit se hlavně na oblasti, které se nedařilo naplňovat.

Realizační

Jde o fázi získávání informací, sběru dat.

Evaluační

Jedná se o fázi, ve které dochází k vyhodnocení informací, tzv. zpětná vazba.

Korektivní

V této poslední fázi dochází k výběru konkrétních problémů, k volbě metod k odstranění nedostatků.

(Trojan, 218, s. 63)

Díky autoevaluaci je možné pochopit, jak mateřská škola funguje a jakou kvalitu má poskytované vzdělávání, což udává východiska pro další práci. Můžeme ji tedy chápat jako odrazový můstek pro realizaci žádoucích změn. Při získávání výsledků autoevaluace se školy nejvíce zaměřují na hodnocení efektivity vyučování, na postoje zaměstnanců i žáků, na rizikové formy chování, ale i na celkovou atmosféru školy. K hodnocení jsou využívány nástroje autoevaluace, kterými jsou:

- analýza dokumentů školy,
- analýza prací žáků,
- hospitace,
- dotazníky,
- rozhovory,
- didaktické testy,
- portfolia.

Autoevaluace nám pomáhá odpovědět na otázky:

- **Kde jsme nyní, jak si vedeme?**
 - Jaké máme podmínky vzdělávání

- Jakou máme kvalitu pedagogických pracovníků
- Jaké jsou výsledky vzdělávání
- Jaký je průběh vzdělávání
- **Kam směřujeme?**
 - Stanovení cílů rozvoje
 - Plánování
 - Co je náš cíl, jakou školu chceme mít
- **Jak se k cíli dostaneme?**
 - Stanovení strategie
- **Jak zjistíme, že jsme u cíle?**
 - Vyhodnocení informací

Průcha (2016, s. 100) označuje autoevaluaci jako autoregulační mechanismus, který se vyznačuje tím, že škola je schopna rozpoznat, co je ve škole kvalitní, umí svoji kvalitu dokladovat a učí se pracovat s chybou. Znamená to, že školy by samy měly cítit potřebu průběžně vyhodnocovat, uvědomovat si nedostatky a následně hledat nové a účinnější postupy. Aby evaluace splnila to, co se od ní očekává, je zapotřebí sbírat, zpracovávat a využívat informace pravidelně a systematicky. Jde tedy o dlouhodobý a opakující se proces. K dosažení takovéto funkčnosti je nutné, aby byl ve škole vhodně nastaven komunikační systém. Pokud bude ředitelka školy umět naslouchat svým podřízeným, bude-li je umět motivovat a propagovat týmovou spolupráci, pak se dá očekávat, že zaměstnanci evaluačním procesům porozumí a budou přesvědčeni o jejich smyslu. Klima školy je velmi důležitou součástí evaluace, protože může probíhat jen v prostředí, které ji podporuje. Předpokládáme-li, že chceme mít školu, která kvalitně připraví děti na vstup do základní školy, tak to, jak si vedeme, je otázkou zcela zásadní. Bez kvalitní autoevaluace není možné dosáhnout kvalitního pedagogického procesu, který povede ke kvalitní přípravě dětí (Průcha, 2016). Podle Bečvářové (2010, s. 76) autoevaluace slouží ke zkvalitňování veškeré práce školy, kdy je cílem zlepšit kvalitu a dosáhnout potřebnou změnu. Smyslem autoevaluace je nalézt nedostatky a navrhnout realizaci a postupy nápravy (Bečvářová, 2010, s. 78).

4 Výzkumné šetření

Vstup do školy je důležitou životní etapou dítěte, na kterou by se měli zaměřit nejen pedagogové mateřských škol, ale i rodiče. Počátek školní docházky může odkrýt určité problémy týkající se školní neúspěšnosti. Pedagogické výzkumy často poskytují podklady, které mohou objasnit příčiny a tím poskytnout příležitost na tyto výsledky správně reagovat. Výzkumná část bakalářské práce se zabývá podmínkami jednotlivých škol, které mohou ovlivnit průběh a výsledky vzdělávání. Zabývá se také tím, zda školy reagují na odklady školní docházky zaváděním potřebných změn v pedagogickém procesu.

Cílem výzkumu je identifikovat příčiny odkladů povinné školní docházky, dále zjistit postoje zaměstnanců mateřských škol k zavádění změn do pedagogického procesu v souvislosti s problematikou odkladů školní docházky. Výsledky šetření pak porovnat s autoevaluací výchovně-vzdělávacího procesu mateřské školy, ve které autorka bakalářské práce působí. Smyslem tohoto porovnání je využití zjištěných skutečností a odchylek jako východisek k naplánování takových změn pedagogického procesu ve výše uvedené mateřské škole, které pomohou děti ke vstupu do základní školy lépe připravit. Byly stanoveny následující předpoklady, které výzkumné šetření zaměřené na problematiku odkladu povinné školní docházky a na zavádění změn v pedagogickém procesu potvrdí nebo vyvrátí:

Předpoklad č. 1

Jednou z nejčastějších příčin odkladů povinné školní docházky jsou nedostatky v oblasti rozvoje řeči.

Předpoklad č. 2

Školy s velkým počtem odkladů nespolupracují s logopedy.

Předpoklad č. 3

Učitelé informují zákonné zástupce o úrovni znalostí dětí, které jsou požadovány k zápisu do ZŠ.

Předpoklad č. 4

Školy průběžně sledují rozvoj dětí pomocí sledovacích diagnostických portfolií.

Předpoklad č. 5

Nejčastěji používanou metodou ve sledovacích portfoliích je diagnostika pomocí pracovních listů.

Předpoklad č. 6

Vedení škol vnímá neúspěšnost dětí při zápisech jako důvod pro zavedení změn do pedagogického procesu školy.

Předpoklad č. 7

Největší problém v zavádění změn pedagogického procesu je v oblasti překonání odporu zaměstnanců ke změnám.

4.1 Metodologie výzkumného šetření

Jako nástroj výzkumného šetření je použita kvantitativní metoda ve formě dvou dotazníků. Dotazník je písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí od velkého počtu odpovídajících (Gavora, 2010, s. 121). Dotazníková metoda byla zvolena z toho důvodu, že se jedná o ekonomicky výhodný výzkumný nástroj k získávání hromadného množství údajů. Pro účely šetření byly dotazníky anonymní, sestaveny tak, aby obsahovaly jednak informace obecné, jako je věk, doba zaměstnání, druh výkonu práce, a jednak otázky, které se vztahují k problematice odkladů povinné školní docházky a k zavádění změn do pedagogického procesu. Respondentům byly předloženy převážně uzavřené otázky.

Původně navržené otázky v dotaznících byly prověřeny v tzv. předvýzkumu (pilotáži). Předvýzkum se realizuje na malém vzorku respondentů s cílem prověřit si srozumitelnost a jasnost otázek. Případné nedostatky nebo nevhodné formulace je pak možné odstranit (Čábalová, 2011, s. 111). Ve fázi pilotáže byly dotazníky zadány 3 vedoucím pracovníkům a 10 pedagogickým pracovníkům, s cílem zjistit, zda respondenti otázkám porozuměli a zda jsou otázky vhodně zvoleny. K dotazníku pro vedoucí pracovníky se vyskytly připomínky u třech otázek, a to ve smyslu nadbytečnosti a možnosti spojení do jedné otázky. U dotazníku pro pedagogické pracovníky byly dle připomínek upravovány dvě otázky tak, aby byly lépe pochopitelné.

Výzkum probíhal v okrese Praha východ. Základním souborem byly běžné veřejné mateřské školy zřizované obcí, kterých je v tomto okrese 92 (www.seznamskol.cz). Výběrový soubor byl získán náhodným výběrem ze základního souboru. Celkem bylo obesláno 70 škol. Z důvodu dodržení anonymity byly dotazníky zpracovány v programu Survio, který umožňuje snadné zadání zjišťovaných otázek do grafických šablon a přehlednost sběru výsledků. Odkazy na dotazníky byly společně s průvodními dopisy zaslány emailem náhodně vybraným školám. K výzkumnému šetření byly použity dva dotazníky. První dotazník byl určen vedoucím pracovníkům mateřských škol a obsahoval 30 otázek. Druhý dotazník obsahoval 20 otázek a byl určen pro učitele oslovených škol. Respondenti měli možnost volit jednu nebo více variant, některé otázky uváděly možnost „jiné“, s bližší specifikací. Dotazník pro vedoucí pracovníky v závěru obsahoval otevřenou otázku. Snahou bylo formulovat otázky v dotaznících tak, aby byly potvrzeny nebo vyvráceny výzkumné předpoklady.

Každá škola obdržela dva odkazy, jeden pro vedení škol a jeden pro pedagogické pracovníky. Ve vzorku byly zahrnuty ženy různého věku s různou délkou pedagogické praxe. Osloveno bylo celkem 70 ředitelů veřejných mateřských škol. Sběr probíhal po dobu tří týdnů. Dotazník pro vedoucí pracovníky mateřských škol vyplnilo 21 respondentů, což představuje 30 % dotazovaných z výběrového souboru. Dotazník pro pedagogické pracovníky vyplnilo 50 respondentů ze 70 oslovených škol. Data byla vyhodnocena v programu Survio a následně formou vlastního zpracování přenesena do grafů a tabulek.

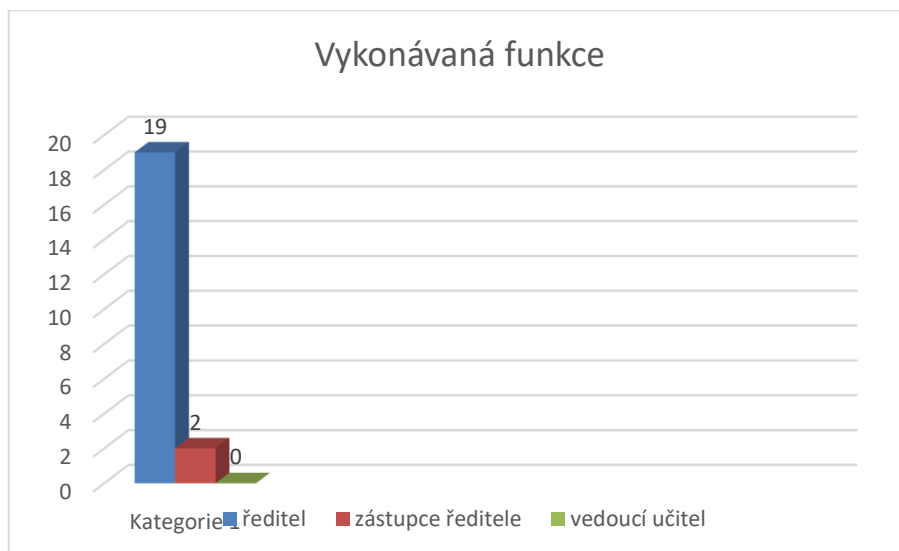
4.2 Výsledky výzkumného šetření

4.2.1 Výsledky dotazníkového šetření vedoucích zaměstnanců mateřských škol

Dotazník pro vedoucí zaměstnance obsahoval celkem 30 otázek. 3 otázky se zaměřily na pracovní zařazení, počet let ve vedoucí funkci a počet podřízených pracovníků. 5 otázek se zabývalo odklady povinné školní docházky, 7 otázek směřovalo ke spolupráci se specialisty a s rodiči, 1 otázka se zabývala digitální technologií, 3 otázky se zabývaly řízením a vedením podřízených, 10 otázek se věnovalo změnám v pedagogickém procesu a 1 otázka zjišťovala postoj respondenta k vlastnímu profesnímu rozvoji.

Otázka č. 1: Jakou funkci vedoucího pracovníka ve škole zastáváte?

Graf č. 2: Vykonávaná funkce

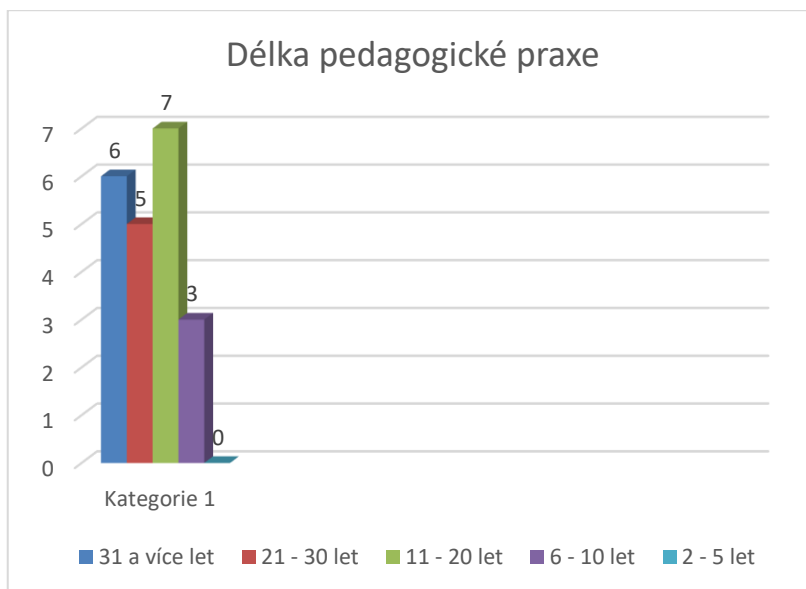


Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 2 se vztahuje k identifikační otázce o výkonu funkce v oslovených školách. Z toho je patrné, že se šetření zúčastnili hlavně ředitelé škol, a to v účasti 19 (90 %). Jen ve 2 případech (10 %) dotazník vyplnili zástupci ředitelů, vedoucí učitel žádný. Tento výsledek je pro šetření pozitivní, neboť záměrem bylo znát postoje samotných ředitelů.

Otázka č. 2: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe (počet roků)

Graf č. 3: Délka pedagogické praxe

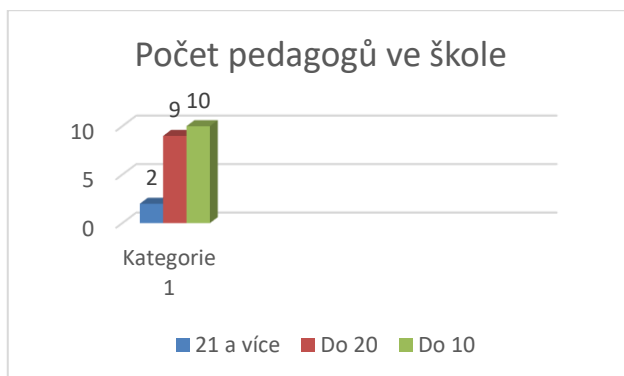


Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 3 vyplývá, že nejvyšší počet vedoucích pracovníků se pohybuje v rozmezí 11–31 a více let pedagogické praxe. Je to dostatečně dlouhá doba to, aby mohli adekvátně zhodnotit vývoj výchovně-vzdělávacího působení v mateřských školách a zároveň posoudit problematiku školní zralosti. 7 vedoucích zaměstnanců (33 %) má pedagogickou praxi 11-20 let, 6 ředitelů (29 %) má pedagogickou praxi 31 a více let, 5 ředitelů (24 %) 21-30 let a 3 vedoucí pracovníci (14 %) je ve věkové kategorii 6-10 let.

Otázka č. 3: Jaký je počet pedagogických pracovníků ve vaší škole?

Graf č. 4: Počet pedagogů ve škole

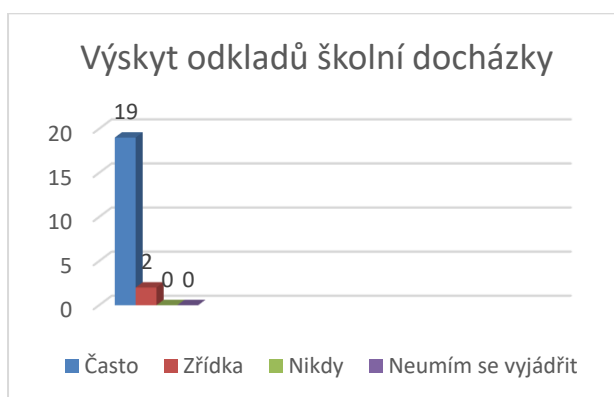


Zdroj: Vlastní zpracování

Z uvedeného grafu č. 4 podle vyplývá, že v devíti případech se jedná o školy, které mají maximálně deset tříd. V deseti případech pak školy mají maximálně 5 tříd. Jedná se tedy o menší až středně velké školy. Ve dvou případech pak jde o školy, které mohou mít více jak deset tříd. Z tohoto je patrné přibližná velikost škol v okrese Praha-východ.

Otázka č. 4: Setkáváte se ve Vaší praxi s odklady školní docházky?

Graf č. 5: Výskyt odkladů školní docházky



Zdroj: Vlastní zpracování

Z 21 škol se část s odklady školní docházky setkává 19 škol (90 %). 2 školy (10 %) uvedly, že se s odklady setkávají zřídka. Podle tohoto výsledku je patrné, že odklady povinné docházky jsou stále velkým problémem většiny mateřských škol.

Otázka č. 5: Kolik předškoláků se ve školním roce 2020–2021 účastnilo zápisu do ZŠ?

Otázka č. 6: Kolik dětí dostalo ve školním roce 2020-2021 doporučení k odkladu školní docházky?

Tabulka č. 1: Výsledky zápisů

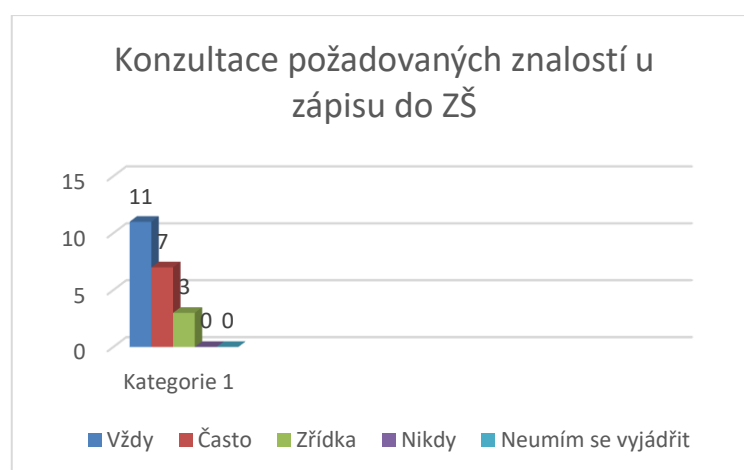
Počet MŠ	Počet dětí u zápisu do ZŠ	Počet odkladů	Počet odkladů v %
21	753	146	19,4 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Z celkového počtu 753 dětí z 21 mateřských škol byl odklad povinné školní docházky udělen 146 dětem, což je 19,4 % z daného celkového počtu. Znamená to, že skoro 20 % nastoupí k základnímu vzdělávání v sedmi letech. Tento výsledek se shoduje s výsledkem šetření ČŠI, která také uvádí, že skoro dvacet procent prvňáků nastoupilo v loňském roce k základnímu vzdělávání s odkladem. Jde o nejvyšší počet v celé Evropě (Česko má nejvíce odkladů školní docházky v Evropě, online, 2022).

Otázka č. 7: Konzultují učitelé s rodiči, jaké znalosti by dítě u zápisu mělo mít?

Graf č. 6: Konzultace požadovaných znalostí u zápisů do ZŠ



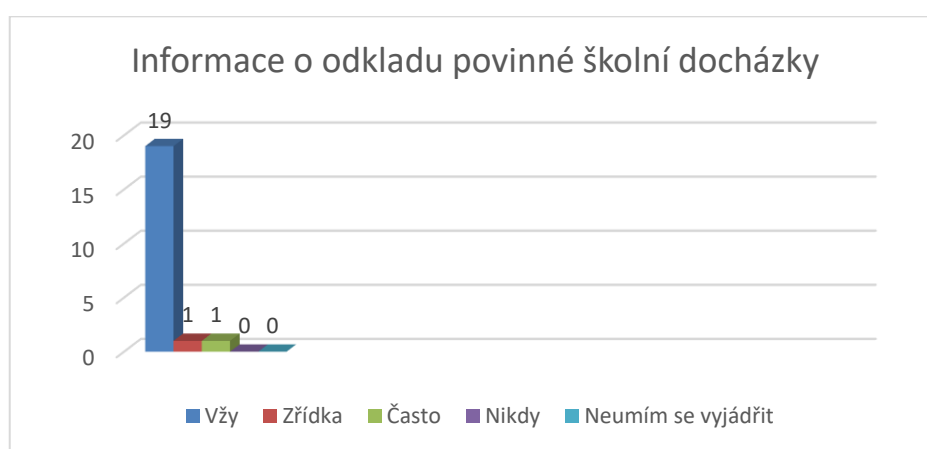
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 6 vypovídá o úrovni komunikace pedagogů s rodiči v souvislosti se zápisem do ZŠ. Učitelé 11 škol, což tvoří 52 % z dotázaných škol, s rodiči konzultují požadované znalosti

před každým zápisem. V sedmi případech, což je 33 %, učitelé rodiče informují ve většině případů. Jen pedagogové tří škol, to je přibližně 15 %, konzultují s rodiči potřebnou přípravu jen zřídka.

Otázka č. 8: Informují učitelé rodiče před zápisem o vhodnosti odkladu školní docházky pro konkrétní dítě?

Graf č. 7: Informace o odkladu povinné školní docházky

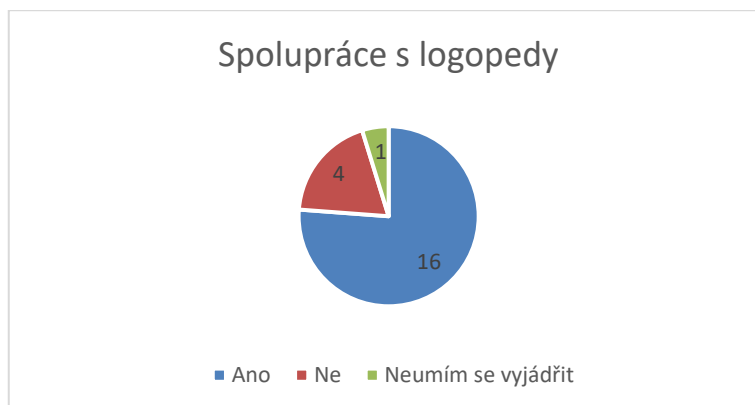


Zdroj: Vlastní zpracování

Tento graf č. 7 úzce souvisí s grafem č. 5. Jedná se o komunikaci učitelů s rodiči ohledně zápisu do základních škol. Jak je patrné z předešlého grafu č. 6, tak učitele vždy, nebo alespoň často, informují rodiče o vhodné přípravě dětí k zápisu. S tím jsou spojeny i informace o vhodnosti odkladu školní docházky. Jak ukazuje tento graf č. 7, tak 19 škol (90 %) z 21 vždy problematiku odkladů s rodiči konzultuje.

Otázka č. 9: Spolupracuje škola s logopedickými pracovníky?

Graf č. 8: Spolupráce s logopedy

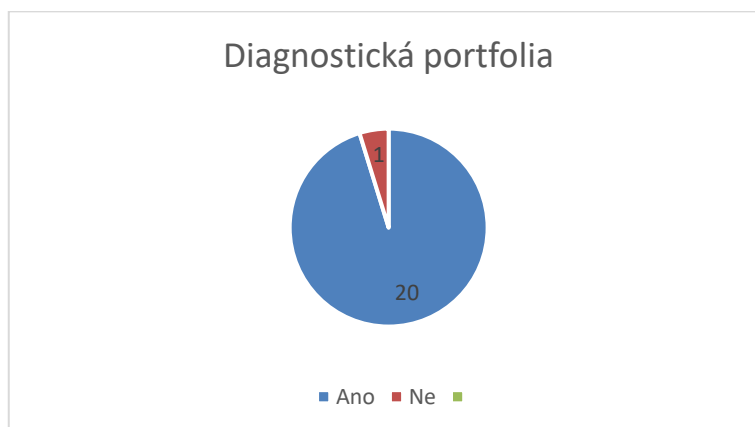


Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 8 je patrné, že většina mateřských škol považuje spolupráci s logopedickými pracovníky za velmi důležitou. Poruchy v oblasti řeči jsou nejčastější příčinou odkladů školní docházky. To si školy uvědomují, což je znatelné i z výsledku šetření v této oblasti, kdy 16 škol (76 %) potvrzuje spolupráci s logopedy.

Otázka č. 10: Vytváříte pro děti sledovací diagnostická portfolia?

Graf č. 9: Diagnostická portfolia



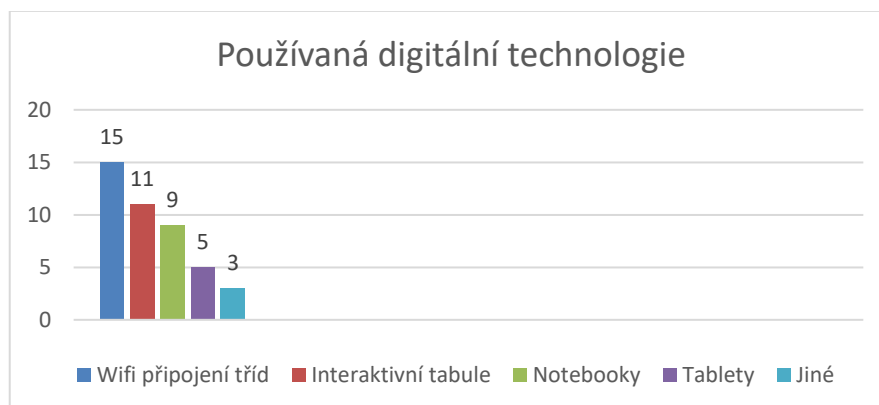
Zdroj: Vlastní zpracování

20 škol (95 %) sleduje výchovně-vzdělávací působení na vývoj dětí. Tyto výstupy zapisují do diagnostických portfolií, které dále mohou sloužit k rozvoji dítěte dle jeho individuálních

potřeb. Z výsledku znatelné, že diagnostická portfolia jsou běžnou součástí a pomůckou mateřských škol.

Otázka č. 11: Jaké digitální technologie vaše škola využívá

Graf č. 10: Používaná digitální technologie



Zdroj: Vlastní zpracování

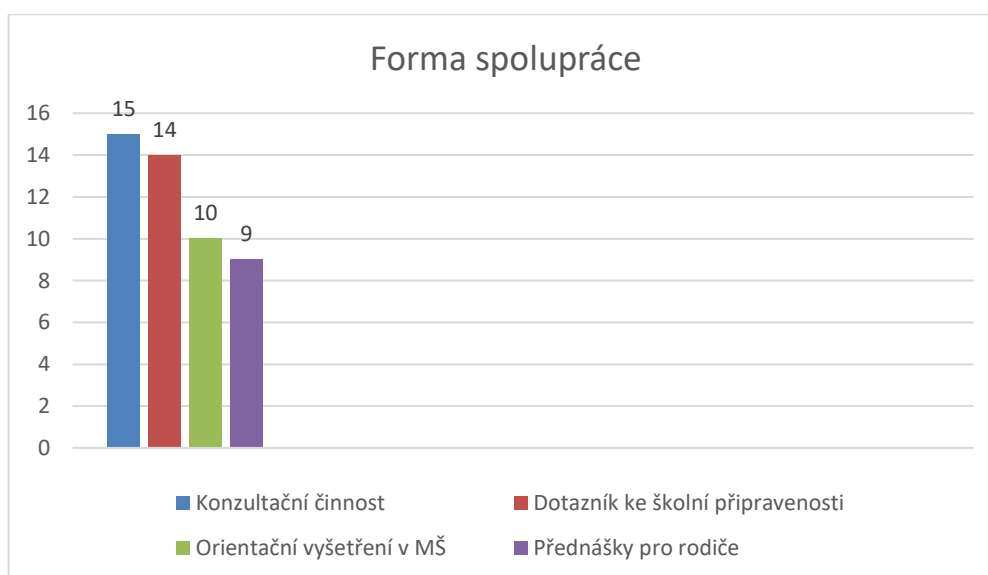
15 dotázaných škol (71 %) využívá internetové připojení na třídách. Interaktivní tabule má k dispozici 11 škol (52 %), 9 škol (43 %) poskytuje svým zaměstnancům k činnosti notebooky a u 5 škol (24 %) pracovníci využívají tablety. 3 školy (14 %) uvedly v tomto šetření využívání jiné digitální technologie. Jedna škola uvedla, že kromě využívání wifi připojení a notebooků učiteli, poskytuje dětem digitální technologii ještě prostřednictvím projektoru a USB mikroskopu. 1 škola uvedla používání robotických hraček, 1 škola poskytuje dětem počítač KidsMart.

Otázka č. 12: Spolupracuje vaše škola s odborným poradenským zařízením?

Spolupráci uvedlo všech 21 (100 %) dotázaných škol. V následujícím grafu je specifikace konkrétních činností týkajících se této spolupráce.

Otázka č. 13: Jakým způsobem spolupracuje vaše mateřská škola s odborným poradenským zařízením?

Graf č. 11: Forma spolupráce

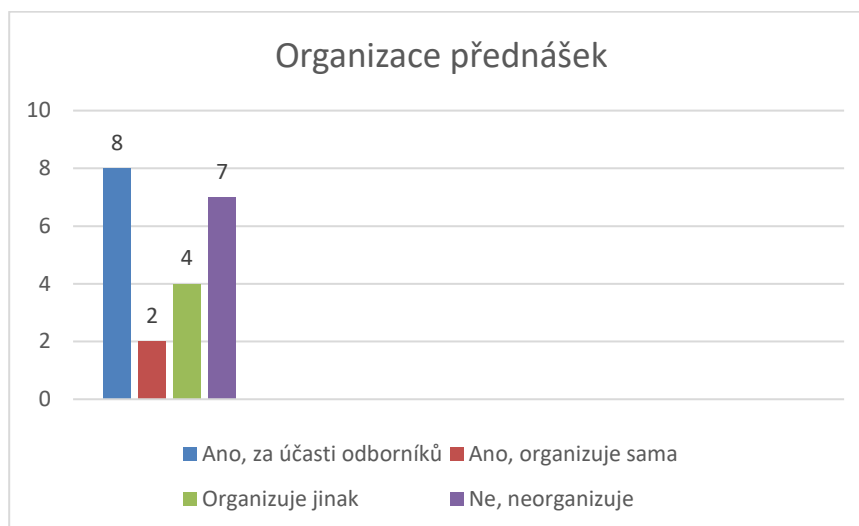


Zdroj: Vlastní zpracování

Z uvedeného grafu je patrné, že mateřské školy považují za nutné a přínosné spolupracovat s poradenským zařízením. 15 škol (71 %) využívá konzultačních činností, které poradenská zařízení poskytují. 14 škol (67 %) volí dotazníky poradenských subjektů, ve kterých se učitelé písemně vyjadřují ke školní připravenosti konkrétních dětí. 10 škol (48 %) využívá nabídky orientačního vyšetření školní zralosti přímo v mateřských školách. 9 škol (43 %) pořádá informační přednášky odborníků, které jsou určeny rodičům.

Otázka č. 14: Organizuje vaše mateřská škola přednášky pro rodiče budoucích prvňáčků o problematice školní zralosti a připravenosti, popř. odložení školní docházky?

Graf č. 12: Organizace přednášek

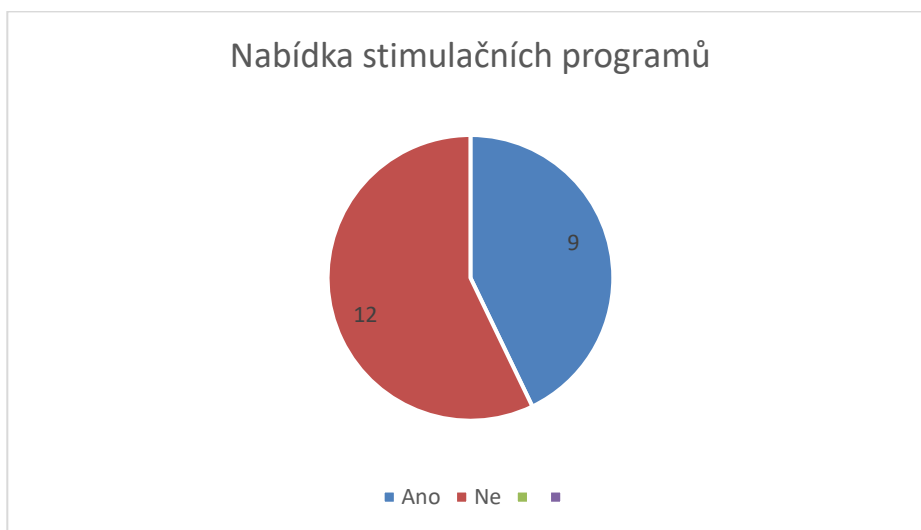


Zdroj: Vlastní zpracování

8 škol (38 %) odpovědělo, že organizují přednášky za účasti odborníků. Většinou se jedná o pracovníky poradenských zařízení nebo logopedické pracovníky. 7 škol (33 %) žádné přednášky, které se týkají této problematiky, nepořádá. Ve 4 případech (19 %) se jedná o přednášky v rámci šablon a v rámci spolupráce se ZŠ. Ve 2 školách (10 %) si organizovaly setkání sami, ale bez velkého zájmu rodičů.

Otázka č. 15: Nabízí vaše mateřská škola dětem s odloženou školní docházkou stimulační programy na posílení školní připravenosti?

Graf č. 13: Nabídka stimulačních programů

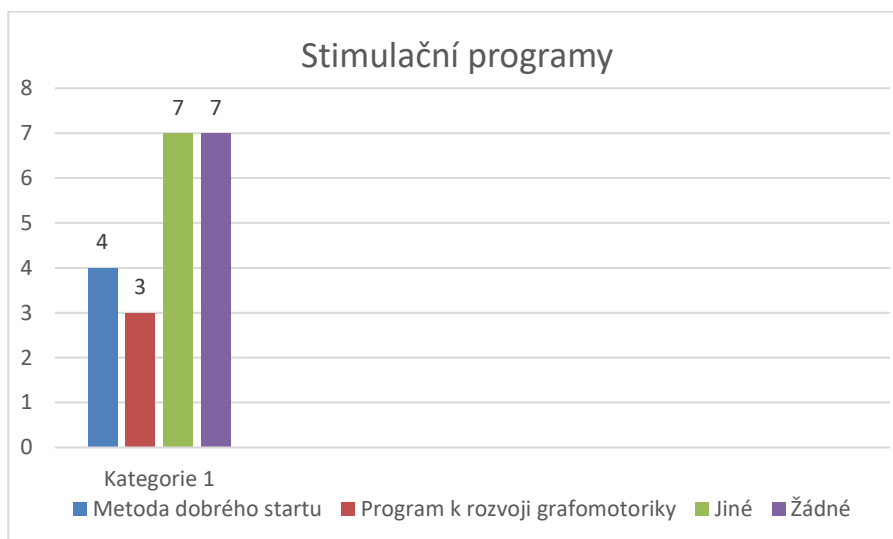


Zdroj: Vlastní zpracování

Z 21 škol nabízí dětem s odloženou školní docházkou stimulační programy 9 škol (43 %). Toto zjištění vypovídá o tom, že by se mateřské školy měly více zaměřit na příčiny odkladů a naplánovat takové změny v pedagogickém procesu, které by pomohly individuálně se zaměřit na posílení školní připravenosti u dětí s odkladem školní docházky. Jaké stimulační programy používá 9 zmíněných škol je popsáno v souvislosti s níže uvedeným grafem.

Otázka č. 16: Jaké stimulační programy vaše mateřská škola nabízí dětem s odloženou školní docházkou?

Graf č. 14: Stimulační programy



Zdroj: Vlastní zpracování

4 školy (19 %) poskytují dětem s odloženou školní docházkou stimulační program s názvem Metoda dobrého startu, což je metoda pro rozvoj psychomotoriky, která přispívá zejména ke správnému rozvoji řeči. 3 školy (14 %) se soustředí na rozvoj grafomotoriky, 7 škol (33 %) nevyužívá žádné stimulační programy a 7 škol (33 %) uvedlo jiné stimulační programy, a to: Zvýšenou individuální práci a činnosti dle individuálních potřeb dětí; práce se všemi dětmi, která se zaměřuje na všestranný rozvoj a přípravu na vstup do ZŠ; rozvoj fonemického vnímání hlásek podle D.B. Elkonina; program Maxík; individuální činnosti dle požadavků specializovaného pracoviště; vypracování IVP.

Otázka č. 17: Jaký přístup volíte při organizování činností, které se týkají pedagogického procesu?

Graf č. 15: Přístup k plnění úkolů



Zdroj: Vlastní zpracování

Všech 21 vedoucích pracovníků (100 %) oslovených škol se snaží při organizování činností plán probrat společně s podřízenými a ponechat jim prostor k vlastním podnětům. U otázky, zda ředitelé stanovují každému zaměstnanci individuálně, co se od něj očekává a jaká je jeho odpovědnost, nebyla zaznamenána žádná odpověď. Stejně tak i u varianty otázky, zda ředitel předloží zaměstnanci seznam úkolů a vyžaduje jejich splnění bez připomínek. Vypovídá to o tom, že školy preferují týmovou spolupráci.

Otázka č. 18: Jak vykonáváte kontrolu práce podřízených?

Graf č. 16: Způsob kontroly



Zdroj: Vlastní zpracování

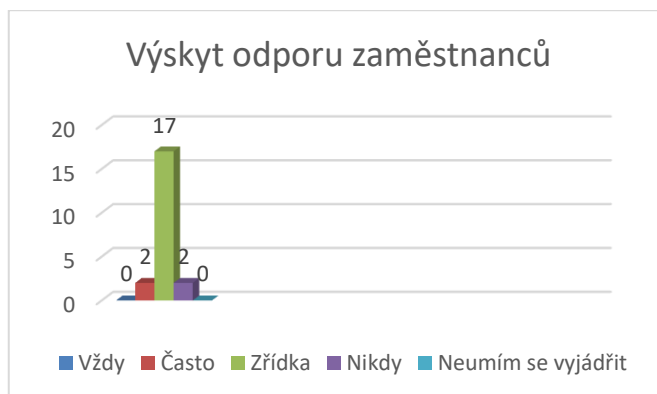
Dle tohoto grafu č. 16 většina vedoucích pracovníků vybraných škol důvěřuje svým zaměstnancům. 19 ředitelů (90 %) nechává svým podřízeným volnost při výkonu práce a kontrolují jen kritické problémy, které se objeví. U 2 škol (10 %) je vyžadováno od podřízených detailní hlášení o jejich činnosti. Žádná škola neuvedla, že by kontrola vůbec neprobíhala.

Otázka č. 19: Mohou zaměstnanci otevřeně vyjádřit své názory a podněty?

U této otázky všech 21 škol (100 %) odpovědělo, že vždy mohou otevřeně projevovat své názory, podněty i nesouhlas. Toto se vztahuje k výše uvedenému grafu, kdy naprostá otevřenost mezi všemi se projevuje i ve způsobu kontrolních činností. Potvrzuje to týmovou spolupráci, která je pro většinu mateřských škol běžná.

Otázka č. 20: Setkáváte se při zavádění změn s odporem zaměstnanců?

Graf č. 17: Výskyt odporu zaměstnanců

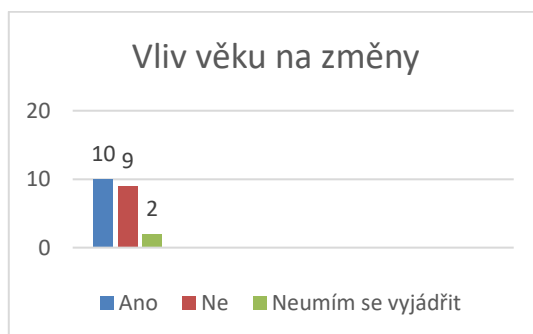


Zdroj: Vlastní zpracování

Při zavádění změn do činnosti školy se jen 2 vedoucí pracovníci (10 %) často setkává s odporem zaměstnanců, 17 (80 %) zřídka a 2 (10 %) se s odporem nesetkalo nikdy. Dle uvedeného výsledku se dá předpokládat, že se vedení škol s případným odporem zaměstnanců umí dobře vypořádat a nepovažuje to za velký problém. To opět potvrzuje dobrou týmovou spolupráci zmíněnou v grafu č. 16.

Otázka č. 21: Domníváte se, že postoj zaměstnanců k zavádění změn je ovlivněn věkem (čím starší pracovník, tím hůře se vyrovnává se změnou)?

Graf č. 18: Vliv věku na změny



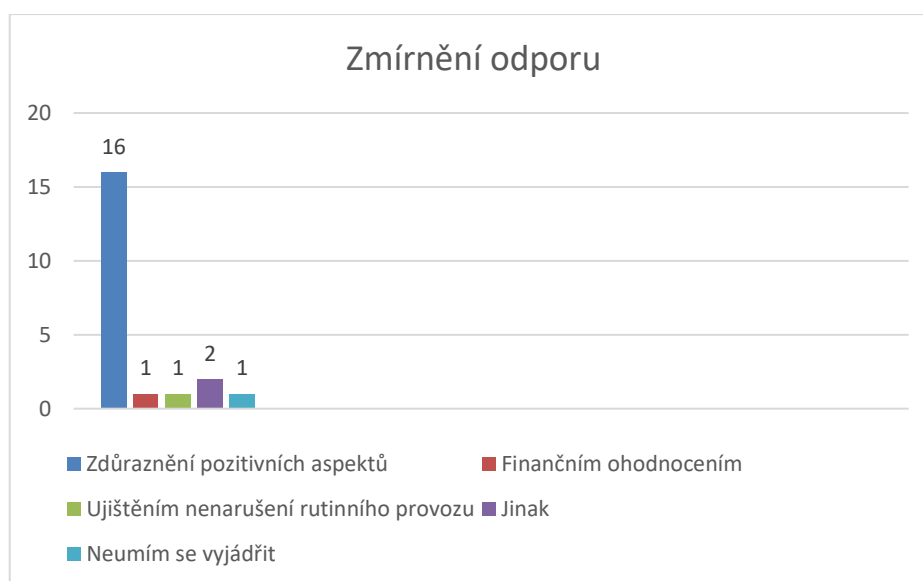
Zdroj: Vlastní zpracování

Stárnutí pedagogického sboru se u 10 škol (47 %) projevuje také na postoji zaměstnanců k zavádění změn. Vyšší věk je jedním z důvodů projevu odporu k inovacím v pedagogickém

procesu. 9 škol (43 %) postoj ke změnám, který by byl ovlivněn věkem, nepozoruje. 2 školy (10 %) se k dané otázce nedokážou vyjádřit. Jak ředitelé škol případný odpor k zavádění změn zmírní je uvedeno v grafu č. 19.

Otázka č. 22: Jak zmírníte odpor ke změně?

Graf č. 19: Zmírnění odporu

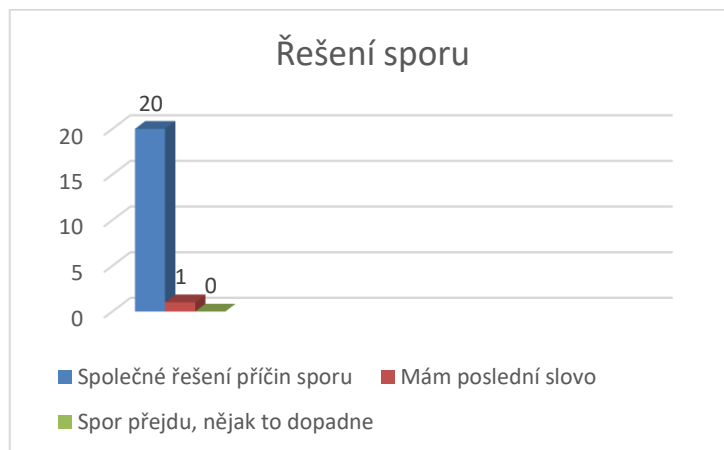


Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č.19 vyplývá, že 16 škol (75 %) zmírní odpor zaměstnanců ke změnám v pedagogickém procesu zdůrazněním pozitivních aspektů dané změny. U jedné školy (5 %) se osvědčuje finanční ohodnocení a v 1 případě (5 %) ujištění, že změna bude provedena jen v případě, pokud nenaruší zaběhnutý provoz školy. 2 školy (10 %) uvedly jiné možnosti zmírnění odporu, a to diskusí pro a proti nebo podrobným zdůvodněním, proč je to nutné. 1 škola (5 %) se k dané otázce nedokázalo vyjádřit.

Otázka č. 23: Jak řešíte se zaměstnancem spor, který se vyskytne z důvodu zavádění změn

Graf č. 20: Řešení sporu

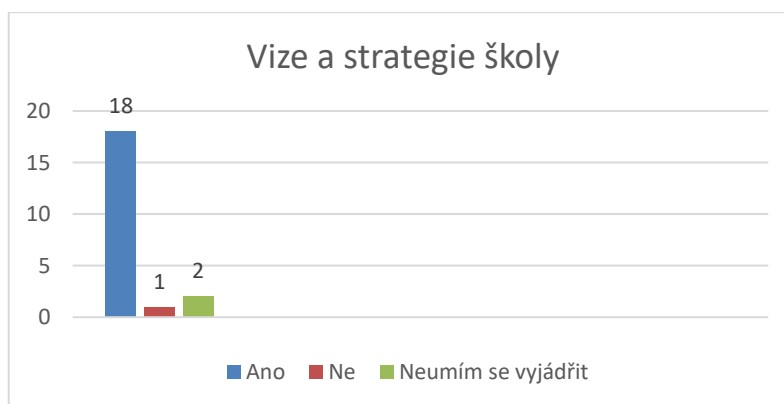


Zdroj: Vlastní zpracování

20 dotázaných škol (95 %) dokáže se svými zaměstnanci společně určit příčiny sporu a vyřešit je. U 1 školy (5 %) je patrný autoritativní přístup vedoucího pracovníka, který uplatňuje právo posledního slova. Žádná škola spory nepřechází, což je pozitivní. Pozitivní také je, že spolupráce vedení škol a zaměstnanců je založena na komunikaci a společném řešení problémů.

Otázka č. 24: Má vaše škola jasně formulovanou vizi a strategii rozvoje?

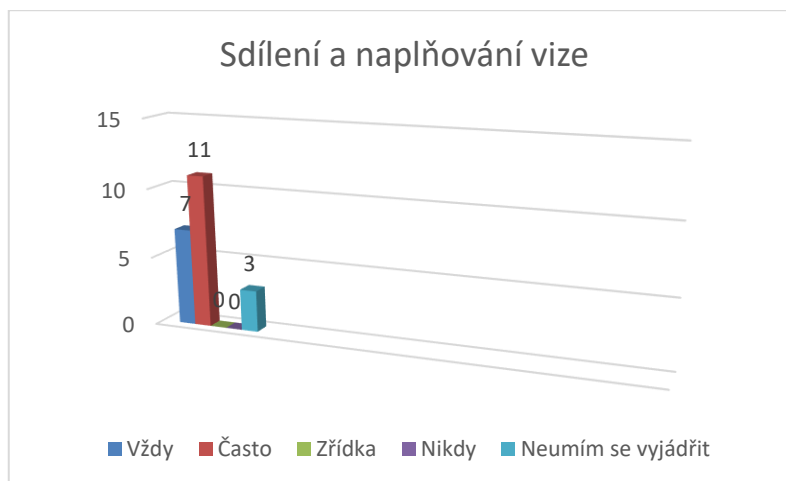
Graf č. 21: Vize a strategie školy



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 25: Sdílejí a naplňují pedagogové vizi?

Graf č. 22: Sdílení a naplňování vize

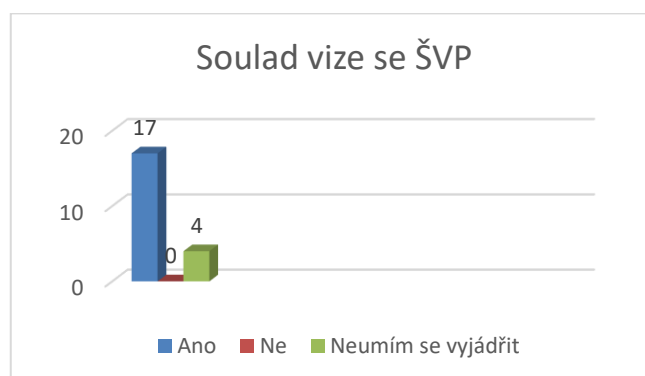


Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 21 uvádí, že 18 škol (85 %) má jasně formulovanou vizi a strategii rozvoje školy. 1 škola (5 %) vizi ani strategii rozvoje nemá a 2 školy (10 %) se neumí vyjádřit. Z grafu č. 22 je patrné, že 7 škol (40 %) z uvedených osmnácti vizi sdílí a naplňuje vždy, 11 škol (60 %) z 18 škol často. 3 školy (15 %) z celkového počtu dotázaných, tedy z 21 škol, se nedokázalo vyjádřit.

Otázka č. 26: Vychází váš ŠVP z vize a strategie rozvoje školy?

Graf č. 23: Soulad vize se ŠVP



Zdroj: Vlastní zpracování

17 mateřských škol (80 %) potvrzuje, že jejich ŠVP je v souladu s vizí a strategií rozvoje školy. 4 školy (20 %) se nedokázalo vyjádřit. Podle tohoto zjištění si školy uvědomují

důležitost existence vize a strategie rozvoje školy, s kterých školy vycházejí při tvorbě svých školních vzdělávacích programů. U 4 škol, které se k této otázce nedokázaly vyjádřit, se dá předpokládat možná absence vize.

Otázka č. 27: Kladete důraz na svůj vlastní profesní rozvoj?

Graf č. 24: Vlastní profesní rozvoj



Zdroj: Vlastní zpracování

20 ředitelů (95 %) považuje za nutné se neustále vzdělávat, 1 ředitel (5 %) to za důležité nepovažuje. Zde se potvrzuje, že ředitelé škol nepodceňují důležitost dalšího vzdělávání, které vnímají nejen jako nutnost, ale i jako potřebu ke svému vlastnímu profesnímu růstu. Většina vedoucích pracovníků chápe, že při dnešním rychlém růstu nových informací je nutné držet krok se všemi změnami ve školském odvětví a neustále na sobě pracovat.

Otázka č. 28: Vnímáte neúspěšnost dětí při zápisech do ZŠ jako důvod pro zavedení změn v pedagogickém procesu?

Graf č. 25: Zavádění změn jako důsledek neúspěšnosti při zápisech

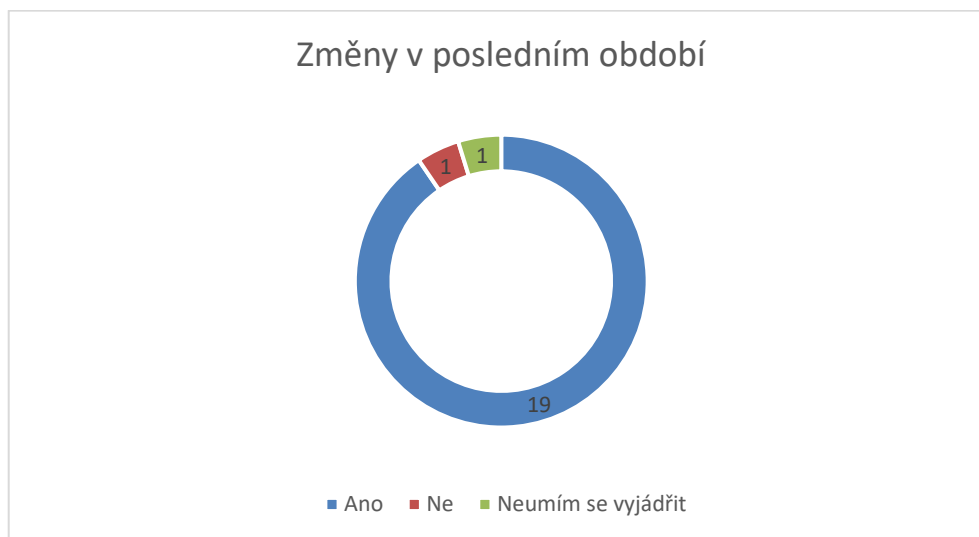


Zdroj: Vlastní zpracování

16 škol (76 %) vnímá neúspěšnost dětí při zápisech do základních škol jako důvod k zavádění změn jakožto inovací vzdělávacího procesu. 14 školy (9 %) tuto skutečnost vnímají jako nutnost a 1 škola (5 %) jako práci navíc. Většina škol si podle výsledků zcela uvědomuje, že vysoký počet odkladů je problémem, který se musí řešit, tím pádem je nutné a důležité k určitým změnám přistoupit.

Otázka č. 29: Zavedli jste v poslední době do pedagogického procesu nějakou změnu, která by vedla k lepší připravenosti dětí k zápisu do ZŠ?

Graf č. 26: Změny v posledním období



Zdroj: Vlastní zpracování

19 škol (90 %) v poslední době zavedlo do pedagogického procesu nějakou změnu, 1 škola (5 %) ne a 1 škola (5 %) se neumí vyjádřit. Z tohoto vyplývá, že školy se změnami pracují a reagují na okolnosti, které se v jejich výchovně-vzdělávacích činnostech vyskytly. Níže uvedená tabulka č. 2 uvádí jaké změny v poslední době školy zavedly.

Otázka č. 30: Stručně popište, o jakou změnu šlo

Tabulka č. 2: Druhy změn

Počet MŠ	Druh změny
1	Vytvoření pracovních míst pro 2 logopedické asistentky
3	Pravidelné konzultace se zákonnými zástupci, zapojení do domácí přípravy
3	Logopedická prevence
1	Spolupráce s klinickým logopedem
1	Projekt zaměřený na správnou výslovnost, hrubou i jemnou motoriku a další dovednosti, ve kterém je snahou podpořit všestrannou připravenost předškoláků pro hladký přechod k základnímu vzdělávání
1	Polytechnické dovednosti
2	Pravidelné skupinové práce v odpoledních hodinách – především Elkonin
2	Častější individuální přístupy k jednotlivcům
1	Cíleně zaměřená školení
1	Rozvoj jazykových dovedností
1	Zavedení kroužku Předškoláček
1	Větší informovanost rodičů o dovednostech dítěte před vstupem do 1. třídy, návštěva paní učitelky z 1.třídy před zápisem a praktická ukázka práce dětí, speciální lekce předškolní přípravy, které jsou nad rámec běžného vzdělávání
1	Rozvoj fonematického vnímání hlásek
1	Celoroční hra pro předškoláky

4.2.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření u vedoucích pracovníků mateřských škol

Respondenti v dotazníkovém šetření odpovídali celkem na 30 otázek. Klíčové byly otázky, které se týkaly spojitostí mezi odklady povinné školní docházky a zaváděním změn do pedagogického procesu. Z výsledků vyplývá, že 5 dotázaných škol se potýká s vyšší neúspěšností při zápisech, kdy odklady dosahují 30 % - 38 % ze zapisovaných dětí. 13 škol se pohybuje v rozmezí 15 % - 29 % odkladů ze zapisovaných dětí. 3 školy mají nízký počet odkladů při zápisech do ZŠ, které činí 4 % - 10 %.

K porovnání byly vybrány školy s nejnižším počtem odkladů a s nejvyšším počtem odkladů.

Školy s **nejnižším počtem odkladů** při zápisech do ZŠ, které tvoří 4 % - 10 %:

- Vždy informují před zápisem rodiče o vhodnosti případného odkladu školní docházky pro konkrétní děti
- Spolupracují s logopedickými pracovníky
- Vytvářejí pro děti sledovací diagnostická portfolia
- Spolupracují s odborným poradenským zařízením
- Při organizování činností, které se týkají pedagogického procesu, se vedení snaží společně s podřízenými probrat plán a ponechat zaměstnancům prostor k vlastním podnětům
- Kontrolu podřízených vykonávají tak, že nechávají zaměstnancům volnost při výkonu práce a kontrolují jen kritické problémy, které se objeví
- Zaměstnanci vždy mohou vyjádřit své názory a podněty
- Vedení škol se při zavádění změn zřídka kdy setkává s odporem zaměstnanců
- Pokud při zavádění změn dojde mezi vedením a zaměstnanci ke sporu, tak společně určí příčiny sporu a najdou řešení
- Vedení škol klade velký důraz na vlastní profesní rozvoj

U mateřských škol s **vysokým počtem odkladů** při zápisech, která tvoří 30 % - 38 % odkladů ze zapisovaných dětí, se nejvíce objevují tyto problémy:

- Školy zavádějí změny do pedagogického procesu jen zřídka nebo vůbec ne
- Při zavádění změn se často setkávají s odporem zaměstnanců, zejména starších
- Školy nespolupracují s logopedy ani neaplikují logopedickou prevenci do vzdělávání

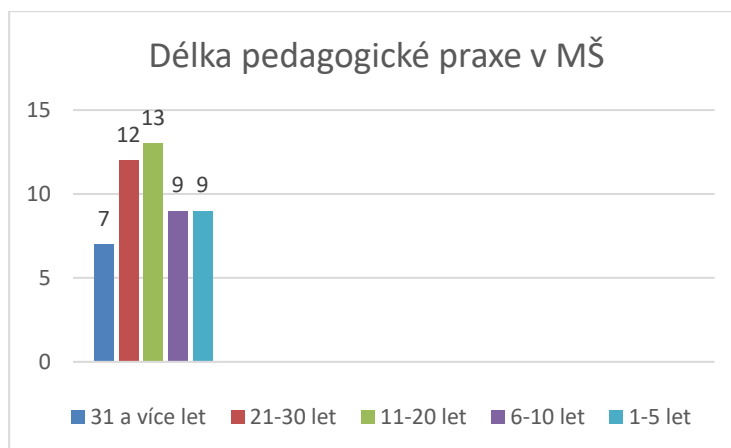
- Neorganizují setkávání s rodiči na téma školní připravenosti
- Nenabízí žádné stimulační programy dětem s odloženou školní docházkou
- Školy nemají jasně formulovanou vizi a strategii rozvoje, tím pádem ji ani zaměstnanci nesdílejí a ani z nich nevychází ŠVP
- Některé školy nevytvářejí a nepoužívají sledovací diagnostická portfolií dětí.

4.2.3 Výsledky dotazníkového šetření pedagogických pracovníků mateřských škol

Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol obsahoval celkem 20 otázek, 1 otázka se zabývala délkou pedagogické praxe respondentů, 2 otázky byly zaměřené na příčiny odkladů povinné školní docházky, 3 otázky cílily na diagnostické činnosti, 4 otázky zjišťovaly materiální, didaktické a digitální prostředky, 7 otázek se zabývaly zavádění změn a postoji zaměstnanců ke změnám, 2 otázky zjišťovaly vztahy a spolupráci mezi zaměstnanci a 1 otázka byla zaměřena na další vzdělávání.

Otázka č. 1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe v MŠ (počet roků)?

Graf č. 27: Délka pedagogické praxe



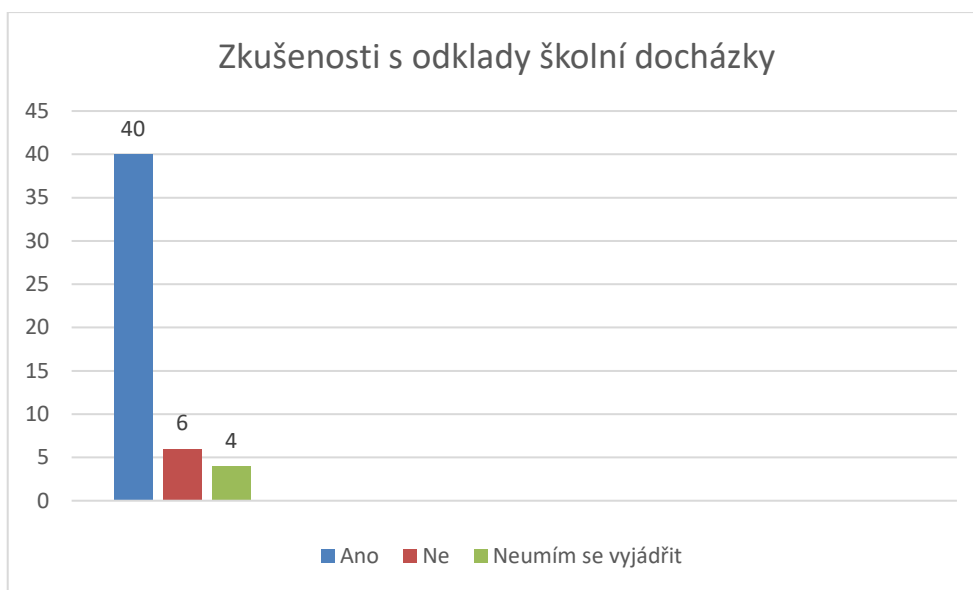
Zdroj: Vlastní zpracování

Největší počet pedagogů oslovených škol vykonává pedagogickou činnost 11–20 let. Do této skupiny patří 13 učitelů (26 %). Hned za nimi v počtu 12 (24 %) se drží učitelé s pedagogickou praxí 21–30 let. 18 dotázaných (36 %) vykonává pedagogickou činnost

v rozmezí od 1–10 let. Pouze 7 zaměstnanců (14 %) je zastoupeno v kategorii nad 31 let. Z grafu je tedy patrné, že v mateřských školách je největší počet učitelů v kategorii střední generace.

Otázka č. 2: Setkáváte se ve Vaší pedagogické praxi často s odklady školní docházky?

Graf č. 28: Zkušenosti s odklady školní docházky

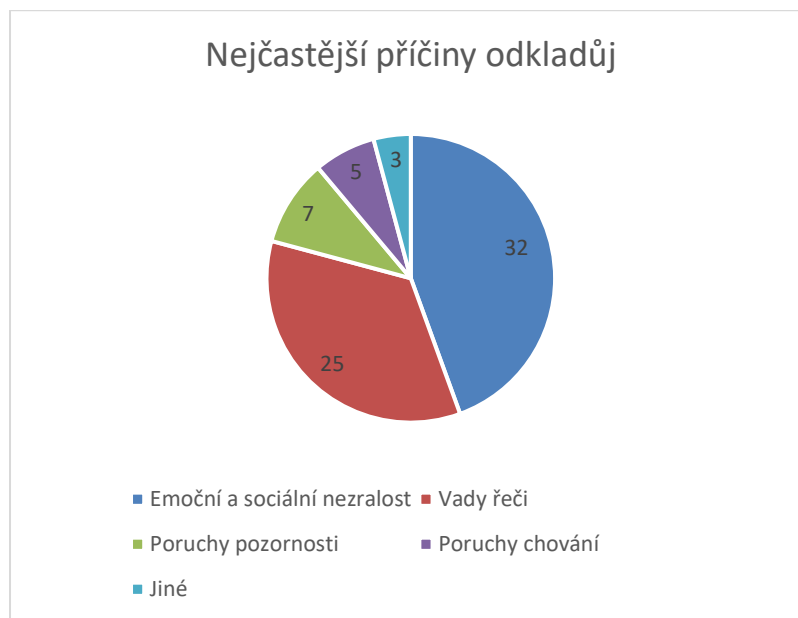


Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafického znázornění č. 28 je zřejmé, že odklady povinné školní docházky jsou stále velkým problémem mateřských škol. 40 respondentů (80 %) potvrdilo, že se s tímto problémem často ve své praxi setkávají. Následující graf č. 29 uvádí konkrétní příčiny odkladů v dotazovaných školách.

Otázka š. 3: Jaké jsou nejčastější příčiny odkladů školní docházky

Graf č. 29: Nejčastější příčiny odkladů školní docházky



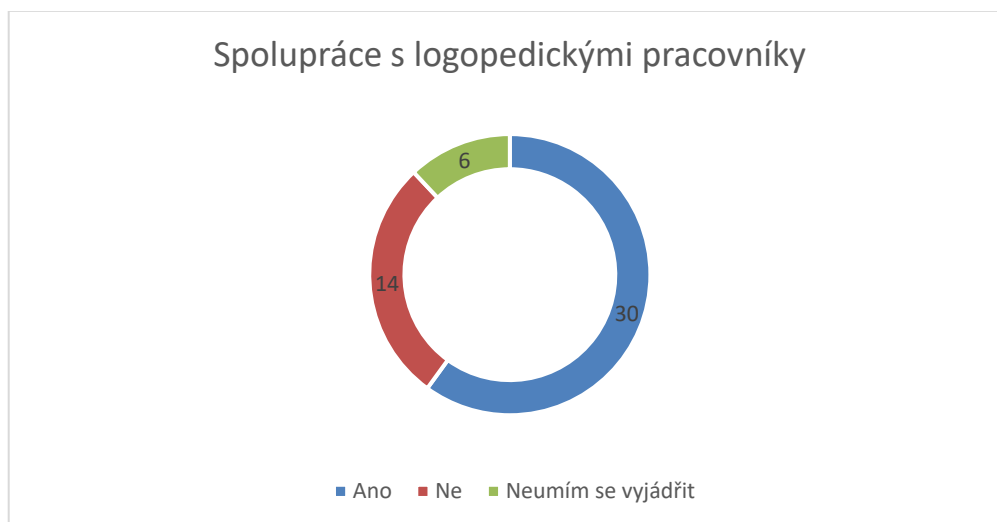
Zdroj: Vlastní zpracování

Jak ukazuje graf č. 29, mezi nejčastější příčiny odkladů školní docházky patří emoční a sociální nezralost. A to v poměru 32 z celkově dotázaných (64 %). Logopedické vady se tak posunují na druhé místo v poměru 25 (50 %). 7 učitelů (14 %) uvádí velký počet odkladů z důvodu poruch pozornosti a 5 (10 %) z důvodu poruch chování. Pouze 3 učitelé (6 %) uvádějí jiné důvody odkladů, jako například poruchy autistického spektra nebo kombinaci různých obtíží. Tito dotázaní také zmiňují celkovou nezralost u dětí, které dosáhnou věku 6 let v letních měsících.

Otázka č. 4: Spolupracuje vaše škola s logopedickými specialisty?

Nedostatky v oblasti řeči jsou na druhém místě neúspěšnosti při zápisech do základních škol. Z uvedeného grafu č. 30 je patrné, že si většina škol uvědomuje problémy dnešních předškolních dětí v oblasti vývoje řeči.

Graf č. 30: Spolupráce s logopedickými specialisty



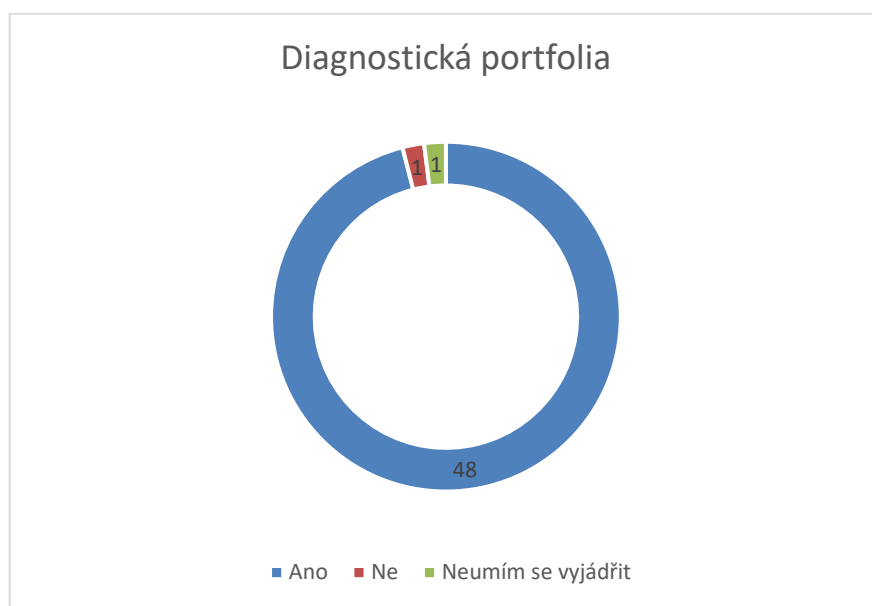
Zdroj: Vlastní zpracování

30 dotázaných (60 %) má ve svém výchovně-vzdělávacím procesu nastavenou spolupráci s logopedy. Stále ale ještě 14 škol (28 %) nepovažuje za nutné spolupráci s logopedickými odborníky navázat a 6 (12 %) se k této problematice nedokáže vyjádřit.

Otázka č. 5: Vytváříte pro děti sledovací diagnostická portfolia?

Vytváření sledovacích diagnostických portfolií dětí a práce s nimi je dnes již běžnou součástí pedagogického působení v mateřských školách. To ukazuje i graf č. 31.

Graf č. 31: Diagnostická portfolia

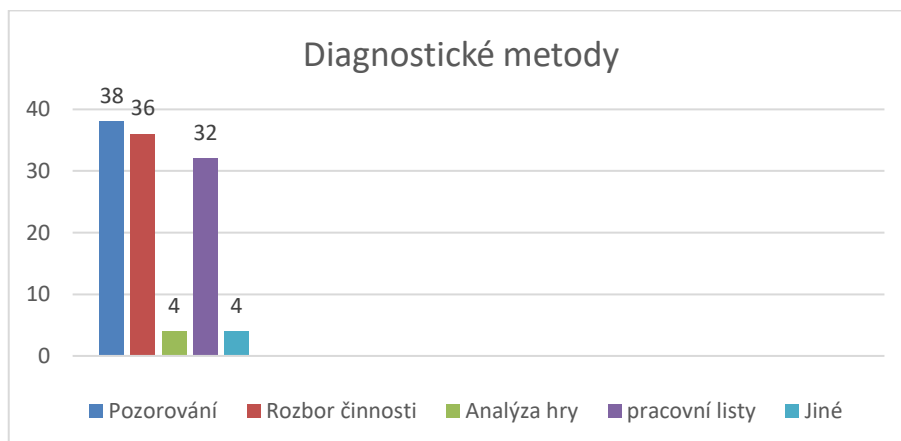


Zdroj: Vlastní zpracování

48 pedagogů (96 %) portfolia využívá ve své činnosti. Jde o diagnosticky cenný nástroj, na jehož základě se učitelé mohou zaměřit na individuální potřeby konkrétních dětí. Graf č. 32 upřesní, které diagnostické metody jsou ve sledovacích portfoliích nejvyužívanější.

Otázka č. 6: Které diagnostické metody jsou součástí portfolia dětí?

Graf č. 32: Diagnostické metody

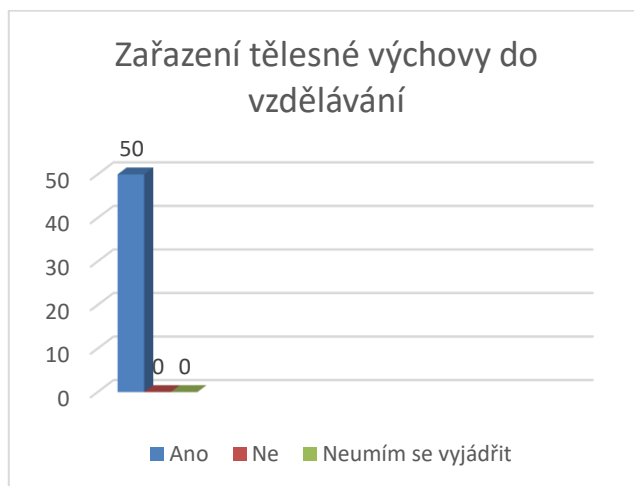


Zdroj: Vlastní zpracování

Učitelé ve sledovacích portfoliích nejvíce zaznamenávají své poznatky z pozorování dětí, a to v poměru 38 (76 %) z celkového počtu dotázaných. 36 (72 %) dává přednost detailnímu rozboru činnosti, 32 (64 %) využívá k diagnostice pracovní listy. Pouze 4 (8 %) využívá k diagnostice analýzu volné i řízené hry. Stejný počet 4 (8 %) oslovených určuje diagnostiku na základě jiných faktorů, jako je například diagnostika dětské kresby, test školní zralosti nebo Metoda dobrého startu.

Otázka č. 7: Zařazujete cíleně do vzdělávání tělesnou výchovu jakožto prostředek k rozvoji všech motorických funkcí?

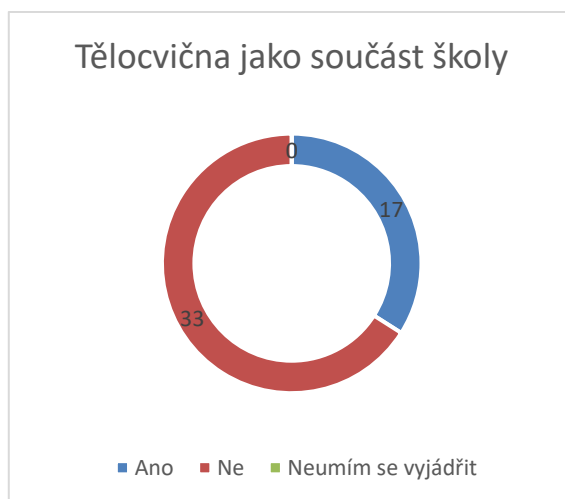
Graf č. 33: Zařazení tělesné výchovy do vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 8: Má vaše škola k dispozici tělocvičnu nebo pohybovou místnost?

Graf č. 34: Tělocvična jako součást školy



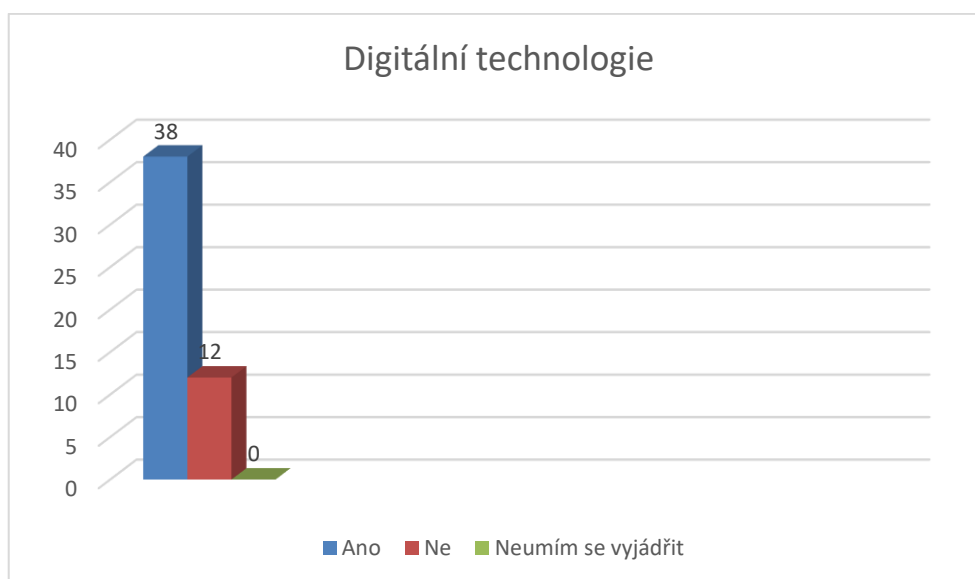
Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 33 je patrné, že 50 dotázaných (100 %) zařazuje cíleně do vzdělávání tělesnou výchovu. Vypovídá to o tom, že si učitelé uvědomují důležitost rozvoje hrubé motoriky,

z které pak vychází rozvoj motoriky jemné a grafomotoriky, což dále může být jednou z příčin úspěchu nebo neúspěchu při zápisech do základních škol. Problém je ovšem v nedostatku vhodných prostor, ve kterých by mohl rozvoj hrubé motoriky probíhat i za pomoci využití tělovýchovného náradí a náčiní. To ukazuje graf č. 34, z kterého vyplývá, že i když učitelé zařazují pravidelně tělesnou výchovu do svého vzdělávání, tak jen 17 (34 %) má k dispozici tělocvičnu nebo pohybovou místnost, což nabízí možnost využití cvičebního náradí a náčiní. Tak může docházet k celkovému rozvoji motorických funkcí ve všech oblastech. 33 učitelů (66 %) tuto možnost nemá a tělesnou výchovu zařazují do svých činností v prostorách tříd, což omezuje výše zmíněný všestranný rozvoj.

Otázka č. 9: Používáte ke vzdělávání výpočetní nebo interaktivní techniku (interaktivní tabule, tablety apod)?

Graf č. 35: Digitální technologie



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 10: Jakou výpočetní nebo interaktivní techniku používáte?

Tabulka č. 3: Druh IT techniky

Interaktivní tabule	23
PC	5
Notebooky	4
Tablety	2
Projektor	2
TV	1
Chytrý telefon	1

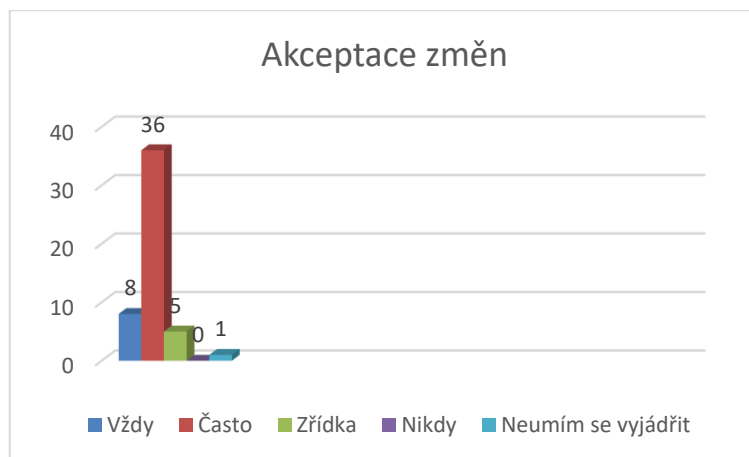
Zdroj: Vlastní zpracování

Rozvoj digitální technologie se projevuje i v činnosti mateřských škol. Z grafu č. 35 je patrné, že 38 dotázaných (76 %) používá ke vzdělávání digitální technologii. 12 respondentů (24 %) výpočetní techniku nevyužívá. Tabulka č. 3 ukazuje, že nejvíce využívanou technologií v mateřských školách jsou interaktivní tabule. Otázky č. 9 a č. 10 souvisí s otázkou č. 11 v dotazníku pro vedoucí pracovníky. Zároveň má tento výsledek souvislost s uvedenými informacemi v kapitole 1.4 teoretické části o tom, že školy chápou zavádění IT technologií do mateřských škol z důvodu udržení kroku s 21. stoletím.

Otázka č. 11: Akceptujete zavádění nových změn do Vaší pedagogické praxe?

Tak jako všechny školy, tak i mateřské, se musejí přizpůsobovat době, vývoji ve společnosti a požadavkům základních škol. Z tohoto důvodu se předpokládá průběžné zavádění změn do pedagogického procesu dle aktuálních potřeb mateřských škol. To, že učitelé tuto skutečnost vnímají jako nedílnou součást své pedagogické praxe, ukazuje graf č. 36.

Graf č. 36: Akceptace změn

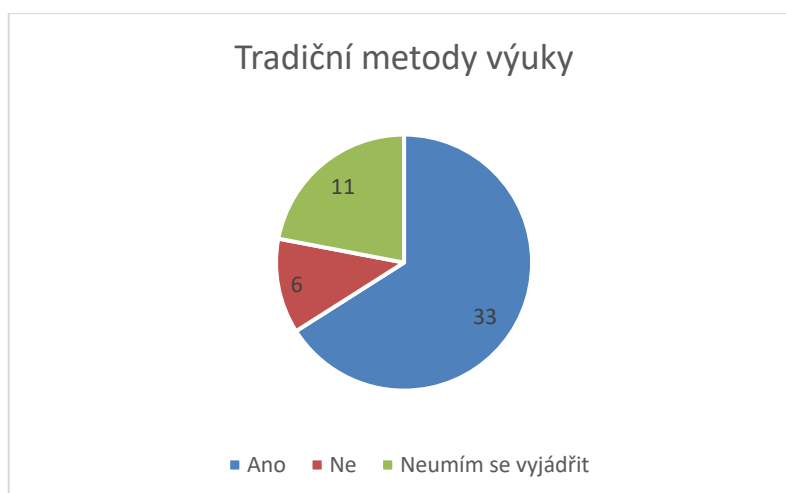


Zdroj: Vlastní zpracování

36 dotázaných učitelů (72 %) si tuto skutečnost uvědomuje a zavádění změn vedením škol často akceptuje. Pouze 8 (16 %) akceptuje změny vždy bez výhrad, 5 (10 %) akceptuje změny jen zřídka a 1 učitel (2 %) se k této problematice neumí vyjádřit.

Otázka č. 12: Jste zastáncem tradičních metod vzdělávání?

Graf č. 37: Tradiční metody výuky

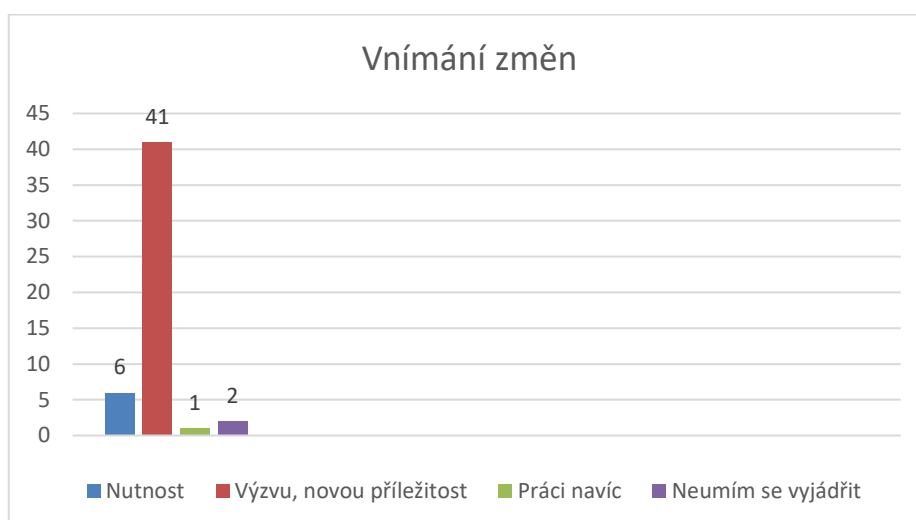


Zdroj: Vlastní zpracování

33 respondentů (66 %) se přiklání k tradičním metodám vzdělávání v mateřských školách, kde hlavní formou činnosti dítěte by měla být hra a osvojení si základních kompetencí. 6 (12 %) dotázaných není zastáncem těchto metod a preferují moderní výukové metody. 11 učitelů (24 %) se neumí k této otázce vyjádřit. Tato otázka souvisí s postojem pracovníků k zavádění změn.

Otázka č. 13: Jak vnímáte zavádění změn do pedagogického procesu?

Graf č. 38: Vnímání změn

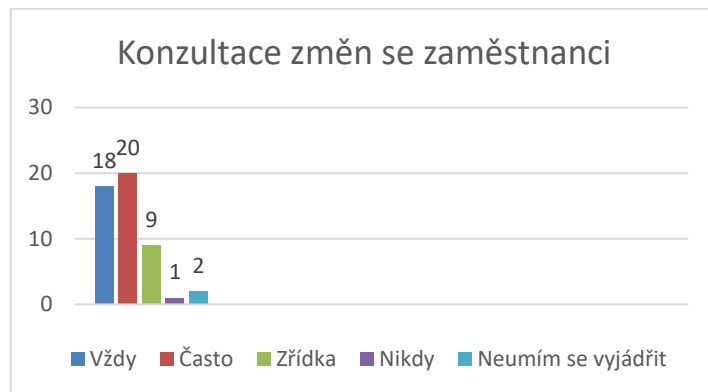


Zdroj: Vlastní zpracování

41 pedagogů (82 %) vnímá zavádění změn jako výzvu nebo novou příležitost své pedagogické působení někam posunout. 6 učitelů (12 %) změny bere jako nutnost, které se přizpůsobí. Pouze 1 pedagog (2 %) vnímá změny jako práci navíc a 2 učitelé (4 %) se k otázce nevyjádřili. Při srovnání tohoto grafu s grafem č. 37 je patrné, že i když 33 respondentů je zastáncem tradičních metod (graf. č. 37), tak i přesto se zavádění změn nebrání a vnímají je jako příležitost.

Otázka č. 14: Konzultuje vedení školy nutnost zavedení změny se zaměstnanci?

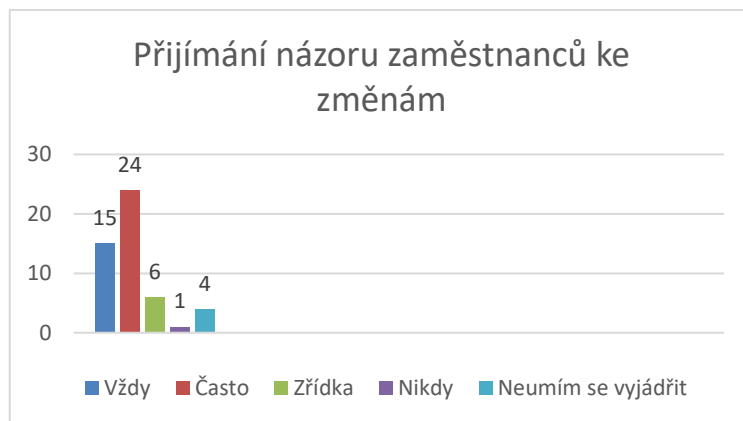
Graf č. 39: Konzultace změn se zaměstnanci



Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 15: Přijímá vedení školy náměty a názory zaměstnanců ke změnám?

Graf č. 40: Přijímání názorů zaměstnanců ke změnám



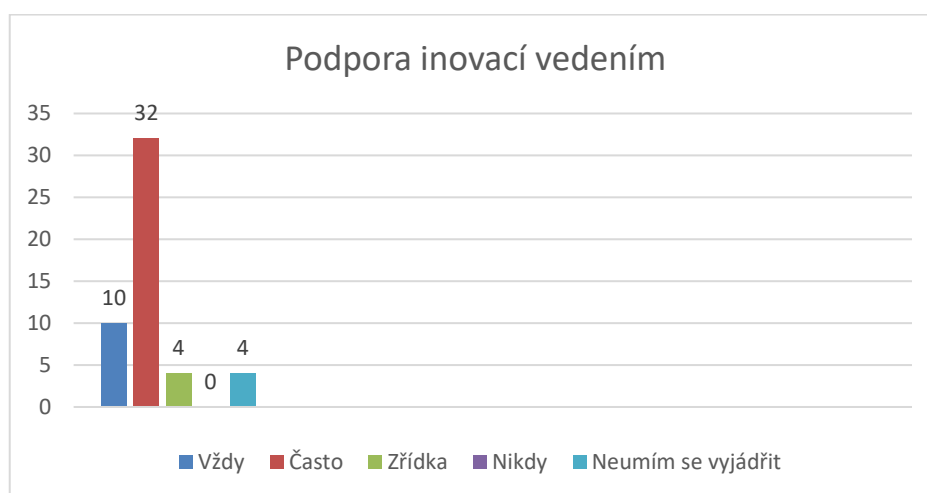
Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 39 je patrné, že vedení většiny škol přistupuje ke svým zaměstnancům jako k partnerům, se kterými nutnost zavedení změn konzultuje. 20 ředitelů (40 %) konzultuje s pedagogy zavedení změn často a v 18 případech (36 %) konzultace probíhají vždy. 9 dotázaných (18 %) uvedlo, že vedení škol konzultuje změny se zaměstnanci jen zřídka a 2

učitelé (4 %) se nevyjádřili. Dle grafu č. 40 se pracovníci mají možnost k problematice vyjadřovat. 24 učitelů (48 %) uvedlo, že jejich názory jsou často vedením přijímány. U 15 dotázaných (30 %) jsou podněty a názory zaměstnanců přijímány vždy, 6 učitelů (12 %) zřídka prosadí své připomínky. 4 (8 %) se neumí vyjádřit a 1 učitel (2 %) se nemůže vyjádřit nikdy.

Otázka č. 16: Podporuje vedení školy zavádění inovací, nových metod a postupů?

Graf č. 41: Podpora inovací vedením

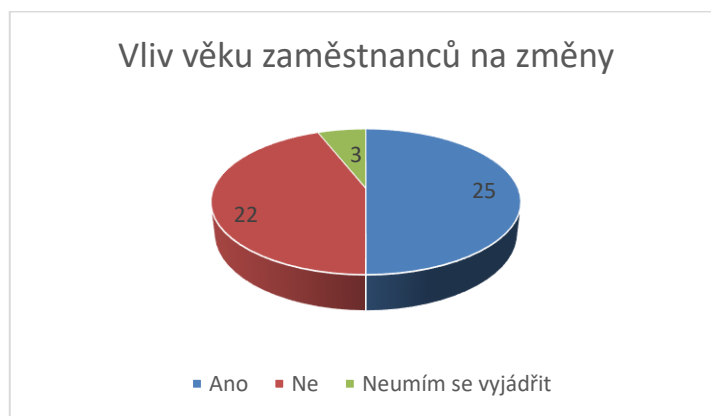


Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 41 je patrné, že učitelé jsou svým vedením podporováni v souvislosti se zaváděním nových metod a postupů ve výchově a vzdělávání. 32 učitelů (64 %) má podporu vedení často, 10 (20 %) vždy, 4 (8 %) zřídka a 4 (8 %) se nevyjádřili. Z tohoto je patrné, že vedení mateřských škol je schopné vytvořit podnětné prostředí v souladu s požadavky moderní doby.

Otázka č. 17: Jste přesvědčen/a, že postoj zaměstnanců k zavádění změn je ovlivněn jejich věkem (čím starší pracovník, tím hůře se vyrovnává se změnou)?

Graf č. 42: Vliv věku zaměstnanců na změny

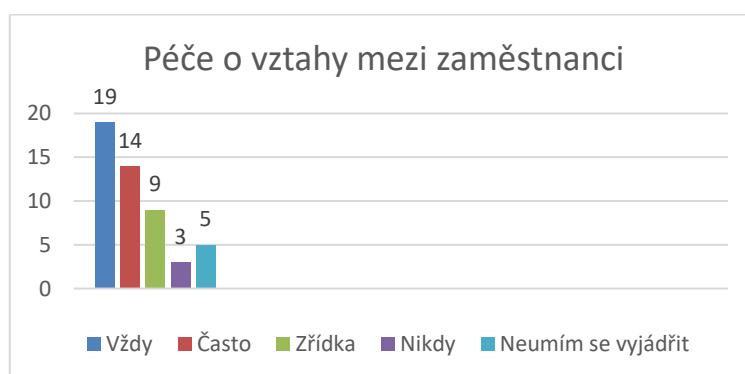


Zdroj: Vlastní zpracování

25 respondentů (50 %) uvedlo, že věk starších zaměstnanců hraje roli v přijímání změn v jejich pedagogické činnosti. 22 (44 %) nevidí souvislost mezi věkem a novými změnami a 3 (6 %) se nevyjádřili. Z toho se dá usoudit, že věk nemusí být překážkou při zavádění změn. Záleží na konkrétní změně a na variabilitě zaměstnance.

Otázka č. 18: Pečuje vedení školy o vztahy mezi zaměstnanci?

Graf č. 43: Péče o vztahy mezi zaměstnanci



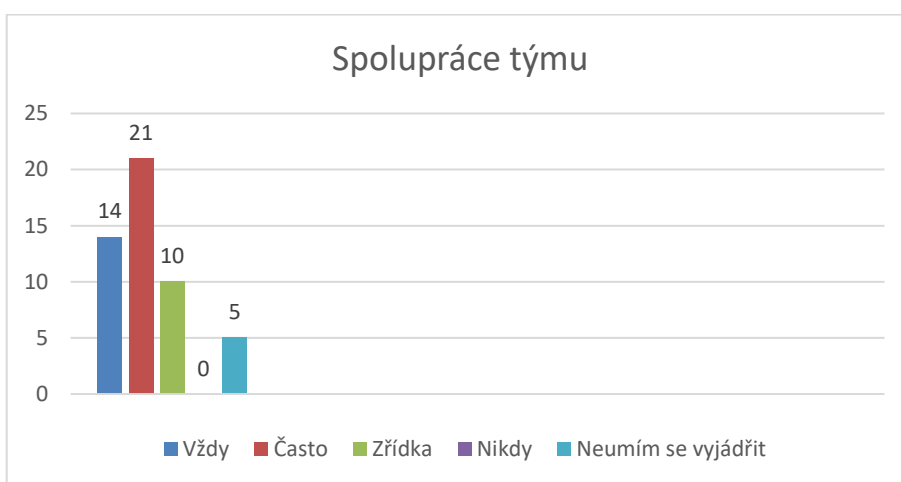
Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 43 vyplývá, že ve většině oslovených mateřských škol tvoří vedení společně se zaměstnanci dobré pracovní klima. V 19 případech (38 %) vedení vždy průběžně pečuje o

vztahy mezi zaměstnanci. 14 pedagogů (28 %) uvádí, že o vztahy na pracovišti vedení pečuje často. 9 (18 %) se vyjádřilo, že o vztahy ze strany vedení je pečováno zřídka a u 5 učitelů (10 %) dokonce nikdy. 5 dotázaných (10 %) se neumělo vyjádřit. Podle těchto výsledků se dá očekávat, že v mateřských školách, kde je o zaměstnance pečováno a je vytvořeno dobré klima, bude funkční i týmová spolupráce, což ukazuje graf č. 44.

Otázka č. 19: Tvoří zaměstnanci vaší školy spolupracující tým?

Graf č. 44: Spolupráce týmu

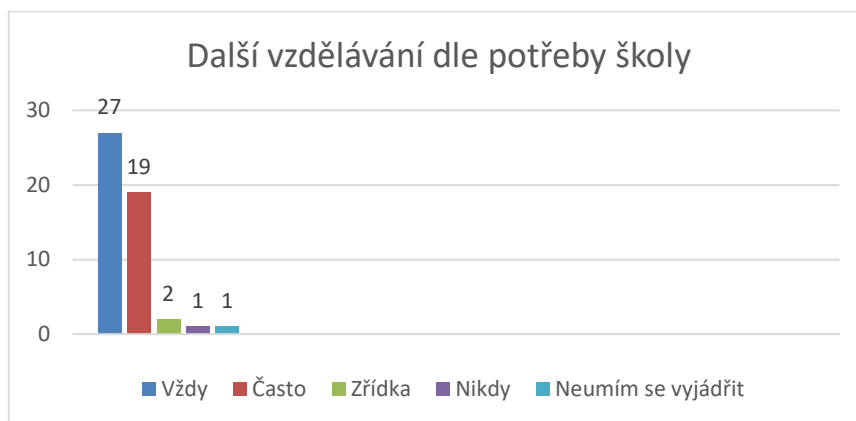


Zdroj: Vlastní zpracování

Podle grafického vyjádření č. 44 je týmová spolupráce běžnou součástí působení v pracovním kolektivu. 21 pedagogických pracovníků (42 %) často tvoří spolupracující tým a 14 (28 %) dokonce vždy. Vyskytlo se ovšem i 10 zaměstnanců (20 %), kteří spolupracují zřídka. U těchto škol se dá předpokládat, že jsou narušeny vztahy mezi zaměstnanci a vedení školy se příliš nezaměřuje na podporu týmu. 5 učitelů (10 %) se k týmové spolupráci nevyjádřilo.

Otázka č. 20: Poskytuje Vám vedení školy dostatečnou nabídku dalšího vzdělávání zaměřenou na aktuální potřeby školy?

Graf č. 45: Další vzdělávání dle potřeby školy



Zdroj: Vlastní zpracování

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je povinnou součástí této profese. Podle grafu č. 45 si tento fakt vedení škol dostatečně uvědomuje a vzdělávání přizpůsobuje aktuálním potřebám školy. Vzdělávání dle aktuálních potřeb probíhá u 27 zaměstnanců (54 %) vždy a u 19 zaměstnanců často (38 %). Pouze 2 respondenti (4 %) mají dostatečnou nabídku vzdělávání jen zřídka a 1 (2 %) dokonce nikdy. 1 respondent (2 %) se nevyjádřil.

4.2.4 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření u pedagogických pracovníků mateřských škol

Respondenti v dotazníkovém šetření odpovídali celkem na 20 otázek. Cílem bylo identifikovat příčiny odkladů, zjistit jaké metody a postupy k posílení školní připravenosti učitelé používají a zároveň zjistit postoj pedagogů ke změnám.

Z výsledků vyplývá:

- Největší počet pedagogů oslovených škol je z řad střední generace a pedagogickou činnost vykonává 11–20 let. Do této skupiny patří 30 učitelů (26 %).
- 40 respondentů (80 %) se často setkává ve své praxi s odklady povinné školní docházky.

- Mezi nejčastější příčiny odkladů školní docházky patří emoční a sociální nezralost. A to v poměru 32 (64 %) z celkově dotázaných. Logopedické vady se tak posunují na druhé místo v poměru 50 %.
- Většina škol si uvědomuje problémy dnešních předškolních dětí v oblasti vývoje řeči. 30 dotázaných (60 %) má ve svém výchovně-vzdělávacím procesu nastavenou spolupráci s logopedy.
- Vytváření sledovacích diagnostických portfolií dětí a práce s nimi je běžnou součástí pedagogického působení v mateřských školách. 48 pedagogů (96 %) portfolia využívá ve své činnosti.
- Učitelé ve sledovacích portfoliích nejvíce zaznamenávají své poznatky z pozorování dětí, a to v poměru 38 z celkového počtu dotázaných (76 %). 36 (72 %) dává přednost detailnímu rozboru činnosti, 32 (64 %) využívá k diagnostice pracovní listy.
- 50 dotázaných (100 %) zařazuje cíleně do vzdělávání tělesnou výchovu.
- I když učitelé zařazují pravidelně tělesnou výchovu do svého vzdělávání, tak jen 17 učitelů (34 %) má k dispozici tělocvičnu nebo pohybovou místnost, což nabízí možnost využití cvičebního náradí a náčiní.
- 38 dotázaných (76 %) používá ke vzdělávání digitální technologii, nejvíce interaktivní tabule.
- 36 dotázaných učitelů (72 %) často akceptuje zavádění změn vedením škol.
- 33 respondentů (66 %) se přiklání k tradičním metodám vzdělávání v mateřských školách, kde hlavní formou činnosti dítěte by měla být hra a osvojení si základních kompetencí.
- 41 pedagogů (82 %) vnímá zavádění změn jako výzvu nebo novou příležitost své pedagogické působení někam posunout.
- Vedení většiny škol přistupuje ke svým zaměstnancům jako k partnerům, se kterými nutnost zavedení změn konzultuje.
- 20 ředitelů (40 %) konzultuje s pedagogy zavedení změn často a v 18 případech (36 %) konzultace probíhají vždy.

- Pracovníci mají možnost se ke změnám vyjadřovat. 24 učitelů (48 %) uvedlo, že jejich názory jsou často vedením přijímány. U 15 dotázaných (30 %) jsou podněty a názory zaměstnanců přijímány vždy.
- Učitelé jsou svým vedením podporováni v souvislosti se zaváděním nových metod a postupů ve výchově a vzdělávání. 32 učitelů (64 %) má podporu vedení často, 10 (20 %) vždy.
- 25 respondentů (50 %) uvedlo, že věk starších zaměstnanců hraje roli v přijímání změn v jejich pedagogické činnosti. 22 (44 %) nevidí souvislost mezi věkem a novými změnami
- Ve většině oslovených mateřských škol tvoří vedení společně se zaměstnanci dobré pracovní klima. V 19 případech (38 %) vedení průběžně pečuje o vztahy mezi zaměstnanci vždy, 14 pedagogů (28 %) uvádí, že o vztahy na pracovišti vedení pečuje často.
- Týmová spolupráce je běžnou součástí působení v pracovním kolektivu. 21 pedagogických pracovníků (42 %) často tvoří spolupracující tým a 14 (28 %) dokonce vždy.
- Vzdělávání pedagogů dle aktuálních potřeb školy probíhá u 27 zaměstnanců (54 %) vždy a u 19 (38 %) zaměstnanců často.

Pedagogové, kteří se jen v ojedinělých případech setkávají s odklady školní docházky mají společné:

- Spolupráci s logopedickými odborníky.
- Sledovací diagnostická portfolia zaměřená na sledování rozvoje dítěte z více pohledů (pozorování, rozbor průběhu a výsledku činnosti, pracovní listy apod.).
- Tělesnou výchovu cíleně zaměřenou na všestranný rozvoj.
- Využívání IT technologie.

Tabulka č. 4: Srovnání klíčových společných bodů mezi dotazníky

Dotazník pro vedoucí pracovníky	Dotazník pro pedagogické pracovníky
Jaká je délka Vaší pedagogické praxe	
33 % 11-20 let , 29 % 31 a více let, 24 % 21–30 let, 14 % 6–10 let	26 % 11-20 let , 24 % 21-30 let, 18 % 6-10 let, 18 % 1-5 let, 14 % 31 a více let
Setkáváte se často s odklady povinné školní docházky?	
90 % ano , 10 % ne	80 % ano , 12 % ne, 8 % se neumí vyjádřit
Spolupracuje vaše škola s logopedickými odborníky?	
75 % ano , 19 % ne, 6 % se neumí vyjádřit	60 % ano , 28 % ne, 12 % se neumí vyjádřit
Vytváří vaše škola dětem sledovací diagnostická portfolia?	
95 % ano , 5 % ne	96 % ano , 2 % ne, 3 % se neumí vyjádřit
Jaké digitální technologie vaše škola využívá?	
70 % wifi, 52 % interaktivní tabule , 43 % notebooky, 24 % tablety, 14 % robot. hračky, dětský PC, projektor, USB mikroskop	60 % inter. tabule , 13 % PC, 11% notebook, 5 % tablety, 5 % projektory, 3 % TV, 3 % chytrý telefon
Jsou vedením přijímány názory a podněty zaměstnanců	
100 % vždy	48 % často, 12 % zřídka, 30 % vždy , 8 % se neumí vyjádřit, 2 % nikdy
Vyskytuje se při zavádění změn odpor zaměstnanců?	
80 % zřídka , 10 % nikdy, 10 % často	72 % zřídka , 16 % nikdy, 5 % často
Domníváte se, že postoj zaměstnanců ke změnám je ovlivněn věkem?	
48 % ano , 43 % ne, 9 % se neumí vyjádřit	50 % ano , 44 % ne, 6 % se neumí vyjádřit

Zdroj: Vlastní zpracování

4.3 Srovnání výzkumného šetření s autoevaluací školy

Uvedená autoevaluace školy je reálným podkladem autorky této bakalářské práce, který vypracovala jako zpětnou vazbu na vysoký počet odkladů povinné školní docházky v mateřské škole, ve které pracuje. Srovnání výzkumného šetření s částí autoevaluace se zaměřuje zejména na vnitřní analýzu slabých stránek pedagogického procesu, které jsou jednou z možných příčin neúspěšnosti dětí při zápisech v domovské mateřské škole autorky bakalářské práce. Cílem tohoto srovnání je zjistit podněty, které by mohla autorka převzít a zavést ve své praxi řídicího pracovníka domovské školy.

Tabulka č. 5: Srovnání šetření

Vlastní autoevaluace	Z výsledků šetření
Negativní postoj zaměstnanců ke změnám	Školy zdůrazňují pozitivní aspekty změny, v případě sporu společně určí příčiny a společně je se zaměstnanci řeší
Jednostranná sledovací diagnostická portfolia	Portfolia škol s nízkým počtem odkladů jsou zaměřena na diagnostiku z různých pohledů
Nedostatky v rozvoji řeči, velký výskyt logopedických vad	Školy spolupracují s logopedickými odborníky
Absence digitální technologie	Školy s nízkým počtem odkladů využívají IT technologii

Zdroj: Vlastní zpracování

Autorka uvedla 4 základní problémy v domovské mateřské škole, které by mohly ovlivnit připravenost dětí při zápisech.

- Negativní postoj zaměstnanců ke změnám.
Podle srovnání s výsledky šetření je nutné se zaměstnanci o změnách komunikovat, připravit je na inovace, zdůraznit veškerá pozitiva a posílit u pracovníků pocit sounáležitosti. V této týmové spolupráci pak bude možné společně nastavit nové

formy a metody přípravy předškoláků a zajistit jednotnost všech učitelů při plnění daných cílů.

- Jednostranná sledovací diagnostická portfolia.

V mateřské škole, ve které autorka působí, jsou nejčastěji používanou diagnostickou metodou pracovní listy. Z šetření vyplynulo, že dotazované mateřské školy používají kombinaci více metod. Tento způsob více vypovídá o individuálním rozvoji každého dítěte a o potřebách, které je nutné každému dítěti přizpůsobit.

- Nedostatky v rozvoji řeči, velký výskyt logopedických vad.

Sledované školy mají nastavenou profesionální spolupráci s logopedickými odborníky, se kterými spolupracují i na půdě mateřských škol. V mateřské škole, ve které autorka práce působí, je sice do praxe zavedena logopedická prevence, ale bez možné konzultace s odborníky.

- Absence digitální technologie.

I když nebylo cílem šetření zjistit, zda existence moderních technologií v mateřských školách přímo ovlivňuje připravenost dětí na vstup do škol, tak se dá předpokládat, že IT technika je dnes nezbytnou součástí vybavení škol. V domovské mateřské škole autorky nemají zaměstnanci školy kromě mobilních telefonů žádné technologické vybavení pro sebe ani pro děti.

Výše uvedený výčet nabízí náměty k prvnímu plánování zavedení změn v činnostech mateřské školy, ve které autorka bakalářské práce působí.

Závěr

Problematika odkladů povinné školní docházky je v mateřských školách stále aktuální problém. To bylo společně se zaváděním změn do pedagogického procesu hlavním tématem bakalářské práce. Cílem bylo identifikovat příčiny odkladů školní docházky a zjistit, zda vedení mateřských škol reaguje na tento problém zaváděním určitých konkrétních změn v pedagogickém procesu.

V teoretické části se bakalářská práce zabývala charakteristikou předškolního vzdělávání společně s výčtem nejdůležitější legislativy. Dále byly vymezeny pojmy školní zralost a školní připravenost a zdůrazněna problematika odkladů školní docházky. Dále práce definovala pojmy pedagogický proces společně s faktory, které na něj působí. V závěru teoretické části se pozornost zaměřila na proces zavádění změn do pedagogického procesu.

V praktické části byly formulovány předpoklady výzkumného šetření a popsána metodologie a výsledky šetření. Sběr dat probíhal formou dvou anonymních dotazníků sestavených v programu Survio, Jeden dotazník byl určen pro vedoucí pracovníky a druhý pro pedagogické pracovníky mateřských škol. Do výzkumu se zapojilo 21 vedoucích pracovníků a 50 učitelů. Analýzou výzkumného šetření byly potvrzeny nebo vyvráceny předpoklady, které byly stanoveny.

Předpoklad č. 1: Jednou z nejčastějších příčin odkladů povinné školní docházky jsou nedostatky v oblasti rozvoje řeči.

64 % respondentů uvedlo, že mezi nejčastější příčiny odkladů povinné školní docházky patří emoční a sociální nezralost. Logopedické vady zařadilo 50 % dotázaných hned na druhé místo. To znamená, že předpoklad byl potvrzen a nedostatky v oblasti rozvoje řeči stále v mateřských školách zůstávají důležitým bodem výchovně-vzdělávacího působení pedagogů, který se musí řešit.

Předpoklad č. 2: Školy s velkým počtem odkladů nespolupracují s logopedy.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že školy s nejnižším počtem odkladů školní docházky spolupracují s logopedickými odborníky. Tuto spolupráci potvrdilo 76 % dotázaných ředitelů a 60 % pedagogů. U zbylého počtu dotázaných, kteří spoluprací s logopedy

nepotvrdili, se vyskytuje vyšší počet odkladů, ale nedá se jednoznačně potvrdit uvedený předpoklad.

Předpoklad č. 3: Učitelé informují zákonné zástupce o úrovni znalostí dětí, které jsou požadovány k zápisu do ZŠ.

85 % učitelů z dotázaných škol s rodiči pravidelně, nebo alespoň ve většině případů, konzultuje potřebné znalosti dětí, které jsou požadované k zápisu do ZŠ. Předpoklad o komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci je potvrzen.

Předpoklad č. 4: Školy průběžně sledují rozvoj dětí pomocí sledovacích diagnostických portfolií.

20 škol (95 %) odpovědělo, že zaznamenávají pravidelně zaznamenávají rozvoj dětí ve sledovacích portfoliích. Toto potvrdilo i 48 učitelů (96 %). Tímto je předpoklad potvrzen.

Předpoklad č. 5: Nejčastěji používanou metodou ve sledovacích portfoliích je diagnostika pomocí pracovních listů.

38 učitelů (76 %) při diagnostice nejčastěji používá metodu pozorování. 36 učitelů (72 %) používá metodu rozboru činnosti. 32 učitelů (64 %) používá diagnostiku pomocí pracovních listů, čímž se dostávají až na třetí místo. Předpoklad v tomto případě není potvrzen.

Předpoklad č. 6: Vedení škol vnímá neúspěšnost dětí při zápisech jako důvod pro zavedení změn do pedagogického procesu školy.

Vedoucí pracovníci oslovených škol si uvědomují, že neúspěšnost při zápisech do ZŠ je impulsem pro zavádění takových změn, které by měly školní připravenost posílit. 76 % škol vnímá neúspěšnost dětí při zápisech do základních škol jako důvod k zavádění změn jakožto inovací vzdělávacího procesu. 19 % škol tuto skutečnost vnímá jako nutnost. Pouze 5 % jako práci navíc. Předpoklad se tímto potvrzuje.

Předpoklad č. 7: Největší problém v zavádění změn pedagogického procesu je v oblasti překonání odporu zaměstnanců ke změnám.

Při zavádění změn do činnosti školy se jen 10 % vedoucích pracovníků setkává s odporem zaměstnanců. 72 % dotázaných učitelů si uvědomuje nutnost zavádění změn a tuto skutečnost akceptuje. Předpoklad nebyl potvrzen.

Součástí výzkumného šetření bylo také srovnání výsledků s autoevaluací školy, ve které autorka bakalářské práce pracuje. Cílem tohoto porovnání je využití zjištěných informací jakožto východisek, které by autorka mohla zavést do pedagogického procesu, a které by pomohly děti lépe připravit k zápisům do prvních tříd. V porovnání byly vytýčeny 4 nejdůležitější oblasti, které jsou pro autorku práce momentálně aktuální, a z kterých vyplývá následující doporučení pro praxi, kdy je možné cíleně řízené změny přizpůsobit potřebám školy.

V oblasti negativního postoje zaměstnanců ke změnám je nutné klást důraz na posílení vzájemné komunikace mezi všemi zaměstnanci, vysvětlovat pozitivní stránky změn, přijímat názory ostatních, diskutovat o tématu a posílit týmovou spolupráci.

Další doporučení spočívá v úpravě sledovacích diagnostických portfolií a ve využívání kombinací různých diagnostických metod. Je zapotřebí naučit se tato portfolia používat jako nástroj, který bude průběžně využíván dle individuálních potřeb každého dítěte.

Velkým problémem domovské školy je podchycení logopedické prevence. Je nutné navázat spolupráci s odborníky z oboru logopedie, zavést do praxe pravidelné konzultace a logopedické depistáže.

Poslední doporučení se orientuje na nedostatečné vybavení mateřské školy digitální technologií. I kdyby škola byla zastáncem tradičních hodnot a tradiční kultury, tak je zapotřebí přizpůsobit se moderní době a rozvíjet v dětech povědomí o technologiích 21. století. I toto může mít vliv na hladký přechod k základnímu vzdělávání, kde se děti s těmito technologiemi setkají. K tomuto škola může využít finančních prostředků z Národního plánu podpory.

Realizace zavedení změny do pedagogického procesu je sice v první řadě činnost vedoucího pracovníka jako lídra, ale pro to, aby změna byla funkční, je zapotřebí sounáležitosti celého kolektivu. Zvláště v případě, kdy se jedná o změny, které se týkají posílení kompetencí dětí před vstupem k základnímu vzdělávání. Je třeba přijímat názory pedagogů jakožto profesionálů a umět využít zkušeností a vědomostí všech zúčastněných. Z pozice ředitele je také třeba umět si prosadit nutnost změny formou, která nenaruší dobré klima školy. Vysoký počet odkladů povinné školní docházky je pádný důvod k zavedení změn do výchovně-

vzdělávacího působení. Pokud se podaří určitými změnami snížit počet odkladů, budou spokojeni nejen zaměstnanci mateřských škol, ale i učitelé prvních tříd. To se promítne i do spokojenosti dětí a budou-li spokojené děti, budou spokojeni i rodiče.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9
- BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SAUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ, 2018. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-390-2
- ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0
- DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ, 2018. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-373-5
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Pito, ISBN 80-85931-79-6
- KOONTZ, Harold a Heinz WEIHRICH, 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-45-7
- LHOTÁKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7357-899-2
- PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2004. *Projektování v mateřské škole*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-44-4
- PRŮCHA, Jan, 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4
- SMEJKAL, Vladimír a Karel RAIS, 2006. *Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1667-4.
- ŠIKÝŘ, Martin, 2014. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5212-9

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5

TROJAN, Václav, 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7478-539-9

TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA, 2016. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-868-4

Seznam použitých internetových zdrojů

ČŠI, *Kvalita vzdělávání v České republice, Výroční zpráva 2020/2021* [online]. 2021 [vid. 2022-02-06]. Dostupné

z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf

Česko má nejvíce odkladů školní docházky v Evropě [online]. 2022 [vid 2022-03-05].

Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/cesko-deti-odklad-povinne-skolni-dochazky_2201160500_ern

Děti se mnohdy nepodařilo dohledat, natož situaci řešit [online]. 2019 [vid. 2022-02-06].

Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/deti-se-mnohdy-nepodarilo-dohledat-natoz-situaci-resit-5614gp>

Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení [online]. 2015[vid. 2022-04-09]. Dostupné

z:

<https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8D1%C3%A1nk%C5%AFm/Kvalitn%C3%AD%20C5%A1kola%209.%206.%202015/Kvalitni-skola-kriteria-a-indikatory-hodnoceni-konecna-verze-s-poznamkou-pod-carou.pdf>

Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání [online]. 2021 [vid. 2022-01-28].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

Rodiče a jejich děti: Proč je důležité dětem číst [online]. 2010 [vid. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://www.celostnimedicina.cz/proc-je-dulezite-detem-cist.htm>

Seznam škol [online]. 2022 [vid. 2022-03-04]. Dostupné z:

<https://www.seznamskol.cz/matenske-skoly/stredocesky-kraj/praha-vychod/2/>

Školská legislativa: zákony, vyhlášky, nařízení vlády, výklady [online]. 2019 [vid. 2022-02-12].

Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2017/06/skolska-legislativa-zakony-vyhlasky.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2022 [vid. 2022-02-12].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004#cast2>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro vedoucí pracovníky mateřských škol

Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky mateřských škol

Příloha č. 3: Autoevaluace domovské školy autorky z hlediska přípravy dětí na vstup do ZŠ

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Výsledky zápisů	40
Tabulka č. 2: Druhy změn	57
Tabulka č. 3: Druh IT techniky	67
Tabulka č. 4: Srovnání klíčových společných bodů mezi dotazníky	77
Tabulka č. 5: Srovnání šetření	78

Seznam grafů

Graf č. 1: Zápisy do 1. ročníku ZŠ	16
Graf č. 2: Vykonávaná funkce	37
Graf č. 3: Délka pedagogické praxe	38
Graf č. 4: Počet pedagogů ve škole	39
Graf č. 5: Výskyt odkladů školní docházky	39
Graf č. 6: Konzultace požadovaných znalostí u zápisů do ZŠ	40
Graf č. 7: Informace o odkladu povinné školní docházky	41
Graf č. 8: Spolupráce s logopedy	42
Graf č. 9: Diagnostická portfolia	42
Graf č. 10: Používaná digitální technologie	43
Graf č. 11: Forma spolupráce	44
Graf č. 12: Organizace přednášek	45
Graf č. 13: Nabídka stimulačních programů	46
Graf č. 14: Stimulační programy	47
Graf č. 15: Přístup k plnění úkolů	48
Graf č. 16: Způsob kontroly	49

Graf č. 17: Výskyt odporu zaměstnanců	50
Graf č. 18: Vliv věku na změny	50
Graf č. 19: Zmírnění odporu	51
Graf č. 20: Řešení sporu	52
Graf č. 21: Vize a strategie školy	52
Graf č. 22: Sdílení a naplňování vize	53
Graf č. 23: Soulad vize se ŠVP	53
Graf č. 24: Vlastní profesní rozvoj	54
Graf č. 25: Zavádění změn jako důsledek neúspěšnosti při zápisech	55
Graf č. 26: Změny v posledním období	56
Graf č. 27: Délka pedagogické praxe	59
Graf č. 28: Zkušenosti s odklady školní docházky	60
Graf č. 29: Nejčastější příčiny odkladů školní docházky	61
Graf č. 30: Spolupráce s logopedickými specialisty	62
Graf č. 31: Diagnostická portfolia	63
Graf č. 32: Diagnostické metody	64
Graf č. 33: Zařazení tělesné výchovy do vzdělávání	65
Graf č. 34: Tělocvična jako součást školy	65
Graf č. 35: Digitální technologie	66
Graf č. 36: Akceptace změn	68
Graf č. 37: Tradiční metody výuky	68
Graf č. 38: Vnímání změn	69
Graf č. 39: Konzultace změn se zaměstnanci	70
Graf č. 40: Přijímání názorů zaměstnanců ke změnám	70

Graf č. 41: Podpora inovací vedením	71
Graf č. 42: Vliv věku zaměstnanců na změny	72
Graf č. 43: Péče o vztahy mezi zaměstnanci	72
Graf č. 44: Spolupráce týmu	73
Graf č. 45: Další vzdělávání dle potřeby školy	74