



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

# Současná problematika související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských a základních škol

Vypracovala: Lenka Cejpková

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne .....

### **Poděkování**

Děkuji tímto paní Mgr. Martině Lietavcové za vedení bakalářské práce, za její trpělivost a ochotu. Velké poděkování také patří mé rodině a nejbližším za podporu a trpělivost během studia a také dalším lidem, bez jejichž pomoci a ochoty bych tuto práci nenapsala.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce na téma „Současná problematika související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských a základních škol“ zjišťuje aktuální problematiku související s odklady školní docházky, současné důvody a smysl školních odkladů z pohledu učitelů mateřských a základních škol. Mapuje spolupráci základních a mateřských škol při přechodu dětí na základní vzdělání. Dále se zaměřuje na spolupráci rodiny s mateřskou a základní školou.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a části praktické.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku dítěte na přelomu předškolního a mladšího školního věku, vymezuje pojmy školní zralost, školní připravenost a jejich oblastí. V praktické části je realizované dotazníkové šetření metodou internetového dotazníku. Výzkumným souborem jsou učitelé základních a mateřských škol. Z odpovědí vyplývají názory učitelů na problematiku, důvody a smysl školních odkladů a s tím související školní připravenost a zralost dětí při přechodu na základní vzdělání. Dále obsahuje výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda spolupráce rodiny, mateřské a základní školy, ovlivňuje přechod dítěte na základní školu.

**Klíčová slova:** dítě, předškolní věk, mladší školní věk, školní připravenost, školní zralost, základní škola, mateřská škola, odklad školní docházky

## **ABSTRACT**

The name of this bachelor thesis is „Current issues related to the postponement of school attendance from the perspective of kindergarten and primary school teachers.“ It identifies current issues related to the postponement of school attendance, current reasons and the meaning of postponement from the perspective of kindergarten and primary school teachers. It deals with how primary and kindergartens cooperate in the transition of children to basic education. It also focuses on the cooperation of the family with the kindergarten.

This bachelor thesis consists of theoretical part and practical part.

The theoretical part is focused on the characteristics of the child at the turn of preschool and early school age, defines the concepts of school maturity, school readiness and their areas.

In the practical part, a questionnaire survey is carried out using the method of an Internet questionnaire. The research group consists of primary and nursery school teachers. The answers result in teachers' opinions on the issues, reasons and meaning of school postponements and the related school readiness and maturity of children in the transition to basic education. It also contains the results of a questionnaire survey, the aim of which was to find out whether the cooperation between the family, kindergarten and primary school influences the child's transition to primary school.

**Key words:** child, preschool age, younger school age, school readiness, school maturity, primary schools, kindergarten, postponement of school attendance

# Obsah

Úvod .....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 DÍTĚ V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>10</b>
1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku .....	10
1.2 Motorický vývoj předškolního dítěte.....	10
1.2.1 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika .....	10
1.2.2 Kresba .....	11
1.3 Kognitivní vývoj.....	12
1.3.1 Vnímání .....	12
1.3.2 Myšlení.....	12
1.3.3 Představy a fantazie .....	13
1.3.4 Paměť .....	13
1.3.5 Řeč.....	14
1.4 Sociální a emoční vývoj dítěte.....	14
1.4.1 Motivačně-volní vývoj předškolního dítěte .....	15
1.4.2 Hra.....	16
<b>2 DÍTĚ V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>17</b>
2.1 Tělesný a motorický vývoj.....	17
2.2 Kognitivní vývoj.....	18
2.2.1 Myšlení.....	18
2.2.2 Paměť, učení a pozornost .....	19
2.2.3 Řeč.....	19
2.3 Sociální a emoční vývoj.....	20
<b>3 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST .....</b>	<b>22</b>
3.1 Školní zralost .....	23
3.2 Školní připravenost.....	24
3.3 Školní nezralost .....	27
3.4 Pedagogická diagnostika .....	29
3.4.1 Pedagogická diagnostika v mateřské škole .....	29
3.4.2 Školská poradenská zařízení .....	30

3.5 Zápís do první třídy.....	31
3.6 Odklad školní povinné docházky a předčasný nástup do školy .....	33
3.7 Přípravné třídy.....	34
3.8 Stimulační programy .....	34
3.9 Rámcový vzdělávací program .....	35
3.9.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	35
3.9.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	36
<b>4 RODINA A ŠKOLA - SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE .....</b>	<b>38</b>
4.1. Rodina .....	38
4.2 Spolupráce.....	38
4.3 Komunikace.....	39
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>41</b>
<b>5 METODOLOGIE .....</b>	<b>41</b>
5.1 Výzkumný cíl.....	41
5.2 Sběr dat .....	42
5.3 Předvýzkum a pilotáž .....	42
5.4 Dotazník a jeho zpracování .....	43
5.5 Analýza a interpretace dat .....	44
5.6 Interpretace získaných dat .....	44
5.7 Diskuze .....	82
5.8 Závěrečné shrnutí.....	89
Závěr .....	93
Seznam použitých zdrojů.....	94
Seznam použitých tabulek.....	99
Seznam použitých grafů.....	100
Seznam příloh.....	101

## Úvod

Téma bakalářské práce *Současná problematika související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských a základních škol* jsem si vybrala z důvodu, že jsem se s ním setkala z pozice asistenta pedagoga na základní škole a v současné době jako učitelka mateřské školy.

Přechod z mateřské školy na školu základní je velkým mezníkem pro každé dítě, ale nejen pro samotné dítě, ale i pro jeho rodinu. Každý jsme si tímto přechodem prošli a máme na něj nějaké vzpomínky. Někteří z nás si pamatují obavy, někdo z nás se do školy těšil a někdo nechtěl opustit třídu v mateřské škole a svou oblíbenou paní učitelku. Podobně to mají i současné děti.

Mnoho z nás už slyšelo nebo se potkalo s pojmem odklad školní docházky. K problematice školních odkladů se vyjadřují jak učitelé mateřských, tak i učitelé základních škol. Odpovědi se u každého z učitelů liší. Na učitele v mateřské škole se často obrací rodiče s otázkou, zda je jejich dítě připravené na přechod na základní školu. Rodiče ne vždy umí posoudit objektivně školní zralost a připravenost u svého dítěte, proto hledají odpovědi u učitelů.

Kde hledat odpovědi u učitelů v mateřské škole? Obracíme se, při hledání odpovědi, na pedagogicko-psychologickou poradnu nebo na učitele při školním zápisu? Kdo nejlépe posoudí ten správný čas pro vstup dítěte na základní školu? Souhlasí učitelé se současným vyšetřením školní zralosti a připravenosti? Ovlivňuje spolupráce mateřské školy a základní školy přechod na vyšší stupeň vzdělávání? Je spolupráce s rodinou z pohledu učitelů dostačující? Na tyto otázky se prostřednictvím této bakalářské práce pokusíme nalézt odpovědi.

Teoretická část bakalářské práce popisuje vývojové oblasti dítěte v období předškolního věku a v období školního mladšího věku. Dále se teoretická část zaměřuje na hodnocení školní zralosti a školní připravenosti, zápis do první třídy, na odklad školní docházky a problematiku spojenou se školním odkladem.

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na zjišťování a zprostředkování názorů učitelů mateřských a základních škol na problematiku a důvody související s odkladem školní docházky. Dílčím cílem je zjistit, který z faktorů nejvíce působí na odklad školní



docházky, jak učitelé rozumí pojmům školní zralost a připravenost a jaký mají názor na současné vyšetření. Dále se zaměřuje na to, zda vzájemná spolupráce základní a mateřské školy ovlivňuje vstup dítěte do základního vzdělání. Zjišťuje, jestli jsou požadavky na dítě, podle kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, přiměřené. Součástí je také zmapovat, zda je spolupráce školy a rodiny dostatečná při přechodu z mateřské na školu základní. Výsledky výzkumného šetření jsou realizovány pomocí kvantitativního výzkumu v dotaznících pro mateřskou a základní školu. Jsou zde uvedeny a shrnuty všechny informace, výsledky a údaje pomocí grafického znázornění a doplněny o tabulky pro lepší zpřehlednění čtenářům.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 DÍTĚ V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

#### 1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

V některé odborné literatuře je za předškolní období považováno celé období od narození až po nástup do základní školy. Ve většině vývojově psychologických publikací je však chápáno jako období mezi třetím až šestým rokem dítěte (Šulová, 2015). Na konci třetího roku má už dítě všechny základní lidské charakteristiky, stalo se svébytnou osobností, tvorem společenským a získalo vědomí vlastního „já“. Od této doby dítě ve vývoji narůstá a vyspívá to, co je ovlivněno lidskou kulturou a civilizací (Matějček et al., 2016). Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Dítěti v jeho poznání pomáhá fantazie, představivost a intuitivní uvažování. Egocentrismus ovlivňuje jeho uvažování i komunikaci, ulpívá na svém pohledu.

Je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Čas neutuchající tělesné i duševní aktivity, doprovázeno často otázkou „A proč?“. Tato doba je nazývána obdobím hry, protože při hře se dítě projevuje nejvíce. Je to také období, kdy potřebuje víc než jindy řád, rodinné rituály, klidné vedení, stabilní zázemí v rodině, tak i v mateřské škole (Bednářová et al., 2017). Předškolní období je v užším slova smyslu „věkem mateřské školy“, ale nebylo by dobré ho chápat pouze z tohoto hlediska. Rodinná výchova zůstává stále základem, na kterém mateřská škola účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### 1.2 Motorický vývoj předškolního dítěte

##### 1.2.1 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika

Rozvoj hrubé a jemné motoriky znamená rozvoj pohybů, jejich koordinaci, celkovou pohyblivost a obratnost. Jde o jeden z nejdůležitějších předpokladů pro zvládnutí schopnosti psaní. Po třetím roce života je tempo rozvoje hrubé motoriky rychlé - sezení, lezení, chůze, běh. Určitá neobratnost neovlivňuje jen psaní, ale působí i na výkony ve výtvarných, pracovních a tělesných aktivitách (Droppová, 2014).

Šulová (2015) charakterizuje dítě v období předškolního věku jako hbitější, které má elegantnější pohyby, velmi dobře pozoruje a napodobuje sportovní aktivity. Zdokonaluje se a roste jeho kvalita pohybové koordinace. Také hry jsou v této době spojeny s pohybem. Říčan (2014) uvádí, že motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte a s jeho možnostmi pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností. Růst obratnosti u předškoláka umožní, aby se naučil sám oblékat, obsloužit se a pomoci doma s jednoduchými pracemi. Je důležité vyžadovat, aby skutečně pomohl, abychom v něm vypěstovali smysl pro povinnost a podpořili jeho sebevědomí.

Jemná motorika se také vylepšuje a rozvíjí. Děti si hrají s menšími hračkami, které mají větší množství detailů, vede to k lepší manipulaci s předměty. Děti jsou zručnější při výtvarných činnostech např. při kreslení, lépe ovládají tužku (Blatný, 2016). Cvičí svou zručnost při mnohých hrách s modelínou, pískem a s kostkami. Zejména však při kresbě, kde se uplatní rychlý růst rozumového pochopení světa. Současně roste schopnost kresbou vyjádřit vlastní představu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Šulová (2017) popisuje, že motorický vývoj tedy obecně souvisí s aktivitou dítěte, s možnostmi pohybu, procvičování a s podmínkami, které dítě pro rozvoj motorické schopnosti má.

Grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí na mnoha psychomotorických funkcích. Vliv na ni má mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost a významný vliv má úroveň jemné a hrubé motoriky (Bednářová & Šmardová, 2015). Lipnická (2007) uvádí, že vývoj psychických a motorických funkcí se zákonitě odráží ve zvyšování úrovně jeho grafomotorických schopností. Grafomotorika dítěte se vyvíjí etapovitě a individuálně, avšak fyziologicky daným postupem.

### **1.2.2 Kresba**

*Výtvarný projev se vedle pohybového řadí mezi základní aktivity dítěte. Celý výtvarný proces dítěti umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání. Dítě prostřednictvím kresby sděluje mnohdy více než slovy. Snad právě proto bývá dětská kresba nazývána tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky (Plevová & Petrová, 2010, s. 81). Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak,*

*jak ji dítě chápe* (Vágnerová, 2012, s. 187). Šulová (2017) popisuje, že výtvarné projevy předškoláka jsou individuální, ale většinou kreativní. Spontánní umělecké vyjadřování dítěte bychom měli podporovat vytvořením vhodných podmínek pro tuto činnost. Psychologové také kresbu využívají jako diagnostickou metodu.

*V průběhu předškolního věku kresba lidské postavy zaznamená velký pokrok. Kolem 5. roku dojde k rozlišení hlavy a trupu, kresba obsahuje horní i dolní končetiny, začínají se objevovat detaily (typické jsou např. knoflíky, klobouk)* (Kucharská & Švancarová, 2017, s. 41). Dětský výtvarný projev v předškolním věku disponuje největší otevřeností, spontánností, přirozeností, je upřímnou výpovědí a může poskytnout cenné informace o dětském prožívání, psychice a mentální úrovni (Bečvářová, 2020).

### **1.3 Kognitivní vývoj**

#### **1.3.1 Vnímání**

Percepce (vnímání) je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, není schopno rozlišovat základní vztahy. Rozvíjí se sluchová a zraková diferenciacce, která je později důležitá pro proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je nepřesné, stačí výrazný předmět a ztrácí orientaci. Nepřesně vnímá časové úseky, přeceňuje čas. Čas posoudí jen ke konkrétní činnosti (Šulová, 2015). *Posuzuje každou situaci podle toho, jak ji prožívá, co si z ní pro sebe jako důležité a podstatné může vybrat. Pochopitelně ho poutají spíše vnější a nahodilé stránky věcí a jevů než podstatné znaky a vlastnosti* (Oprailová, 2016, s. 105).

#### **1.3.2 Myšlení**

Vývoj inteligence dítěte se dostává na vyšší úroveň názorového myšlení. Uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je vázané na vnímání či představování, dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí. Stále nemyslí logicky po krocích, v mysli nemohou být kroky opakovány a současně porovnávány. Vyvozuje závěry, ale jsou závislé na názorech, zpravidla na vizuálním tvaru. Myšlení tedy nepostupuje podle logických operací. Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je stále vázano na vlastní činnost dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006). Helus (2009) popisuje, že myšlení předškoláka je egocentrické,

respektive antropomorfické. Podle toho, jak věc dítě zaujala nebo je to jeho přání, aby něco bylo, tak to také je. Je magické, hranice možného a nemožného nejsou ostře vyznačeny. Odpovídá tomu záliba předškolního dítěte v pohádkách a sklon navazovat vlastním pohádkovým vyprávěním. Neopírá se důsledně o trvalost předmětu v čase a prostoru.

*Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup. Děti už umějí správně vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout víc aspektů, znalostí či různorodých pohledů (Vágnerová, 2012, s. 185). V předškolním období již dítě ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“.* Začíná se zajímat o příčinné souvislosti okolního světa (Šulová, 2015). Styl učení a myšlení předškolního dítěte lze nejlépe popsat jako „to co vidíme, to dostaneme“ nebo uvažování, které je založeno na tom, jak věci vypadají. Spoléhají se na přesný vzhled věcí jako na prostředek porozumění světu kolem nás (Halliburton & Gable, 2005).

### **1.3.3 Představy a fantazie**

Představy předškoláka jsou barvitě a bohaté. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou doplňovány často tzv. dětskou konfabulací. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé (Šulová, 2015). *U předškoláků často dochází ke stírání pravdy a lži. Dítě nechápe, že je něco lež. Hodně se mu do skutečnosti míchá fantazie. Proto pravda u předškoláků může mít podobu fantazijních představ dítěte, jeho přání (Beníšková, 2010, s. 26). Šulová (2013) také zmiňuje, že představy jsou pro dítě v předškolním věku nutné, je nutná „činnost v představách“, ve kterých si dítě přizpůsobuje někdy obtížně pochopitelnou nebo přijatelnou realitu.*

### **1.3.4 Paměť**

Paměť je v předškolním období převážně bezděčná. Převažuje paměť mechanická, velká kapacita a zvědavost umožní dítěti naučit se rozsáhlé celky. Paměť je spíše konkrétní, zapamatuje si lépe událost než slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá. V oblasti paměti jsou mezi dětmi značné rozdíly (Šulová, 2017). Jucovičová a Žáčková (2014) upozorňují na pozornost, soustředění, koncentraci. Paměť dítěte předškolního

věku je často označována jako útržkovitá a nesystematická. Schopnost zapamatování je přímo podmíněna schopností koncentrace pozornosti. Čím zaměřenější a kvalitnější je tato schopnost, tím více je schopno si dítě zapamatovat nové informace. A působí to i naopak, pokud se dítě nedokáže soustředit na určitou dobu, nedojde k zapamatování si nových informací.

### **1.3.5 Řeč**

*Období mezi 3. a 6. rokem je obdobím zkvalitňováním řečových dovedností. Jedná se o dobu rozšiřování slovní kapacity s velkými individuálními rozdíly, o období, kdy dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování, které se často projevuje v principech jednoduchých analogií* (Šulová, 2013, s. 9). Rozvoj verbálních dovedností předškolního dítěte se zdokonalují ve formě i v obsahu, především v komunikaci s vrstevníky a dospělými, správné používání příslušných slovních výrazů, jako jsou příslovce, spojky a předložky. Experimentují s novými slovními výrazy, osvojují si v rámci komunikace platnost gramatických pravidel. Rozlišují, že jinak se mluví s dospělými a jinak s vrstevníky. Významnou složkou je egocentrická řeč. Je to řeč pro sebe, posluchače nehledá, nepotřebuje (Vágnerová, 2012). V průběhu předškolního věku mizí patlavost, setrvávají problémy jen s obtížnými písmeny. Případné problémy bývají řešeny spolu s logopedem (Šulová, 2017).

## **1.4 Sociální a emoční vývoj dítěte**

Předškolní období je celé věkem iniciativy dítěte, jedinec je aktivní v uchopování okolního světa i v sebepoznávání. Regulování a rozvíjení této aktivity charakterizuje interakci mezi dětmi a dospělými. Ke konci předškolního období jsou děti schopny kontrolovat a ovládat své prožitky, což je důležité pro sociální život člověka (Gillernová & Krejčová, 2012). Šulová (2015) a také Langmeier a Krejčířová (2006) popisují, že v socializaci dítěte předškolního věku dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách. Dochází k vývoji sociálních kontrol neboli k přijímání a přijetí norem žádoucího společenského chování. Další významnou klíčovou rovinou je osvojení sociálních rolí, které se dějí uvnitř i vně rodiny. A jako poslední dochází ke zkvalitnění a vývoji sociální

reaktivity, tzv. vývoji bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem bližším i vzdálenějším společenskému okolí.

Vágnerová (2012) popisuje socializaci a rozvoj osobnosti jedince probíhající v interakci s jinými lidmi. V předškolním věku se děti učí novým sociálním dovednostem. Většina předškolních dětí se umí samostatně zařadit do jiných sociálních skupin, navazují zde nové vztahy. Rodinu uvádí jako základní sociální skupinu. Rodiče mají na předškolní děti větší požadavky a očekávají zralejší chování. Vztahy se sourozenci jsou možným zdrojem zkušeností, jsou nejen spojenci, ale i soupeři. V předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé. Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Dítě musí přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu, podříditi se řádu školy, který je jiný než domácí pravidla. Dítě je zařazeno do skupiny cizích dětí, zde nemá výsadní právo, pozici si mezi nimi musí vydobýt, musí se učit prosadit. Vrstevníci dítěti poskytují mnohem méně jistoty než dospělí. Mají podobné kompetence a podobný status. Šulová (2017) charakterizuje předškolní období také jako velmi důležité pro formování základních citových projevů. Děti začínají ovládat své citové projevy, hodnotí své chování, dokážou být k sobě kritické, umí se litovat, zlobit se na sebe a získávají sociální city. Jsou schopny pomáhat slabším. Rozvíjí se svědomí, ví „co se smí“, „co se nesmí“, „co se sluší“.

#### **1.4.1 Motivačně-volní vývoj předškolního dítěte**

*Předškoláka lze nejnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci hry se známými a přátelskými vrstevníky. Vůle dítěte tohoto věku je velmi kolísavá, protože jsou pro ně podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby nebo s konkrétní činností (Šulová, 2017, s. 17).* Bednářová a kol. (2017) upozorňují, že s motivačně-volní charakteristikou předškoláka je zapotřebí připomenout potřebu být aktivní. Projevuje se plynulým tokem otázek, stálým poskakováním, poposedáním, pohyby, aktivitou v herní činnosti. Dále je výrazná potřeba stability, pravidelnosti, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, identity, seberealizace a emancipace patří mezi další významné potřeby. Vůle dítěte v tomto období hodně kolísá, proto jeho motivací musí být jasné a blízké cíle spojené s konkrétním

uspokojením nějaké jeho potřeby nebo s činností. Znemožněním projevit aktivitu, např. odtržením od rodiče, neschopnost orientace se ve vztazích, může vést k frustraci. Šulová (2013) poukazuje na potřebu dítěte předškolního věku, potřebu stabilního zázemí, kterou dítě potřebuje více než kdy jindy, dává mu energii a chuť do zkoumání, zvědavosti, do samotného odpoutávání se od jistoty a zázemí.

#### **1.4.2 Hra**

Hru většina autorů definuje jako nejdůležitější činnost dítěte v předškolním období. Jejich charakteristika hry je podobná a navzájem se doplňuje. Langmeier a Krejčířová (2006) mluví o období předškolního věku jako o období hry. Hra v předškolním věku je rozvinutější a je zaměřena na vytvoření něčeho nového. Šulová (2017) upozorňuje, že hra velmi souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur i rozvojem motivačně-volní zralosti dítěte. Jak si dítě hraje, podle toho bude mít pracovní a učební návyky.

Opravilová (2010) popisuje hru jako nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě později potřebovat. Experimentace, samostatná tvořivá hra, situační učení, dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjadřování vlastní představy o světě a osobitém vztahu k němu. Šulová (2013) zmiňuje, že se všemi svými specifiky je hra klíčovým a zároveň tím nejpřirozenějším projevem dítěte v předškolním věku. Hra působí na všechny složky osobnosti, a to nejen v dětství, třebaže v dětství především. *Hlavní činností v životě předškolního dítěte je hra. Mohli bychom říct, že tak, jak pro dospělého jedince je jednou z důležitých činností v životě práce, pro dítě v předškolním období je to hra. Hra má být ze strany dítěte spontánní, plná radosti, vynalézavosti, kamarádství, dobrodružství, podnikavosti* (Špaňhelová, 2008, s. 75).



## 2 DÍTĚ V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě do tří let urazí polovinu své vývojové dráhy a do šesti let další čtvrtinu. Na celou dobu až k závěrečné zkoušce zbývá jen ta poslední čtvrtka. V mnoha směrech je tato čtvrtka dokonce rozhodující, jen už je toho víc za námi, než před námi (Matějček, 2013). Mladší školní věk je označován zpravidla na dobu od šesti - sedmi let, kdy dítě vstupuje do školy, do jedenácti - dvanácti let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Někdy se mluví jen o školním věku, docházka však trvá i v období pubescence, které pak můžeme nazývat starším školním věkem (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Nástup do základní školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli, stává se školákem. Školní úspěšnost může být rozhodující z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování (Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že po šestém roce nastává v životě dítěte velká a náhlá změna. Vstup do školy pro většinu dětí znamená značnou zátěž, která se zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a na pracovní výkonnost. Říčan (2014) upozorňuje na změny související s nástupem do základní školy. Škola otvírá dítěti velmi rychle obzory, o kterých nemělo tušení, urychluje rozumový rozvoj, učí se myslet novým způsobem. Jeho hlavní náplní byla dosud hra, nyní vstupuje školní práce a s ní povinnost. Znamená to mnohem vyšší nárok na kázeň, odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon, a to ve chvíli, kdy by dělalo raději něco jiného. Dostává možnost uplatnit se ve větší skupině a musí napnout síly, aby se této nové situaci přizpůsobilo, aby ji zvládlo.

### 2.1 Tělesný a motorický vývoj

Vývoj pohybových i ostatních schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. Během tohoto období je vývoj rovnoměrně plynulý. Významně a souvisle se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika (Langmeier & Krejčířová, 2006). *Motorický vývoj se v období mladšího školního věku nadále zlepšuje, děti bývají čím dál tím více rychlejší, hbitější a také silnější, jejich pohyby už bývají poměrně dobře koordinované, na rozdíl od předškolního období* (Pospíšilová, 2007, s. 70). Stožický a Sýkora (2016) charakterizují školní léta jako obdobím velké fyzické aktivity např. ve

hrách, ve kterých vyžadují větší motorickou dovednost a svalovou sílu. Zdokonaluje se jemná motorika, která je důležitá pro rozvoj psaní.

Zlepšení koordinace všech pohybů celého těla souvisí s rostoucím zájmem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Závisí na tom i zlepšený výkon při psaní a kreslení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pugnerová (2019) uvádí, že dítě v mladším školním věku se nachází ve stadiu realistické kresby. Dochází zde k oddělení dětského zážitku od reality. Hlavním rysem je obohacování původního náčrtu věrnějšími a typickými detaily. V tomto věku je prakticky vývoj kresby ukončen a v dalších letech jde jen o zdokonalování.

## **2.2 Kognitivní vývoj**

### **2.2.1 Myšlení**

*Rozvoj myšlení mladších školáků se projeví používáním takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality, ať už v její aktuální podobě nebo na úrovni zafixované zkušenosti* (Vágnerová, 2012, s. 266). Je třeba čekat až do sedmi či osmi let, než si dítě začne vytvářet konkrétní myšlenkové operace. Piaget (2014) uvádí, že tyto operace se koordinují v celostní struktury, ale jsou chudší a pro nedostatek zobecněných kombinací postupují malými krůčky. Charakteristikou konkrétního logického myšlení je schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Vágnerová (2012) popisuje, že decentrace je schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé vztahy a souvislosti. Konzervace je vědomí trvalosti určitých objektů a jejich znaků či vlastností množin. Reverzibilita je to, že školáci začínají chápat vratnost různých proměn, resp. myšlenkových operací.

Myšlení na této úrovni operuje nějakým způsobem se skutečností. Děti při tom vycházejí ze zkušeností s vlastní činností, se zacházením s různými věcmi, z kontaktu s různými lidmi (Zacharová, 2011). *Vývoj rozumových schopností dále pokročil. Dítě je schopno lépe uvažovat a usuzovat. Od myšlení konkrétního postupuje k abstraktnímu. Dobře to vidíme na jeho schopnosti řešit složitější matematické úlohy a zacházet nakonec i s obecnými čísly* (Matějček, 2017, s. 134). Pospíšilová (2007) uvádí, že myšlení napomáhá dítěti poznávat okolní svět a ve školním období se zdokonaluje. Dítě

v myšlenkách provádí logické operace, chápe zákon zachování množství a je schopno provádět několik charakteristik současně, dokáže řadit prvky do tříd a kategorií.

### **2.2.2 Paměť, učení a pozornost**

Fungování pracovní paměti od šesti let je poměrně stabilní, i když její vývoj vyvolává značné rozšíření její kapacity. Pracovní kapacita paměti závisí na snadnosti a rychlosti zpracování informací a na pozornosti, kterou jim dítě věnuje a je schopné tyto poznatky udržet (Barrouillet, et al., 2009). Langmeier a Krejčířová (2006) také popisují krátkodobou a dlouhodobou paměť ve školním věku jako stabilnější. Dítě lépe reprodukuje naučenou látku a vzestup v tomto směru je od začátku mladšího školního věku podstatný. Začínají používat strategii opakování.

Vágnerová (2012) uvádí, že paměť se v mladším školním věku velmi intenzivně rozvíjí. Vývoj se projevuje zvýšením kapacity, rychlostí zpracování informací, osvojení paměťových strategií, jejich efektivní využití a rozvojem metapaměti. Kopecká (2011) poukazuje na to, že si děti dokážou zapamatovat to, nač zaměří svou pozornost. Převažuje paměť bezděčná nad úmyslnou. Postupný rozvoj v myšlení vede k rozvoji logické paměti.

Koncentrace pozornosti je schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou nezbytně dlouhou dobu. Délka soustředění je stále dost omezená. V sedmi letech se dítě dokáže soustředit přibližně sedm – deset minut (Vágnerová, 2012). Zájem vede pozornost! Nervový systém dítěte je dosud nezralý, norma pro soustředění na jednu věc je u dětí na začátku školní docházky deset minut. Je tedy důležité dělat učení zajímavým (Matějček, 2013).

### **2.2.3 Řeč**

Řeč je pro školáka jedním z předpokladů školní úspěšnosti, a proto se po obsahové stránce stále zdokonaluje. Umí se vyjadřovat a stále prohlubuje slovní zásobu, je nucen si zapamatovat velké množství slov a přidat jim správný význam (Pospíšilová, 2007). *Mezi šestým a sedmým rokem končí rozvoj řeči. Funkce, dosud tvárná, plastická, a proto relativně snadno ovlivnitelná, se upevňuje, stabilizuje* (Kutálková, 2010, s. 49). Jazykové schopnosti se dále rozvíjí pod vlivem výuky, přestože jejich vývoj už není tak dynamický, jako byl dřív. Děti se učí chápat rozdíly mezi jednotlivými slovními druhy.

Učí se správně užívat gramatická pravidla a porozumět i logice větné stavby. (Vágnerová, 2012). *Dítě se správně gramaticky vyjadřuje. Řeč mluvená je doplněna projevem psaným. Slovník se výrazně rozrůstá kvalitativně, rozšiřuje se nepojmová vybavenost a složitost větné skladby* (Stožický & Sýkora, 2016, s. 42).

Školní dítě má všechny předpoklady k zvládnutí řeči, a to fyziologické – zralost nervového systému i přesnou motoriku artikulačního ústrojí, psychologické – rozvinuté myšlení, řeči se manifestuje, i sociální – řečově podnětné prostředí a kvalitní mluvní vzor. To je považováno za optimální stav (Hájková, 2012). Matějček (2013) vidí ideál samozřejmě v tom, aby všechny děti vstupovaly do první třídy s řečí už náležitě rozvinutou a s bezchybnou artikulací. Vývoj v žádné své složce není u všech dětí stejně nalinkován – a není nalinkován ani ve vývoji řeči. Naopak ve vývoji řeči jsou mezi dětmi větší rozdíly než v těch ostatních duševních funkcích. Mladší školní věk je doba, kterou bychom neměli promeškat k nápravě poruch nebo nedostatků ve vývoji řeči.

### **2.3 Sociální a emoční vývoj**

*Školní věk je další fází přípravy na život ve společnosti, resp. zaměřenější variantou, která může být ze sociálního hlediska rozhodující. Ve škole se dítě připravuje na svou pozdější profesní roli a již v této době průběžně potvrzuje své předpoklady pro její získání* (Vágnerová, 2012, s. 311). Stožický a Sýkora (2016) uvádí, že dítě tráví většinu času mimo domov a tím se zvětšuje jeho nezávislost. Vytvářejí se kamarádské vztahy, ale málo pevné, často se rozpadají. Převažují sociální vazby na stejné pohlaví. Je vysoce vybavený smysl pro povinnost.

Emoční vývoj je značně závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Ve školním věku již dítě pozná, že pocity, přání a motivy je možné před okolím skrývat (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pospíšilová (2007) ve své knize popisuje, že dítě své chování hodnotí samo jako dobré nebo špatné podle toho, jakou reakci svým chováním vyvolalo. Snaží se naplnit očekávání u osob, které mají přirozenou autoritu. Dítě už není tolik egocentrické, začíná chápat, že není na světě samo, a že se netočí vše jen okolo něj, rozvíjí se i empatie.

Zrání dětského organismu se projevuje zvýšením emoční stability a odolnost vůči zátěži. Rozvíjí se emoční inteligence, a to jak schopnost vyznat se ve svých pocitech

i v emocích jiných lidí, tak s nimi účelněji zacházet (Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují, že skupina dává možnost dítěti k četnějším a rozlišenějším interakcím. Reakce na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé, dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, zájmy i svým postavením mezi lidmi. Ve skupině dětí se může učit takovým důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.

### 3 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Existuje celá řada definicí, které se navzájem prolínají, propojují a doplňují. Některé z nich zde zmiňuji.

*Dnes akceptujeme podstatně víc než v minulosti fakt, že školní zralost i následná úspěšnost dítěte ve škole je ovlivněna nejen charakteristikami samotného dítěte, ale i okolnostmi na straně rodiny a školy. Stejná úroveň biologické a psychické zralosti dítěte je při požadavcích jedné školy dostačující, zatímco pro jinou školu a třídu, případně paní učitelku, je zcela nedostatečná* (Mertin & Krejčová, 2013, s. 158-159). Valentová (2010) uvádí, že pojetí školní připravenosti, či zralosti se postupně obsahově rozšiřují. „Historicky“ se považují za vyvíjející se charakteristiku, ovlivněnou měnící se koncepcí výchovně-vzdělávací praxe. Zároveň jde o charakteristiku komplexní, která zahrnuje stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy i požadavky školy.

*Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6 - 7 let dochází k různým vývojovým změnám a většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků důležitá. Vzhledem k jejich převažující závislosti na zrání či učení představují základ školní zralosti či připravenosti* (Vágnerová, 2012, s. 257). Zralost se tradičně týká téměř výlučně dítěte. Zkoumá jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost/připravenost, zajímá se o vývoj v nejranějších stádiích vývoje, zjišťuje zdravotní stav, lateralitu, různé aspekty řečového projevu, grafomotoriky apod. Dítě s určitými parametry je pak pokládáno za zralé nebo připravené pro zahájení povinné školní docházky (Mertin & Gillernová, 2015).

Oprailová (2016) uvádí, že zahájení povinné školní docházky ovlivňují i další faktory. Vztahují se ke stupni školní připravenosti, kde sehrávají roli i další proměnné, konkrétně prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, rodina a mateřská škola, do jisté míry i základní škola, kam dítě nastupuje. Opustilo se izolované pojetí, kde se posuzovala úroveň zrání organismu, a zohledňuje se komplexní přístup. Vedle posuzování somatické zralosti dítěte i oblast připravenosti emocionální, sociální, pracovní, kognitivní a další. Významnou roli při posuzování školní zralosti hraje i tzv. zralost rodiny a zralost školy. Droppová (2017) popisuje školní způsobilost, která zahrnuje

školní zralost i školní připravenost. Je definována jako součást fyzických, psychických a sociálních schopností, které umožňují, aby se dítě stalo žákem, a jsou předpokladem pro dokončení vzdělávacího programu základní školy.

### 3.1 Školní zralost

Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopnosti se soustředit a zároveň emoční stabilitou (Droppová, 2014). Vágnerová (2012) popisuje, že zrání dětského organismu, především centrálního nervového systému, se projeví změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. *Školní zralost je velmi úzce spojena s vývojem centrálního nervového systému a je závislá na rozvoji mentálních a psychických funkcí* (Kropáčková, 2016, s. 170).

*Školní zralost odráží skutečnost, že dítě plně zvládlo úkoly předškolního věku a dosáhlo určitého stupně fyzického a psychického vývoje, který je předpokladem úspěšného plnění školních požadavků* (Droppová, 2017, s. 33). Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že školní zralost můžeme obecně vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu nebo bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. Důležité oblasti při posuzování školní zralosti:

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav – posuzování tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického či odborného lékaře.
- poznávací (kognitivní) funkce – pro zvládnutí trivie (čtení, psaní, počítání) je důležitá úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost v jednotlivých oblastech (vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy).
- práceschopnost (předpoklady, návyky) – aby, dítě dokázalo při výuce plně využít svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti, potřebuje mít zájem o učení a chuť poznávat. Důležitá je schopnost tzv. záměrné (volní) koncentrace pozornosti, věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost, uvědomování si, že je třeba úkol dokončit.

- osobnost (emocionálně-sociální zralost) – dostatečná míra emoční stability, věku přiměřené zvládnutí emocí, sebeovládání, odolnost vůči frustraci. Každé dítě je jiné a v tomto ohledu jsou mezi dětmi velké rozdíly. Důležitá je i sociální vyspělost, určité sociální dovednosti, adaptabilita.

Výstižná je charakteristika Kořátkové (2016), jenž vidí školní zralost jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování a vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním. Na kvalitu pro školní požadavky můžeme působit v rodině přirozeným a zdravým životním stylem, s dostatkem pohybu bez přebytku jídla, kvalitními podněty z aktivního způsobu života.

### 3.2 Školní připravenost

Má podobu pedagogického pohledu na úroveň stavu připravenosti dítěte k započatí školního vzdělání. Mohli bychom ji definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které dítěti umožní pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělání. Tuto způsobilost posuzuje především pedagogicko-psychologická poradna, učitel v mateřské a základní škole (Kořátková, 2016). Dítě musí mít nejen rozumové předpoklady, ale musí být pro práci ve škole připraveno taky emočně a motivováno. Má mít kladný postoj ke škole, k učební látce a ovšem i pozitivní vztah ke spolužákům a učiteli (Langmeier & Krejčířová, 2006).

*Školní připravenost se týká především dovednosti potřebných pro úspěšné zvládnutí povinností, které přináší školní docházka* (Kropáčková, 2016, s. 170). Droppová (2017) definuje školní připravenost jako schopnost dítěte převzít a plnit úspěšně požadavky školy v momentě, kdy do ní vstoupí. Školní připravenost úzce souvisí se školní zralostí a v podstatě zahrnuje kompetence kognitivní, sociální, praktické a tělesné oblasti, jež dítě získává a rozvíjí prostřednictvím učení, společenských zkušeností, a to hlavně v mateřské škole.

Míru zvládnutí role školáka ovlivňují i kompetence a postoje, které závisí na sociální zkušenosti. Jde o postoj ke škole a o hodnotu, jakou rodina přičítá školnímu vzdělávání, důležitá je i úroveň sociální připravenosti dítěte, jeho sociální dovednosti, které považuje za samozřejmé a vyžaduje je od svých žáků (Vágnerová, 2012).



Školní připravenost znamená kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení, úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy (Droppová, 2014). Bednářová a Šmardová (2015) podotýkají, že školní připravenost začala používat zejména pedagogická veřejnost. Zahrnuje v podstatě kompetence v oblasti kognitivní, emočně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá učním, sociální zkušeností. Uvedené kompetence jsou uvedeny podrobněji v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Goleman (2011) uvádí, že pozitivní výuka má vliv na rozvoj emočních a sociálních schopností dětí, na jejich chování ve třídě i mimo ni a na jejich schopnosti učit se. Vyjmenovává uvedené aspekty této schopnosti poznávání a učení:

- emoční sebevědomí – zlepšení ve vyjadřování a v rozlišování vlastních emocí, lepší pochopení příčiny vlastních pocitů, rozlišování mezi city a činy.
- zvládání emocí – děti se lépe vyrovnávají s frustrací a vztekem, tyto pocity lépe ovládnou, snižuje se počet hádek a svůj hněv projevují vhodným způsobem, děti mají pozitivní city k sobě a ke svému okolí, lépe zvládají stres.
- tvořivé uplatnění emocí – větší pocit odpovědnosti, lepší soustředění, snížení impulzivity, schopnost se lépe kontrolovat.
- empatie: rozlišování emocí – podívat se na problém i z hlediska jiného, vzrůst empatie, citlivosti k pocitům druhým, zlepšení schopnosti naslouchat druhému.
- orientace v mezilidských vztazích – pochopit a analyzovat je, účinněji řešit konflikty a urovnávat spory, lépe řešit problémy, děti jsou asertivnější a efektivněji komunikují, děti jsou přátelštější, tráví čas s vrstevníky, jsou více společenské a začleňují se harmonicky do kolektivu, děti jsou sdílnější a ochotnější pomoci, dokážou účinně spolupracovat.

Faktory školní připravenosti (Mertin, 2015):

Předpoklady na straně dítěte:

- věk dítěte při vstupu do základní školy – vysoký počet odkladů mění strukturu třídy, může stát, že nejmladší děti jsou považovány za nezralé přesto, že jejich vývoj probíhá přiměřeně.

- pohlaví dítěte – vzhledem k tomu, že se má za to, že chlapci jsou méně připraveni, přístupem se preferují dívky, představuje mužské pohlaví „rizikový“ faktor.
- rozvoj řečových dovedností – problém výraznější patlavosti, chabá pasivní i aktivní slovní zásoba, slabší použití řeči v sociálním kontaktu, úroveň fonologického uvědomění.
- schopnost učit se – nejde o absolutní kvalitu výsledků. I slabší dítě při dobrém vedení může dělat značné pokroky.
- chápavost, intelektové předpoklady.
- charakteristika tradiční pracovní zralosti – pro základní školu je charakteristické, že dítě musí pracovat na vyzvání, samostatně, v termínu a podat maximální výkon.
- psychomotorické tempo – škola je nastavena na průměrné tempo práce. Je to trvale obtížně ovlivnitelná charakteristika, nejde o výchovný nedostatek.
- soustředění – při analýze zdrojů školních problémů žáků na začátku školní docházky je v popředí právě nepozornost, nedostatečné soustředění.
- přiměřená dovednost prosadit se – dítě je aktivní, hlásí se, nebojí se ptát, dokáže požádat o pomoc, vysloví přání.
- grafický projev (jemná motorika, grafomotorika) – značné požadavky na grafomotorické dovednosti, zejména psaní.
- zdravotní stav – nemoc představuje zatížení organismu dítěte, jak potřebné rekonvalescence, tak z hlediska zvládnutí školní látky.

#### Předpoklady na straně rodiny

- podnětnost rodinného prostředí – dlouhodobá úroveň stimulace dítěte v rodině je rozhodujícím faktorem školní úspěšnosti.
- rodinné klima – za rizikový faktor lze pokládat rodinný rozvrat, zájem rodičů, jejich vzdělání, podpora a pomoc má vliv na to, jak přistupuje ke vzdělání dítěte samo.

- sociometrický status rodiny.
- očekávání ohledně vzdělávacích výsledků – rodičovské ambice.

Předpoklady na straně mateřské školy

- zaměření na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole.
- dosavadní úroveň a výsledky přípravy.
- profesní kompetence učitelek.

Předpoklady na straně základní školy a školského systému

- program, podle kterého se v základní škole vzdělává.
- podmínky ve škole – počet dětí, složení ve třídě, osobnost učitelky.
- školský systém – náročnost prvního ročníku, flexibilita systému, dostupnost poradenských služeb, alternativních škol.

Jiné předpoklady....

### 3.3 Školní nezralost

Nádvorníková (2017) uvádí, že o nepřípravenosti (nebo nezralosti) na školní docházku hovoříme tehdy, pokud je vývoj dítěte v některých oblastech vývoje zpomalen nebo zahájení docházky do školy dítě není schopno v důsledku rozdílného kulturního stavu rodiny, nezralosti (u dítěte je proces zrání zpomalen) a nezpůsobilosti (snížený intelekt, psychické postižení). *Za nezralé označíme tedy dítě trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr. Pokud by dítě bylo výrazně podprůměrné, nepůjde již asi jen o školní nezralost, nýbrž také o jisté celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy a je otázkou, zda např. odklad školní docházky by problém vyřešil* (Říčan & Krejčířová, 2006, s. 306). Variabilita typů nevyrovnaných profilů je značná a je ovlivněna jak vnitřními, tak vnějšími determinanty vývoje (Valentová, 2010).

Některé děti potřebují pouze čas na přirozené vyzrání, některým je však třeba poskytnout podporu v rozvoji nevyzrálých nebo oslabených oblastí. Děti, u kterých je

vhodné důkladně zvažovat zahájení školní docházky – děti zdravotně oslabené, s významným opožděním kognitivního vývoje, s výraznější nezralostí v některé dílčí oblasti kognitivního vývoje, děti nezralé v práceschopnosti, nezralé v oblasti emocionálně-sociální (Bednářová & Šmardová, 2015). Jucovičová a Žáčková (2014) popisují, že se jedná předně o děti, u nichž z nějakého důvodu dochází k opoždování vývoje nebo je jejich vývoj nerovnoměrný – některé složky zralé jsou, některé ne. Tyto děti jsou pak více ohroženy neúspěchem po vstupu do základní školy, mohou být ohrožené i vznikem specifických poruch učení.

Droppová (2017) upozorňuje, že velkému množství dětí je každý rok odložena povinná školní docházka kvůli nezralosti:

- fyzické či sociální nezralosti – děti jsou hravé, nemohou se odloučit od rodiny, nemají zájem o školu.
- psychické nezralosti – funkce důležitá pro učení, čtení, psaní, počítání.
- nedostatky v oblasti vizuálního, sluchového vnímání, jemné a hrubé motoriky, paměti a pozornosti, myšlení a řeči.

Valentová (2010) uvádí, že již za „tradiční“ lze považovat institucionální pedagogická opatření, která jsou doporučována dětem neadekvátně připraveným pro vstup do školy:

- zařazení dítěte do mateřské školy, práce s dítětem podle individuálního programu.
- zařazení do speciálních mateřských škol (např. děti s vadou řeči, mentálně opožděné).
- zařazení do přípravných ročníků na základní škole či skupinových setkáních pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, která se realizují v průběhu školního roku v základní škole či v pedagogicko-psychologické poradně.

### 3.4 Pedagogická diagnostika

*Pedagogická diagnostika se vztahuje zejména ke shromažďování přesných a spolehlivých informací o vědomostech, znalostech, dovednostech jedince (Mertin & Krejčová, 2016, s. 23). Gavora (2010) uvádí, že účelem diagnostikování je zjistit aktuální stav rozvoje žáka za daných podmínek výchovy a vyslovit závěry o cestě k jeho změnám (ke zlepšení stavu, odstranění zaostávání, posílení pozitivních rysů). Diagnostikování se zaměřuje nejen na zjišťování nedostatků, zaostávání, chyb, ale naopak i na identifikování kladných vlastností, dále na zjištění rezerv, potenciálu a možnosti rozvíjení. Mertin (2015) upozorňuje na oprávněný požadavek, aby se informace z mateřské školy staly součástí rozhodování o školní docházce. Měla by poskytovat rodičům i odborným institucím podklady, které má k dispozici, nebo které získá. Vzhledem k tomu, že o opatřeních souvisejících se vstupem dítěte do základní školy rozhodují de facto rodiče a následně de iure pověřený orgán státní správy (ředitel základní školy), měla by informace z mateřské školy sloužit jako podklad pro tato rozhodnutí.*

#### 3.4.1 Pedagogická diagnostika v mateřské škole

*Pedagogická diagnostika všech dětí v MŠ a zejména pak diagnostika školní zralosti, resp. připravenosti, je jednou z klíčových aktivit vzdělávacího procesu v mateřské škole. Nejen proto je její provádění výslovně vyžadováno v rámci vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Pekárková & Švandová, 2020, s. 30). Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i rodiči, plní předškolní vzdělávání i úkol diagnostický, zejména k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným (Mertin & Krejčová, 2016). Kucharská (2015) uvádí, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zdůrazňuje důležitost pedagogické diagnostiky. Doporučuje se pracovat se zpětnou vazbou, analyzovat a vyhodnocovat podmínky procesu vzdělávání i sledovat jeho výsledky a naplňování cílů vzdělávání.*

Diagnostickou činnost lze realizovat pomocí různých metod a nástrojů, které vědní obor pedagogické diagnostiky nabízí. Metody se liší svou náročností na přípravu, provedením a vyhodnocením. Je třeba tyto metody pedagogické diagnostiky vhodně

kombinovat a nespoléhat se jen na jednu z nich. K dispozici máme pestrou nabídku, která však souvisí s věkem (Syslová et al., 2018).

- pozorování
- rozhovor
- dotazník
- anamnéza
- rozbor dětské kresby
- sociometrie

*Akcent tedy klademe nejen na sběr a shromažďování údajů o dítěti, ale zejména na hledání vhodných opatření na podporu rozvoje dětí společně s rodiči či jejich zákonnými zástupci. Rodiče mají přece právo vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajících se podstatných záležitostí vzdělávání svých dětí, mají právo na informace a poradenskou pomoc školy (Syslová & Kratochvílová, 2017, s. 98).*

### **3.4.2 Školská poradenská zařízení**

Školská poradenská zařízení jsou pro mateřské školy důležitým partnerem, který jim může pomoci najít způsob, jak rozvíjet individuální schopnosti dítěte, jak porozumět jeho zvláštnostem a zvolit vhodný přístup (Syslová et al., 2018). Hlavními typy školských poradenských zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Poradny poskytují poradenské služby obecnějšího charakteru, spolupracují při přijímání žáků do škol, zjišťují připravenost na povinnou školní docházku, poskytují podporu žákům s rizikem školní neúspěšnosti, zjišťují speciálně vzdělávací potřeby žáků, navrhují podpůrná opatření a vyrovnávací opatření při vzdělávání (Mertin & Krejčová, 2013).

Syslová a kol. (2018) ve své knize definují školská poradenská zařízení:

- pedagogicko-psychologická poradna (PPP) – je nejčastějším partnerem mateřské školy, v období předškolního věku se jedná především o služby spojené s vyšetřením školní připravenosti dětí, řešení problémů v psychickém a sociálním vývoji dětí a vzdělávání nadaných dětí.

- speciálně pedagogická centra (SPC) – poskytují poradenské služby dětem a žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Zpracovávají podklady k rozhodnutí příslušných orgánů o zařazení žáků a dětí se speciálními potřebami do škol a školských zařízení, v případě potřeby doporučují školní docházky.

Syslová a kol. (2018) uvádí, že v těchto zařízeních pracují odborníci, kteří provádějí speciálně pedagogické a psychologické diagnostikování spolu s poradenstvím, nápravou a terapií. Vyšetření dítěte mohou zajistit na svých specializovaných pracovištích, ale i prostřednictvím pozorování ve skupině vrstevníků v mateřské škole.

Zajímavým trendem je depistáž školní připravenosti. Depistážní vyšetření poradenští pracovníci provádějí přímo v prostředí mateřské školy. Zaměřuje se na vyhledávání dětí nezralých, dětí s nerovnoměrným vývojem a dětí mimořádně nadaných (Kucharská, 2015).

Po dlouhá léta se používala k depistáži v našem prostředí Jiráskova verze (1971,1992) klasického Kernova testu – Orientační test školní zralosti. Z něj byly převzaty a modifikovány některé subtesty a zařazeny do nového depistážního nástroje. (Syslová et al., 2018).

### **3.5 Zápis do první třídy**

*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce (Školský zákon č.561/2004 Sb.).*

*Cílem informací je přispět k celkové vyšší úrovni a kvalitě provedených zápisů dětí k povinné školní docházce. Vlivem působení jednotlivých škol na zákonné zástupce*

*dítěte při zápisu dětí k povinné docházce je pak možné předpokládat i snížení počtu odkladů povinné školní docházky (Školský zákon č.561/2004 Sb.).*

Zápis do základní školy je v současnosti poměrně často organizován formou pohádky, příběhu, která zábavnou formou identifikuje děti připravené na školní docházku z hlediska školní zralosti a připravenosti, děti, pro které je vhodný odklad, a děti které s dopomocí (rodičů, mateřské školy, základní školy) mohou svůj „handicap“ dohnat a bezpečně do školy vstoupit (Svozil & Králová, 2014). Opravilová (2016) zmiňuje, že převážná většina základních škol zápis realizuje v podobě rozhovoru pedagoga s dítětem doplněným jednoduchými otázkami z orientačního testu školní připravenosti dítěte. V průběhu se také sleduje, jak je dítě schopné komunikovat (slovní zásoba, výslovnost), zda je schopno při řešení úkolu se soustředit, jak drží tužku atd.

Zápis do základní školy není selekce, ale nutnost předcházet situacím, které mohou mít v důsledku traumatizující vliv na dítě (např. dodatečný odklad školní docházky). Proto je právě zápis důležitou součástí posouzení školní zralosti dítěte (Polášková, 2017). Kropáčková (2016) popisuje samotný zápis za další formu depistáže, která je velice důležitým okamžikem, neboť se jedná o první styk dítěte i rodiče s prostředím školy. Cílem zápisu je se s dítětem seznámit, poznat ho a v součinnosti s přáním rodičů (popř. dalších odborníků) zvážit, zda je vývojová úroveň pro vstup do školy postačující. Tomášková také (2014) zmiňuje několik funkcí, které plní při zápisu škola. Jednou z nich je funkce diagnostická, protože na základě testu školní zralosti lze zjistit úroveň připravenosti dítěte na školu, případně doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, popř. speciálně pedagogické centrum. Charakter zápisu ovlivňuje i to, zda jde o školu vesnickou, městskou, malotřídní, či plně organizovanou; zda se do školy hlásí více dětí, než lze přijmout, anebo jedná-li se o školu, která se potýká s nízkým počtem žáků.

§ 37 odst. 2 školského zákona: při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky. Při zápisu má škola povinnost informovat zákonné zástupce obecně o možnosti udělení odkladu školní docházky, a to bez ohledu na připravenost a vyzrállost dítěte. Školský zákon umožňuje odklad, ale pokud zákonný zástupce nepožádá o odklad, je jediným kritériem věk dítěte, nerozlišují se jeho schopnosti, dovednosti. Škola sama nemůže na základě



výsledku jakýkoliv zjišťování znemožnit zahájení povinné školní docházky (Školský zákon č.561/2004 Sb.).

### **3.6 Odklad školní povinné docházky a předčasný nástup do školy**

*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (Školský zákon č. 561/2004 Sb). Dodatečný odklad školní docházky popisuje Dandová (2017) takto, pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně umožní v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok. U dětí, jejichž kognitivní schopnosti celkově vyžívají pomaleji, nebo které výrazněji ve vývoji zaostávají, je obvykle vhodný odklad školní docházky a zároveň by jim měla být věnována zvýšená péče (Bednářová & Šmardová, 2015).*

Mertin (2015) uvádí, že škody pramenící z toho, že doporučíme dítěti odklad „neoprávněně“, jsou nepoměrně menší než škody, které dětem vzniknou, které do školy jdou, neuspějí a jsou případně dodatečně vráceny do mateřské školy. V současné době se setkáváme s rodiči, kteří žádají odklad školní docházky i u dětí téměř sedmiletých, dobře vyspělých fyzicky i psychicky, ze strachu, že nedokážou své schopnosti uplatnit. Východiskem z obtíží je pečlivé lékařské a psychologické vyšetření dětí vstupujících do základní školy a úzký kontakt pediatra a psychologa (Langmeier & Krejčířová, 2006).

*Podíl dětí s odkladem povinné školní docházky je v České republice poměrně vysoký, přibližuje se stále – zejména v některých lokalitách téměř k 20 % populačního ročníku. V minulých letech byl tento podíl ještě větší (23-26 %). Jsme tím atypickou zemí – ve většině zemí OECD a EU odklad povinné školní docházky není možný a děti v určitém věku nastupují do školy (Dandová, 2017, s. 137-138). Polášková (2017) se domnívá, že*

problematika školních odkladů nebude vyřešena povinností docházet do mateřské školy v posledním ročníku. Uvádí, že jde o dlouhodobý problém, který je výsledkem dlouhodobých procesů. Zamýšlí se nad tím, jak je možné, že o odklad školní docházky rozhoduje jedno vyšetření v prostředí pedagogicko-psychologické instituci, kde dítě vchází do cizího prostředí a setkává se s cizím člověkem. Dítěti vyšetření může způsobit stres, a tedy být výrazně ovlivněno. Důležitým aspektem při posuzování školní zralosti a nezralosti by mělo být také vyjádření z mateřské školy.

Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce, jedná se pak o tzv. předčasný zápis. Postupuje se podle ustanovení § 36 a § 37 školského zákona (MŠMT, 2017). Při úvahách o předčasném nástupu dítěte do školy (i při odkladu školní docházky) je potřebné celkové vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Do školy by mělo nastupovat dítě školsky zralé a připravené. To se netýká pouze kognitivních předpokladů. Podstatnou úlohu zde sehrávají i jiné faktory (Kropáčková, 2016).

### **3.7 Přípravné třídy**

Přípravné třídy mohou zřizovat základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl povolen odklad školní docházky (Školský zákon č.561/2004 Sb.). Původním posláním přípravných tříd bylo připravit děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí tak, aby se bezproblémově mohly začlenit do vzdělávacího procesu. V současné době je přípravná třída určena i pro děti s odkladem školní docházky bez podmínky, že se jedná o dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (Opravilová, 2016).

### **3.8 Stimulační programy**

Jako další formu intervence Valentová (2010) uvádí, že jsou různé typy stimulačních programů, které mohou být jak preventivní, tak i intervenční. Cílem je zaměřené řízené učení na oblasti s vývojovým deficitem. S tímto programem mohou pracovat rodiče pod vedením pedagoga či psychologa, mohou být zařazeny do výchovné práce

mateřské školy, činností pedagogicko-psychologické poradny nebo jiných poradenských institucí jako forma individuálního nebo skupinového učení. Valenta (2020) zmiňuje, že trénování jednotlivých školních dovedností by mohlo být velmi náročné a vyčerpávající, zatímco intervence zaměřené na příslušnou dílčí funkci s vysokou pravděpodobností usnadní učení mnoho různých oborů. Tato změna úhlu pohledu při řešení problému dítěte může velmi významně usnadnit nápravu obtíží.

### **3.9 Rámcový vzdělávací program**

Státní úroveň kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcový vzdělávací plán vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání (RVP, 2018).

Základní a mateřská škola musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy (Mertin & Gillernová, 2015). Šafránková (2019) poukazuje na Rámcový vzdělávací program, že jeho smyslem je stanovit standardní vzdělávání a zároveň i jeho úroveň, které by měli dosáhnout všichni žáci v úrovni vědomostí, postojů, dovedností a kompetencí. Rámcový vzdělávací program umožňuje ředitelům a učitelům rozhodovat o podobě vzdělávání na své škole a posiluje jejich autonomii, tvořivou pedagogickou činnost a zodpovědnost za obsah a kvalitu vzdělávání.

#### **3.9.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické, i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na něj běžně kladeny, a zároveň i ty, které ho nevyhnutelně v budoucnosti čekají (RVP PV, 2018).

Přestože se tzv. Bílá kniha, MŠMT a ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezmiňují, je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné práce

v mateřské škole. Mateřská škola musí stanovovat své cíle a kritéria i s ohledem na požadavky a podmínky školy základní (Mertin & Gillernová, 2015).

Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy (2018) uvádí, že s účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání povinné, od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky.

- úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.
- smysluplně obohacuje denní program a zajišťuje odbornou péči.
- předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.
- vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a bude tak každému dítěti umožněno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.
- na základě každodenního styku s dítětem i jeho rodiči plní předškolní vzdělávání i úkol diagnostický, dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, dětem nadaným, které to potřebují, poskytuje předškolní vzdělání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje a dalších rozvojových možností každého dítěte, včasnou speciálně pedagogickou péči, a tím zlepšuje jejich životní i vzdělávací šance.

### **3.9.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních (RVP ZV, 2017).

Rámcový vzdělávací program (2017) uvádí, že základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje přechod žáků svým pojetím z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Založeno je na poznávání,

respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností, zájmů každého žáka a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných.

- navazuje svým pojetím a obsahem na předškolní vzdělání a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání.
- vymezuje vše, co je nezbytné a společné v povinném základním vzdělání žáků.
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání.
- vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo.
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi.
- stanovuje standardy pro základní vzdělávání – napomáhat při dosahování cílů.
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, jeho vhodného propojování, předpokládá různé vzdělávací postupy, odlišné metody, formy výuky a využití podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných.
- je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

## 4 RODINA A ŠKOLA - SPOLUPRÁCE A KOMUNIKACE

### 4.1. Rodina

Matějček (1994) charakterizuje rodinu jako nejstarší společenskou instituci. Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakteristické stránce v osobnost zdravou a společností užitečnou, potřebuje vyrůstat v prostředí stálém, citově vřelém, příznivém, přijímacím. Na tom dítěti záleží především! Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu. Gillernová (2015) zmiňuje, že rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro rozvoj a vývoj dítěte, ale podílí se na uspokojení potřeb všech svých členů, dospělých i dětí. *Rodina je díky své specifčnosti a univerzálnosti jedinečná a nenahraditelná instituce. Je prvním prostředím, s kterým se dítě setkává a které se pro ně stává závazným modelem. Dítě v rodině získává první sociální zkušenosti, tím se vytváří základ formování osobnosti* (Kropáčková, 2016, s. 180).

Škola se mění tak, aby se stávala postupně institucí otevřenou a spolupracující. Mění se i rodina, jež má nyní prostor otevřeně vytvářet svůj vztah ke škole a ke vzdělání svých dětí. Změny rodiny i školy přinášejí možnost – nutnost změn v komunikaci a spolupráci obou těchto institucí. V ideálním případě se stává v plném smyslu toho slova postavením partnerským (Mertin & Krejčová, 2013). Poznání rodiny, tedy prostředí, které ovlivňuje dítě nejvíce a které utvářelo osobnost dítěte a jeho pohled na sebe samého, než přišlo do mateřské školy, je tedy základem diagnostické činnosti učitelky. První setkání s rodinou dítěte poskytuje prvotní informace o dítěti, které do mateřské školy nastupuje, ale zároveň přináší možnost navázat otevřenou a neformální spolupráci (Syslová, et al., 2018).

### 4.2 Spolupráce

*Efektivní spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou a mezi mateřskou a základní školou lze chápat jako účinnou prevenci nejenom školní neúspěšnosti dítěte při zahájení povinné školní docházky, ale i jako prevenci vysokého počtu odkladů školní docházky* (Kropáčková, 2013, s. 21). Čapek (2013) upozorňuje na to, že škola musí respektovat, že jejím klientem je rodič, pokud chce svou úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy spolupráce a partnerství. Gillernová (2015) zmiňuje, že velmi důležitá

je rovina vztahů mezi učiteli a rodiči. Učitelky mateřských škol jsou partnerky rodičů ve výchovné a vzdělávací péči o dítě předškolního věku. Učitelka usiluje o rozvoj dítěte z pozice instituce, rodiče očekávají profesionalitu a zájem o rozvoj jejich dítěte. Vzhledem k tomu, že učitelka je „profesionál“, lze očekávat i její aktivitu ve směru podpory vzájemné spolupráce. Rodiče a školu spojují děti a jejich výchova a vzdělávání, mají tedy společný cíl, i když ho každá strana může mít konkretizovaný jinak. Vyplatí se dát vzájemným vztahům a komunikaci jasný rámec, na kterém se pak dá stavět a rozvíjet smysluplná spolupráce (Svobodová, 2020).

Pro podporu individualizace vzdělávání je klíčová spolupráce mateřské školy s rodiči dětí. Pro budování bezpečného a důvěryhodného vztahu je důležité vyjasnit si vzájemná očekávání a citlivým způsobem zjišťovat informace využitelné ve prospěch vzdělávání dítěte prostřednictvím rozhovorů nebo konzultací (Krejčová et al., 2015). Rodiče a škola svou součinností mohou dítěti případné adaptační obtíže pomoci co nejlépe zvládnout. Navzdory tomu, že nástup do školy je nesporně významný vývojový zlom ovlivňující kvalitu života začínajícího školáka, je třeba zdůraznit, že většina dětí si na školní režim zvykne po pár prvních týdnech a nový životní způsob jim nepřináší žádné negativní změny (Šulová, 2016). Mateřská škola není jenom místo, kam se ráno odvedou děti, aby rodiče mohli do práce. Především je to místo, kde se tvoří základní koncept pro pozdější fungování ve společnosti. A na tom by měly ideálně spolupracovat obě strany – učitelé i rodiče. Hlavní myšlenkou je to, že obě strany jsou si rovnocenné, co se týče otázek vzdělávání dítěte (Koželuh, 2021).

### **4.3 Komunikace**

Novotná a Kyselá (2019) upozorňují na měnící se uspořádání rodin, které se projevuje také ve školách. Standardní trojúhelník rodič-dítě-učitel se mění na čtverec rodič-rodič-dítě-učitel, respektive na mnohoúhelník, v jehož středu je dítě. Učitel se tak stává stmelujícím, ukotvujícím prvkem v komunikaci mezi rodičem a dítětem. Zohlednění těchto kontextů přináší jak učitelům, tak i dítěti posuny ve vztahu a komunikaci. Krejčová a kol. (2015) poukazuje na pracovní vytížení rodičů, starost o chod domácnosti a plnění mnoha dalších povinností jim nechává jen málo volného času. Proto jsou neformální příležitosti, jako je příchod do školy a odchod dítěte z mateřské školy, velmi cenné

z hlediska budování komunikace mezi mateřskou školou a domovem. Škola komunikuje nejenom s rodiči, ale i s dalšími institucemi. Můžeme tedy mluvit v kontextu komunikace o několika oblastech: škola a další instituce, škola a rodiče, komunikace uvnitř školy. Způsob komunikace bývá ovlivněn i objektivními faktory týkajícími se školy (lokalita, vedením školy, pedagogiky, typem školy atd.). Ze strany rodičů často ovlivňuje jejich vztah ke vzdělání socioekonomický status rodiny, rodinné vztahy a jejich uspořádání. To, jakým způsobem vnímá svou roli ve vztahu k instituci a jak vnímá roli učitele (Viewegová, 2019).



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 METODOLOGIE**

Přechod dítěte z mateřské školy na školu základní je velkým mezníkem nejen pro dítě, ale i pro jeho rodinu. Tento náročný proces ovlivňuje několik faktorů. Bakalářská práce je zaměřena na úskalí spojená s tímto přechodem. Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit současnou problematiku spojenou s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských a základních škol.

#### **5.1 Výzkumný cíl**

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, pomocí kvantitativního výzkumu, současnou problematiku související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských a základních škol.

#### **Výzkumné otázky**

Pod výzkumné otázky byly zařazeny otázky z dotazníku pro lepší přehlednost.

##### **VO 1 – Jaké jsou problémy při posuzování školní zralosti a školní připravenosti?**

Dotazníkové otázky číslo 4, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19.

##### **VO 2 – Jaké problémy a úskalí jsou spojené se školním zápisem?**

Dotazníkové otázky číslo 5, 13.

##### **VO 3 – Který z faktorů ovlivňuje odklad školní docházky?**

Dotazníkové otázky číslo 6, 9, 10, 17, 20, 21, 27.

##### **VO 4 – Jaké jsou požadavky kladené na dítě, podle RVP PV – kompetencí?**

Dotazníkové otázky číslo 7, 8.

##### **VO 5 – Jak ovlivňuje vzájemná spolupráce mateřské a základní školy přechod dítěte do základního vzdělávání?**

Dotazníkové otázky číslo 3, 22, 23, 24.

##### **VO 6 – Jak spolupracuje mateřská a základní škola s rodinou při přechodu z mateřské školy na školu základní?**

Dotazníkové otázky číslo 25, 26.

## 5.2 Sběr dat

V bakalářské práci byla ke sběru dat použita metoda kvantitativního výzkumu za použití deskriptivního (popisného) výzkumného problému, který hledá odpověď na otázku „*Jaké to je?*“. Zjišťuje a popisuje situace nebo četnost určitého jevu (Gavora, 2008). Sběr dat probíhal pomocí dotazníku, který byl k tomuto účelu sestaven. Byl sestaven v písemné formě a respondenti na něj písemně odpovídali. Do dotazníkového šetření kvantitativního výzkumu byly zařazeny uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky (Reichl, 2009). Dotazník byl vytvořen ve dvojím provedení. Jeden dotazník pro mateřské školy a druhý pro základní školy. Některé otázky byly pro dotazníky upraveny. Dotazník vytvořený za účelem sběru dat v bakalářské práci se skládal z 27 otázek. První dvě otázky jsou zaměřeny na navázání kontaktu s respondenty (délka praxe, bydliště). V bakalářské práci je 8 otázek otevřených a 7 otázek je výčtových (konjunktivních), respondent vybíral z nabízených možností, 3 otázky polouzavřené a 9 otázek škálových - Likertovy škály. Otevřené otázky byly kódovány a posléze kategorizovány a tyto kategorie vedou k výzkumným otázkám (Gavora, 2010). Díky těmto kategoriím se nám podařilo lépe zpřehlednit odpovědi respondentů.

## 5.3 Předvýzkum a pilotáž

Před definitivní verzí dotazníku určeného pro sběr dat ke kvantitativnímu šetření byl na skupině 10 osob proveden předvýzkum. Jednalo se o pět učitelů z mateřské školy a pět učitelů ze základní školy. Na přání respondentů byla jedna otázka z dotazníku odstraněna a jedna otázka uzavřená byla změněna na otázku polouzavřenou. Jednalo se o otázku číslo 5. Dotazník byl upraven v několika položkách, pro lepší srozumitelnost, nebylo z nich až tak patrné, na co se výzkumník ptá. Úpravou dotazníku jsme zajistili jeho validitu a reliabilitu. Z dotazníku byla odstraněna otázka: *Co děláte pro lepší adaptaci dětí na základní (mateřskou) školu?* Respondenti uváděli stejné otázky jako u otázky číslo 23: *Pokud Vaše mateřská (základní) škola spolupracuje s konkrétní základní (mateřskou školou) při přechodu z mateřské na školu základní, jak spolupráce probíhá?* Otázka číslo 5: *Máte možnost podílet se jako učitel/ka mateřské (základní) školy na školním zápisu?* Učitelky z mateřské školy se chtěly vyjádřit k této otázce a vyjádřit své důvody, proč se nepodílí na školním zápisu.

Zároveň s předvýzkumem probíhala pilotáž. Všichni z oslovených respondentů uvedli, že jim tento sběr dat vyhovuje. V případě sběru dat formou dotazníku respondenti uvedli, že by u některých otázek neodpovídali otevřeně.

#### **5.4 Dotazník a jeho zpracování**

Dotazník byl odeslán respondentům emailem s odkazem na daný výzkum. Učitelům základní školy - dotazník určený pro základní školy a učitelům mateřských škol - dotazník pro mateřské školy. Dotazník byl realizován na internetovém portálu [mojeanketa.cz](http://mojeanketa.cz). Oba dotazníky obsahovaly 27 otázek na téma bakalářské práce: *Současná problematika související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských a základních škol*.

Analýza a zpracování získaných dat probíhala pomocí aplikace [mojeanketa.cz](http://mojeanketa.cz). Celé znění dotazníku najdete v příloze č. 1 – dotazník pro učitele mateřské školy a v příloze č. 2 – dotazník pro učitele základní školy. Interpretace dat z výzkumného kvantitativního šetření byly doplněny o grafické znázornění výsledků učitelů mateřských škol a o grafické znázornění výsledků učitelů základních škol. K dotazníkovým položkám byla vytvořena tabulka s upřesněním výsledků, díky nimž jsme mohli lépe porozumět problému. Problém byl zkoumán z pohledu učitelů základních škol a z pohledu učitelů mateřských škol. Byla analyzována jeho souvislost a propojenost jednotlivých otázek z dotazníku. Tabulky usnadní čtenářům orientaci v problematice.

#### **Ochrana osobních údajů a etický kodex**

Dotazník byl respondentům rozeslán emailem s odkazem na webové stránky, tím byla zajištěna anonymita. Dotazník neobsahuje otázky, které by byly zavádějící, nelze podle nich konkrétního respondenta vyhledat. Dotazník je automaticky číslován a vrácen výzkumníkovi zpět podle pořadí doručení. Citace, které uvádíme v praktické části, jsou označeny pořadovým číslem. V práci nejsou osobní údaje respondentů uvedeny. Dbali jsme také na dodržování etického kodexu a na ochranu osobních údajů v souladu se zákonem GDPR.

## **Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor tvoří respondenti mateřských a základních škol.

Tyto respondenti museli splnit tato kritéria:

- učitelé na základní škole musí pracovat na prvním stupni základní školy.
- všichni respondenti museli být učitelé mateřské nebo základní školy.
- výzkumu se zúčastnili všichni respondenti dobrovolně.

## **Respondenti**

Počet respondentů celkem 90

Počet respondentů mateřské školy 54

Počet respondentů základní školy 36

## **5.5 Analýza a interpretace dat**

Tato část bakalářské práce je zaměřena na analýzu a interpretaci získaných dat z kvantitativního výzkumného šetření. Probíhala pomocí internetové aplikace mojeanketa.cz. Analýzy jsou provedeny pomocí níže uvedených grafů. Pro lepší orientaci v problematice je doplněna interpretace dat i o tabulky, které vyhodnocují statistické výsledky respondentů z mateřských a základních škol.

### **Vysvětlení výsledků grafů**

Celkový počet odpovědí označuje všechny odpovědi respondentů získaných na danou otázku. Procento pro každou možnost odpovědí se vypočítalo vydělením počtu odpovědí celkovým počtem odpovědí.

## **5.6 Interpretace získaných dat**

### **1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?**

První otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na délku pedagogické praxe. Základ pro výsledky otázky č. 1 jsou níže uvedené grafy, kde je zaznamenaná délka pedagogické praxe respondentů. První otázka byla zaměřena na navázání kontaktu s respondenty.

### **Graf č. 1.1: Pedagogická praxe učitelů mateřské školy**

-do 5 let	16		29.6%
-6-10 let	6		11.1%
-11-20 let	12		22.2%
-nad 20 let	20		37%
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Výsledky z grafu č. 1.1 ukázaly, že v dotazníku pro mateřské školy nejvíce odpovídali respondenti s pedagogickou praxí nad 20 let - 20 (37 %). 16 (29,6 %) respondentů uvádělo pedagogickou praxi do 5 let. Menší skupinu - 12 (22,2 %) tvořili respondenti s pedagogickou praxí 11 – 20 let a nejméně odpovídalo 6 (11,1 %) respondentů s pedagogickou praxí od 6 do 10 let.

### **Graf č. 1.2: Pedagogická praxe učitelů základní školy**

-do 5 let	11		31.4%
-6-10 let	4		11.4%
-11-20 let	4		11.4%
-nad 20 let	16		45.7%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Výsledky grafu č. 1.2 znázorňují, že největší skupinou respondentů, kteří odpovídali v dotazníkovém šetření, jsou respondenti s délkou pedagogické praxe nad 20 let - 16 (45,7 %). Respondentů s délkou praxe do 5 let odpovídalo 11 (31,4 %). Délku pedagogické praxe 6 - 10 let a 11 - 20 let, uvedlo v dotazníkovém šetření stejný počet respondentů 4 (11,4 %).

### **Tabulka č. 1: Délka pedagogické praxe**

Délka praxe	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
do 5 let	<b>16</b> 29,6 %	<b>11</b> 31,4 %	<b>27</b> 30,3 %
6 – 10 let	<b>6</b> 11,1 %	<b>4</b> 11,4 %	<b>10</b> 11,2 %
11 – 20 let	<b>12</b> 22,2 %	<b>4</b> 11,4 %	<b>16</b> 18 %
nad 20 let	<b>20</b> 37 %	<b>16</b> 45,7 %	<b>36</b> 40,5 %
Celkem	<b>54</b> 61 %	<b>35</b> 39 %	<b>89</b> 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Výše uvedená tabulka nám upřesňuje délku pedagogické praxe všech učitelů mateřských a základních škol, kteří odpovídali na otázky v dotazníkovém šetření. Nejvíce odpovědělo 36 (40,5 %) respondentů s délkou praxe nad 20 let. S délkou praxe do 5 let odpovědělo 27 (30,3 %) respondentů. 16 (18 %) respondentů s pedagogickou

praxí od 11 – 20 let a nejméně odpovědělo respondentů 10 (11,2 %) s délkou praxe od 6 – 10 let.

## 2. Mateřská (základní) škola, kde pracujete, se nachází na území s počtem obyvatel?

Výše uvedená otázka sledovala odpovědi respondentů z jednotlivých mateřských a základních škol v rámci lokalizace území s počtem obyvatel. Základ pro výsledky tvoří graf 2.1 a graf 2.2. Tato otázka byla zaměřena na navázání kontaktu s respondenty.

### Graf č. 2.1: Území mateřských škol

-do 5 tisíc	21		38.9%
-5-15 tisíc	7		13%
-15-25 tisíc	16		29.6%
-nad 25 tisíc	10		18.5%
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Z grafu 2.1 vyplývá, že největší počet respondentů 21 (38,9 %) uvedl, že jejich mateřská škola se nachází na území s počtem obyvatel do 5 tisíc. Další skupina respondentů 16 (29,6 %) uvedla, že mateřská škola se nachází na území s počtem obyvatel 15 – 25 tisíc a 10 (18,5 %) respondentů na území nad 25 tisíc. Nejmenší počet respondentů 7 (13 %) uvedlo, že jejich mateřská škola se nachází na území s počtem obyvatel od 5 – 15 tisíc.

### Graf č. 2.2: Území základních škol

-do 5 tisíc	7		20%
-5-15 tisíc	5		14.3%
-15-25 tisíc	18		51.4%
-nad 25 tisíc	5		14.3%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Více než polovina respondentů – 18 (51,4 %), podle výsledků grafu 2.2 uvedlo, že jejich základní škola se nachází na území s počtem obyvatel 15 – 25 tisíc. Celkem 7 (20 %) respondentů odpovědělo, že jejich základní škola se nachází na území s počtem obyvatel do 5 tisíc. Respondentů s územím nad 25 tisíc se zúčastnilo 5 (14,3 %) a stejný počet respondentů s územím od 5 – 15 tisíc.

**Tabulka č. 2: Území škol**

Počet obyvatel	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
do 5 tisíc	<b>21</b> 38,9 %	<b>7</b> 20 %	<b>28</b> 31,5 %
5 – 15 tisíc	<b>7</b> 13 %	<b>5</b> 14,3 %	<b>12</b> 13,5 %
15 – 25 tisíc	<b>16</b> 29,6 %	<b>18</b> 51,4 %	<b>34</b> 38,2 %
nad 25 tisíc	<b>10</b> 18,5 %	<b>5</b> 14,3 %	<b>15</b> 16,8 %
Celkem	<b>54</b> 61 %	<b>35</b> 39 %	<b>89</b> 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Z výše uvedené tabulky č. 2 vyplývá, že největší počet respondentů základních i mateřských škol, kteří se účastnili výzkumného šetření, se nacházelo na území s počtem 15 – 25 tisíc obyvatel – 34 (38,2 %) respondentů. Další větší skupina respondentů 28 (31,5 %) uvedla, že jejich škola se nachází na území s počtem obyvatel do 5 tisíc. Školy, které se nachází na území s počtem obyvatel nad 25 tisíc, uvedlo v dotazníkovém šetření 15 (16,8 %) respondentů. Nejmenší skupina respondentů 12 (13,5 %) uvedla, že jejich škola se nachází na území s 5 – 15 tisíci obyvateli.

### 3. Je Vaše mateřská škola součástí základní školy? (Je součástí Vaší základní školy škola mateřská?)

Tato dotazníková měla zjistit, kolik mateřských škol v dotazníkovém šetření je součástí základní školy.

**Graf č. 3.1: Mateřská škola součástí základní školy – respondenti mateřských škol**

-ano	12		22.2%
-ne	42		77.8%
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Výsledek výzkumného šetření, graf č. 3.1, poukazuje na skutečnost, že 42 (77,8 %) respondentů je zaměstnána v mateřské škole, která není součástí základní školy. Jen 12 (22,2 %) respondentů uvedlo, že mateřská škola, kde jsou zaměstnáni, je součástí školy základní.

**Graf č. 3.2: Mateřská škola součástí základní školy – respondenti základních škol**

-ano	10		28.6%
-ne	25		71.4%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Největší počet respondentů ze základní školy 25 (71,4 %) uvedlo, že mateřská škola není součástí jejich základní školy. 10 (28,6 %) respondentů ze základní školy uvedlo, že součástí jejich základní školy je i škola mateřská.

**Tabulka č. 3: Mateřská škola součástí základní školy**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
ano	12 22,2 %	10 28,6 %	22 24,7 %
ne	42 77,8 %	25 71,4 %	67 75,3 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Výše uvedená tabulka zpřehledňuje odpovědi respondentů z mateřských a základních škol. Největší počet respondentů 67 (75,3 %) uvedlo, že mateřská škola není součástí školy základní. Mateřská škola je součástí základní školy uvedlo celkem 22 (24,7 %) respondentů.

#### 4. Máte možnost podílet se jako učitel/ka mateřské školy (1. stupně) na posuzování školní zralosti a připravenosti?

Cílem otázky je zjistit, zda mají učitelky mateřské školy nebo učitelky 1. stupně možnost podílet se na posuzování školní zralosti a připravenosti. Pokud respondenti, odpověděli na otázku ano, konkretizovali tuto odpověď.

**Graf č. 4.1: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol**

-ne	11	20.4%
-ano, jak konkrétně	43	79.6%
Celkem odpovědi	54	

Zdroj: vlastní (2021)

Uvedený graf č. 4. 1 uvádí, že 11 (20, 4 %) respondentů z mateřské školy odpovědělo, že se nepodílí na posuzování školní zralosti a připravenosti. Zbývajících 43 (79,6 %) respondentů odpovědělo, že se podílí na posuzování školní zralosti a připravenosti. Tito respondenti ještě tuto otázku doplnili, jak se podílí konkrétně na posuzování školní zralosti a připravenosti:

*RM<sub>2</sub>: „Diagnostikování dětí v mateřské škole, před vstupem na základní školu. Heterogenní třídy – možnost srovnávání s vrstevníky, posuzování pokroků, zaměření na slabší oblasti v rozvoji.“*



RM<sub>29</sub>: „plánované konzultace s rodiči, - podklady pro PP v rámci screeningového vyšetření, zpracování a vyhodnocení testů školní zralosti, beseda s rodiči v lednu v období před zápisem do ZŠ, konzultační hodiny s učitelkou 1. třídy ZŠ (co dětem dělá největší problémy v první třídě, jak tomu předcházet), do TVP zařazují takové činnosti, které všestranně rozvíjí dětskou osobnost tak, aby její start v 1. třídě byl úspěšný.....“

RM<sub>37</sub>: „Jsem přítomna u zápisu.“

RM<sub>40</sub>: „doporučení rodičům“

Největší počet respondentů z mateřských škol jako nejčastější odpověď uvádělo pozorování a pedagogickou diagnostiku.

#### **Graf č. 4.2: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol**

-ne	14		40%
-ano, jak konkrétně	21		60%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Nejvíce respondentů 21 (60 %) ze základních škol uvedlo, že mají možnost podílet se na posuzování školní zralosti a připravenosti. 14 (40 %) respondentů uvedlo, že se na posuzování školní zralosti a připravenosti nemají možnost podílet. Respondenti, kteří uvedli, že tuto možnost mají, konkrétně uvedli:

RZ<sub>1</sub>: „Účastním se školního zápisu a jeho organizace.“

RZ<sub>14</sub>: „Výchovné poradenství.“

Respondenti základních škol v odpovědích nejvíce uváděli, že možnost posuzování školní zralosti a připravenosti mají především u školního zápisu do první třídy.

#### **Tabulka č. 4: Možnost posuzování školní zralosti a připravenosti**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
ne	11 20,4 %	14 40 %	25 28,1 %
ano	43 79,6 %	21 60 %	64 71,9 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Tato výše uvedená tabulka č. 4 nám ukazuje, že většina učitelů mateřských i základních škol má možnost podílet se na posuzování školní zralosti a připravenosti. Celkem 64 (71,9 %) respondentů uvedlo, že se podílí na posuzování školní zralosti a připravenosti.

Pouze 25 (28,1 %) respondentů uvedlo, že nemají možnost podílet se na posuzování školní zralosti a připravenosti.

### 5. Máte možnost podílet se jako učitel/ka mateřské školy (1. stupně základní školy) na školním zápisu?

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda učitelé mateřských škol a učitelé 1. stupně základních škol mají možnost podílet se na školním zápisu.

#### **Graf č. 5.1: Přítomnost na školním zápisu – respondenti mateřských škol**

ano	22		40.7%
-ne, proč	32		59.3%
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Přítomnost na školním zápisu označilo, jako svou odpověď, 22 (40,7 %) respondentů z mateřské školy. Respondenti 32 (59,3 %) označilo odpověď - ne. K této otázce se mohli respondenti vyjádřit. Některé odpovědi respondentů mateřských škol:

*RM<sub>1</sub>: „Základní školy s námi v tomto nespolupracují“.*

*RM<sub>2</sub>: „Školní zápis je v kompetenci školy základní.“*

*RM<sub>8</sub>: „Základní škola s MŠ v této oblasti nespolupracuje, zápis organizuje bez účasti učitelů MŠ.“*

*RM<sub>14</sub>: „Není to zavedené, přesto chodím upozornit na děti, kterým doporučujeme přípravnou třídu, a rodiče nesouhlasí!“*

*RM<sub>28</sub>: „Tyto aktivity si musí vykomunikovat ředitelky ZŠ a MŠ.“*

Odpovědi respondentů mateřských škol nejčastěji zmiňovaly, že školy při školním zápisu nespolupracují a na školním zápisu se tedy nepodílí.

#### **Graf č. 5.2: Přítomnost na školním zápisu – respondenti základních škol**

-ano	29		82.9%
-ne, proč	6		17.1%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Většina respondentů 29 (82,9 %) ze základních škol uvedlo, že mají možnost podílet se na školním zápisu. Jen 6 (17,1 %) respondentů uvedlo, že se na školním zápisu nepodílí, uvedli tyto důvody:

RZ<sub>1</sub>: „První třídy zdejší ZŠ jsou přiděleny stále stejným kantorům, kteří se podílejí na zápisu do prvních tříd.“

RZ<sub>2</sub>: „Učím vyšší ročníky na prvním stupni.“

RZ<sub>3</sub>: „Zápisu se účastní pouze vedení školy a učitelky prvních tříd.“

RZ<sub>4</sub>: „Začínající učitel.“

Respondenti základní školy uváděli, jako nejčastější důvod své nepřítomnosti u školního zápisu to, že zápis do prvních tříd mají v kompetenci učitelky prvních tříd.

**Tabulka č. 5: Přítomnost u školního zápisu**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
ano	22 40,7 %	29 82,9 %	51 57,3 %
ne	32 59,3 %	6 17,1 %	38 42,7 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)



Zdroj: vlastní (2021)

Uvedená tabulka č. 5 ukazuje, jak se námi oslovení respondenti z mateřských a základních škol mají možnost účastnit na školním zápisu. Více jak polovina, 51 (57,3 %) respondentů, má možnost podílet se na školním zápisu a 38 (42,7 %) respondentů uvedlo, že nemá možnost podílet se na školním zápisu.

## 6. Školní odklad je realizován častěji?

Tato výzkumná otázka měla za úkol zjistit, zda si učitelé mateřských škol a základních škol myslí, jestli pohlaví dítěte má vliv na školní odklad.

**Graf č. 6.1: Vliv pohlaví dítětem školní odklad – respondenti mateřských škol**

-u chlapců	24		44.4%
-u dívek	0		0%
-nezáleží na pohlaví dítěte	30		55.6%
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Nezáleží na pohlaví dítěte, uvedla více jak polovina 30 (55,6%) respondentů z mateřských škol. Odpověď, že školní odklad je realizován častěji u chlapců, uvedlo 24 (44,4%) respondentů z mateřských škol. Žádný z respondentů z mateřských škol nevedl odpověď, že školní odklad je realizován častěji u dívek.

**Graf č. 6.2: Vliv pohlaví dítětem školní odklad – respondenti základních škol**

-u chlapců	19		54.3%
-u dívek	0		0%
-nezáleží na pohlaví dítěte	16		45.7%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Graf č. 6.2 ukazuje výsledky dotazníkového šetření respondentů základních škol. Školní odklad je častěji realizován u chlapců uvedlo 19 (54,3 %), tj. více jak polovina respondentů. Naopak 16 (45,7 %) respondentů uvedlo, že nezáleží na pohlaví dítěte. Možnost, že školní odklad je častěji realizován u dívek, neuvedl žádný respondent.

**Tabulka č. 6: Vliv pohlaví dítětem školní odklad**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
u chlapců	24 44,4 %	19 54,3 %	43 48,3 %
u dívek	0 0 %	0 0 %	0 0 %
nezáleží na pohlaví dítěte	30 55,6 %	16 45,7 %	46 51,7 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Výše uvedená tabulka doplňuje grafické znázornění výsledků na otázku č. 6. Výsledky v této tabulce ukazují, že 43 (48,3%) respondentů odpovědělo, že školní odklad je častěji realizován u chlapců. Odpověď, že školní odklad nezáleží na pohlaví dítěte, uvedla, více jak polovina - 46 (51,7 %) respondentů z mateřských a základních škol. Žádný z respondentů neuvedl, že školní odklad je realizován častěji u dívek.

## 7. Přicházejí, dle Vašeho mínění, děti do základní školy připravené?

Cílem této otázky bylo zjistit u respondentů, zda si myslí, že děti přicházejí z mateřské školy do základní školy dostatečně připravené.

**Graf č. 7.1: Připravenost při vstupu na základní školu – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	11		20,4%
spíše ano	39		72,2%
nevím	1		1,9 %
spíše ne	3		5,5 %
rozhodně ne	0		0%
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Nejvíce respondentů 39 (72,2 %) uvedlo v dotazníkovém šetření odpověď na otázku, zda děti přicházejí do školy připravené, spíše ano. Celkem 11 (20,4 %) respondentů

uvedlo, na otázku č. 7, odpověď - rozhodně ano. Spíše ne – tuto odpověď označili 3 (5,5 %) respondenti. Jeden (1,9 %) respondent na tuto otázku nedokázal odpovědět. Rozhodně ne - neoznačil v dotazníkovém šetření žádný z respondentů.

**Graf č. 7.2: Připravenost při vstupu na základní školu – respondenti základních škol**

rozhodně ano	0		0%
spíše ano	24		68,6%
nevím	5		14,3 %
spíše ne	6		17,1 %
rozhodně ne	0		0%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Graf č. 7.2 nám znázorňuje odpovědi respondentů ze základních škol. Odpověď rozhodně ano, zda přicházejí děti do základní školy připravené, nevedl nikdo z respondentů. Spíše ano - uvedlo 24 (68,6 %) respondentů. Spíše ne – uvedlo 6 (17,1 %) respondentů. Celkem 5 (14,3 %) respondentů označilo odpověď - nevím.

**Tabulka č. 7: Připravenost při vstupu na základní školu**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
rozhodně ano	11 20,4 %	0 0 %	11 12,4 %
spíše ano	39 72,2 %	24 68,6 %	63 70,8 %
nevím	1 1,9 %	5 14,3 %	6 6,7 %
spíše ne	3 5,5 %	6 17,1 %	9 10,1 %
rozhodně ne	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100%

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Ve výše uvedené tabulce č. 7 jsou shrnuty odpovědi respondentů z mateřských a základních škol. Nejvíce odpovědí na otázku - „Jsou požadavky kladené na dítě pro vstup do první třídy podle RVP-PV – kompetencí přiměřené?“ - odpovědělo 63 (70,8 %) respondentů - spíše ano. Rozhodně ano – odpovědělo 11 (12,4 %) respondentů. Celkem 9 (10,1 %) respondentů uvedlo odpověď - spíše ne a 6 (6,7 %) respondentů nedokázalo na tuto otázku odpovědět. Žádný z respondentů neoznačil odpověď – rozhodně ne.

## 8. Jsou požadavky kladené na dítě pro vstup do první třídy podle RVP PV – kompetencí přiměřené?

V otázce č. 8 bylo cílem zjistit, zda si učitelé myslí, jestli požadavky kladené na dítě pro vstup do první třídy podle RVP – PV – kompetencí jsou přiměřené.

**Graf č. 8.1: Požadavky podle RVP PV- kompetencí - respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	22		40,7 %
spíše ano	28		51,9 %
nevím	2		3,7 %
spíše ne	2		3,7 %
rozhodně ne	0		0 %
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Respondenti z mateřských škol označili nejvíce odpověď – spíše ano – 28 (51,9 %). Celkem 22 (40,7 %) respondentů uvedlo – rozhodně ano. Spíše ne – uvedli pouze 2 (3,7 %) respondenti a 2 (3,7 %) z respondentů označilo odpověď – nevím. Rozhodně ano – neoznačil žádný z respondentů.

**Graf č. 8.2: Požadavky podle RVP PV- kompetencí - respondenti základních škol**

rozhodně ano	11		31,4 %
spíše ano	23		65,7 %
nevím	1		2,9 %
spíše ne	0		0 %
rozhodně ne	0		0 %
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Uvedený graf č. 8.2 popisuje výsledky z dotazníkového šetření, že nejvíce respondentů 23 (65,7 %), odpovědělo na otázku č. 8 - spíše ano. Celkem 11 (31,4 %) respondentů uvedlo odpověď – rozhodně ano. Pouze 1 (2,9 %) z respondentů uvedl odpověď nevím. Spíše ne a rozhodně ne – neuvedl žádný respondent základních škol.

**Tabulka č. 8: Požadavky podle RVP PV- kompetencí**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
rozhodně ano	22 40,7 %	11 31,4 %	33 37,1 %
spíše ano	28 51,9 %	23 65,7 %	51 57,3 %
nevím	2 3,7 %	1 2,9 %	3 3,4 %
spíše ne	2 3,7 %	0 0 %	2 2,2 %
rozhodně ne	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Tabulka č. 8 shrnuje výsledky respondentů mateřských a základních škol. Více jak polovina respondentů označilo odpověď – spíše ano – 51 (57,3 %). Rozhodně ano – označilo 33 (37,1 %) respondentů. Pouze 2 (2,2 %) respondentů uvedlo odpověď – spíše ne. Nevím – odpověděli 3 (3,4 %) respondenti.

### 9. Nejčastější příčinou odkladů školní docházky je?

Cílem této dotazníkové otázky bylo zjistit, s jakou nejčastější příčinou odkladů školní docházky se setkávají respondenti z mateřských a základních škol. U této otázky byla možnost označit více odpovědí.

**Graf č. 9.1: Nejčastější příčiny OŠD – respondenti mateřských škol**

-úroveň zdravotní a tělesný vývoj (zdravotní stav, fyziologický vývoj)	5	3.1%
-úroveň kognitivních (rozumová úroveň)	23	14.1%
-úroveň percepční (především sluchová a zraková)	14	8.6%
-úroveň motorická (hrubá a jemná motorika, grafomotorika)	16	9.8%
-úroveň pracovně volní (pracovní předpoklady, návyky, pozornost, dokončení činnosti)	38	23.3%
-úroveň emočně sociální (zvládnutí emocí, kontakt s vrstevníky)	23	14.1%
-vady řeči (především výslovnost)	44	27%
<b>Celkem odpovědí</b>	<b>163</b>	

Zdroj: vlastní (2021)

Z celkem 163 odpovědí vyplývá, že za největší příčinu, která ovlivňuje odklad školní docházky, uvedli respondenti odpověď – vady řeči – 44 (27 %). Další v pořadí uvedli respondenti úroveň pracovně-volní – 38 (23,3 %). Úroveň emočně-sociální a kognitivní uvedlo stejný počet respondentů 23 (14,1 %). Celkem 16 (9,8 %) respondentů uvedlo za příčinu školních odkladů úroveň motorickou. Úroveň percepční označilo 14 (8,6 %) respondentů. Nejmenší počet respondentů uvedlo za příčinu odkladu školní docházky, úroveň zdravotního a tělesného vývoje – 5 (3,1 %) respondentů.

### Graf č. 9.2: Nejčastější příčiny OŠD – respondenti základních škol

-úroveň zdravotní a tělesný vývoj (zdravotní stav, 9 fyziologický vývoj)			8.3%
-úroveň kognitivních (rozumová úroveň)	17		15.7%
-úroveň percepční (především sluchová a zraková)	6		5.6%
-úroveň motorická (hrubá a jemná motorika, 13 grafomotorika)			12%
-úroveň pracovně volní (pracovní předpoklady, návyky, 26 pozornost, dokončení činnosti)			24.1%
-úroveň emočně sociální (zvládání emocí, kontakt s 12 vrstevníky)			11.1%
-vady řeči (především výslovnost)	25		23.1%
Celkem odpovědí	108		

Zdroj: vlastní (2021)

Z výsledku dotazníkového šetření na tuto otázku vyplývá, že z celkového počtu 108 odpovědí, označilo 26 (24,1 %) respondentů za největší příčinu odkladu školní docházky úroveň pracovně-volní a vady řeči – 25 (23,1 %) respondentů. Úroveň kognitivní označilo 17 (15,7 %) respondentů. Celkem 13 (12 %) respondentů označilo úroveň motorickou a 12 (11,1 %) uvedlo úroveň emočně-sociální. Nejméně označili respondenti úroveň zdravotní a tělesný vývoj – 9 (8,3 %) a úroveň percepční 6 (5,6 %).

### Tabulka č. 9: Nejčastější příčiny OŠD

Úroveň	Respondenti mateřských škol		Respondenti základních škol		Celkem	
Zdravotní a tělesný vývoj	5	3,1 %	9	8,3 %	14	5,1 %
Kognitivní	23	14,1 %	17	15,7 %	40	14,8 %
Percepční	14	8,6 %	6	5,6 %	20	7,4 %
Motorická	16	9,8 %	13	12 %	29	10,7 %
Pracovně-volní	38	23,3 %	26	24,1 %	64	23,6 %
Emočně-sociální	23	14,1 %	12	11,1 %	35	12,9 %
Vady řeči	44	27 %	25	23,1 %	69	25,5 %
Celkem	163	60 %	108	40 %	271	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Uvedená tabulka č. 9 doplňuje grafické znázornění výsledků na otázku č. 9, shrnutí odpovědí respondentů z mateřských a základních škol. Z výsledků tabulky vyplývá, že největší počet respondentů 69 (25,5 %) uvedlo za největší příčinu odkladu školní docházky vady řeči a pracovně-volní úroveň 64 (23,6 %) respondentů. Kognitivní úroveň označilo 40 (14,8 %) respondentů a emočně-sociální úroveň 35 (12,9 %) respondentů. Motorickou úroveň označilo 29 (10,7 %) a 20 (7,4 %) respondentů



označilo percepční úroveň. Nejméně 14 (5,1 %) respondentů uvedlo za příčinu školního odkladu úroveň zdravotní a tělesný vývoj.

### 10. Konkrétní nejčastější příčinou odkladu školní docházky v současné době je?

Otázka č. 10 byla otázkou otevřenou. Odpovědi byly kódovány do kategorií uvedených v tabulce č. 10.1 a v tabulce č. 10.2. Cílem otázky bylo zjistit, jaká je konkrétní příčina odkladu školní docházky v současné době.

**Tabulka č. 10.1: Konkrétní příčiny ODŠ – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti škol	mateřských škol
Vady řeči – patlavost, poruchy řeči	35	33,3 %
Pracovně- volní úroveň – nepozornost, pomalé pracovní tempo, nesoustředěnost	28	26,7 %
Emočně-sociální úroveň – výkyvy nálad, fixace na rodinu	14	13,3 %
Celková nezralost	11	10,5 %
Nepřipravenost ze strany rodiny	4	3,7 %
Motorická úroveň - grafomotorika, úchop tužky	7	6,7 %
Percepční úroveň – sluchové a zrakové vnímání	3	2,9 %
Neodpověděli	3	2,9 %
Odpověď	105	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Na otázku č. 10 respondenti odpověděli, že konkrétní nejčastější příčinou odkladů školní docházky jsou vady řeči (patlavost, výslovnost) – 35 (33,3 %) respondentů z mateřských škol. Jako další příčinou uváděli pracovně-volní úroveň (nepozornost, nesoustředěnost, pomalé pracovní tempo) – 28 (26,7%) respondentů. Emočně-sociální úroveň (nesamostatnost, fixace na rodinu) uvedlo 14 (13,3 %) respondentů. Jako nejčastější příčinu – celkovou nezralost – uvedlo 11 (10,5 %) respondentů. Odpověď – motorickou úroveň (grafomotorika – úchop tužky) - uvedlo 7 (6,7 %) respondentů. Percepční úroveň uvedli pouze 3 (2,9 %) respondenti. Neodpověděli na tuto otázku 3 (2,9 %) respondenti. Nepřipravenost ze strany rodiny – uvedli 4 (3,7 %) respondenti.

**Tabulka č. 10.2: Konkrétní příčiny ODŠ – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti škol	základních škol
Vady řeči – patlavost, poruchy řeči	14	26,4 %
Pracovně- volní úroveň – nepozornost, pomalé pracovní tempo, nesoustředěnost	11	20,8 %
Emočně-sociální úroveň – výkyvy nálad, fixace na rodinu	10	18,9 %
Celková nezralost	11	20,8 %
Motorická úroveň – grafomotorika, úchop tužky	3	5,7 %
Kognitivní úroveň - myšlení	2	3,7 %
Neodpověděli	2	3,7 %
Odpověď	53	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Jako největší konkrétní příčinu odkladů školní docházky uvedli respondenti základních škol – vady řeči – 14 (26,4 %). Stejný počet respondentů 11 (20,8 %) uvedl jako největší příčinu pracovně-volní úroveň a celkovou nezralost dítěte. Emočně-sociální úroveň uvedlo 10 (18,9 %) respondentů. Motorickou úroveň ve svých odpovědích uvedli 3 (5,7 %) respondenti. Kognitivní úroveň (myšlení) označili 2 (3,7 %) respondenti. Neodpověděli 2 (3,7 %) respondenti.

### **11. Dokážete jako učitel/ka mateřské (základní) školy posoudit objektivně školní připravenost a zralost dítěte?**

Dotazníková otázka č. 11 byla zaměřena na zjištění informace, zda se respondenti domnívají, zda dokážou posoudit objektivně školní připravenost a zralost dítěte.

**Graf č. 11.1: Objektivita posouzení školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	16		29,6 %
spíše ano	34		63 %
nevím	4		7,4 %
spíše ne	0		0 %
rozhodně ne	0		0%
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Z grafu č. 11.1 vyplývá, že nejvíce respondentů odpovědělo na otázku, zda dokážou objektivně posoudit školní zralost a připravenost – spíše ano – 34 (63 %). Rozhodně ano – odpovědělo 16 (29,6 %) respondentů z mateřských škol. Celkem 4 (7,4 %)

respondenti odpověděli na otázku č. 11 – nevím. Rozhodně ne a spíše ne - neoznačil žádný z respondentů.

**Graf č. 11.2: Objektivita posouzení školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol**

rozhodně ano	13		32,1 %
spíše ano	15		42,9 %
nevím	7		20 %
spíše ne	0		0 %
rozhodně ne	0		0 %
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Graf č. 11.2 poukazuje, že respondenti ze základních škol nejvíce v dotazníkovém šetření, na otázku č. 11, uváděli nejvíce odpověď – spíše ano – 15 (42,9 %) a rozhodně ano – 13 (32,1 %) respondentů. Odpověď – nevím – označilo 7 (20 %) respondentů. Žádný z respondentů neuvedl odpověď – rozhodně ne a spíše ne.

**Tabulka č. 11: Objektivita posouzení školní zralosti a připravenosti**

Odpověď	Respondenti mateřských škol		Respondenti základních škol		Celkem	
rozhodně ano	16	29,6 %	13	37,1 %	29	32,6 %
spíše ano	34	63 %	15	42,9 %	49	55 %
nevím	4	7,4 %	7	20 %	11	12,4 %
spíše ne	0	0 %	0	0 %	0	0 %
rozhodně ne	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Celkem	54	61 %	35	39 %	89	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Z tabulky č. 11 vyplývá, že více jak polovina respondentů 49 (55 %), na otázku č. 11 v dotazníkovém šetření, uvedla odpověď – spíše ano. Celkem 29 (32,6 %) respondentů uvedlo odpověď – rozhodně ano. Celkem 11 (12,4 %) respondentů uvedlo odpověď – nevím. Žádný z respondentů mateřských a základních škol neuvedl odpověď – rozhodně ne a spíše ne.

**12. Jak školní připravenost a zralost dětí posuzujete?**

Cílem otázky č. 12 bylo zjistit, jak učitelé mateřských a základních škol posuzují školní zralost a připravenost dětí. Tato otázka byla otevřená. Odpovědi respondentů byly zakódovány a poté rozděleny do kategorií uvedené v tabulkách č. 12.1 a č. 12.2.

**Tabulka č. 12.1: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti škol	mateřských škol
Pozorování	30	42,9 %
Testy školní zralosti	12	17,2 %
Srovnávání s vrstevníky	10	14,3 %
Pracovní listy	5	7,1 %
Portfolio	5	7,1 %
Kresba	5	7,1 %
Evaluace	3	4,3 %
Odpověď	70	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Na otázku č. 12, jak respondenti z mateřských škol posuzují školní zralost a připravenost, odpovědělo 30 (42,9 %) respondentů – pozorováním. Pomocí testů školní zralosti posuzuje školní zralost a připravenost 12 (17,2 %) respondentů. Srovnávání s vrstevníky – uvedlo 10 (14,3 %) respondentů. Školní zralost a připravenost při práci s pracovními listy posuzuje 5 (7,1%) respondentů. Stejný počet 5 (7,1 %) respondentů uvedlo kresbu a portfolio. Evaluaci – hodnocení odpověděli 3 (4,3 %) respondenti.

**Tabulka č. 12.2: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti škol	základních škol
Před školním zápisem v MŠ	3	8,6 %
Při školním zápisu	20	57,1 %
V 1. třídě	10	28,6 %
Neodpovědělo	2	5,7 %
Odpověď	35	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Více jak polovina 20 (57,1 %) respondentů základních škol uvedla, že školní zralost posuzuje při školním zápisu. Během první třídy posuzuje školní zralost 10 (28,6 %) respondentů. Před školním zápisem posuzují školní zralost 3 (8,6 %) respondenti. Neodpověděli na otázku 2 (5,7 %) respondenti.

### 13. Je pro vás školní zápis důležitým ukazatelem?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda je pro respondenty z mateřských a základních škol školní zápis důležitým ukazatelem.

**Graf č. 13.1: Důležitost školního zápisu – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	11		20,4 %
spíše ano	7		13 %
nevím	5		9,3 %
spíše ne	20		37 %
rozhodně ne	11		20,4 %
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Z grafu č. 13.2 vyplývá, že odpovědi u respondentů se různí. Největší počet respondentů, zda je pro ně školní zápis důležitým ukazatelem odpovědělo – spíše ne – 20 (37 %). Rozhodně ne - uvedlo 11 (20,4 %) respondentů a stejný počet respondentů uvedlo odpověď – rozhodně ano. Odpověď – spíše ano – uvedlo 7 (13%) respondentů. Nedokázalo posoudit tuto otázku 5 (9,3 %) respondentů z mateřských škol.

**Graf č. 13.2: Důležitost školního zápisu – respondenti základních škol**

rozhodně ano	5		14,3 %
spíše ano	18		51,4 %
nevím	5		14,3 %
spíše ne	7		20 %
rozhodně ne	0		0 %
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

V dotazníkovém šetření na otázku č. 13 z odpovědí respondentů vyplývá, že více jak polovina respondentů uvedla odpověď – spíše ano – 18 (51,4 %). Spíše ne – označilo odpověď 7 (20 %) respondentů. Rozhodně ano – odpovědělo 5 (14,3 %) respondentů a stejný počet respondentů se k otázce nedokázalo vyjádřit. Odpověď - rozhodně ne – neodpověděl žádný z respondentů.

**Tabulka č. 13: Důležitost školního zápisu**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
rozhodně ano	<b>11</b> 20,4 %	<b>5</b> 14,3 %	<b>16</b> 18 %
spíše ano	<b>7</b> 13 %	<b>18</b> 51,4 %	<b>25</b> 28 %
nevím	<b>5</b> 9,3 %	<b>5</b> 14,3 %	<b>10</b> 11,2 %
spíše ne	<b>20</b> 37 %	<b>7</b> 20 %	<b>27</b> 30,4 %
rozhodně ne	<b>11</b> 20,4 %	<b>0</b> 0 %	<b>11</b> 12,4 %
Celkem	<b>54</b> 61 %	<b>35</b> 39 %	<b>89</b> 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Výše uvedená tabulka doplňuje statistické údaje vyplývající z grafu č. 13.1 a z grafu č. 13.2. Nejvíce respondentů 27 (30,4 %) uvedlo odpověď – spíše ne. Odpověď – spíše ano - označilo 25 (28 %) respondentů. Rozhodně ano – odpovědělo 16 (18 %) respondentů a rozhodně ne – 11 (12,4 %) respondentů. Otázku nedokázalo posoudit 10 (11,2 %) respondentů. Na tuto otázku se odpovědi respondentů z mateřských a základních škol liší.

#### 14. Který z faktorů nejvíce ovlivňuje školní zralost?

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda respondenti vědí, jak chápou pojem školní zralost, a který z faktorů nejvíce ovlivňuje školní zralost. Odpovědi jsou zakódovány a rozříděny do skupin v níže uvedených tabulkách.

**Tabulka č. 14.1: Školní zralost – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti mateřských škol
Rodinné prostředí	<b>18</b> 21,2 %
Pracovně- volní úroveň – nepozornost, hravost	<b>16</b> 18,8 %
Emočně-sociální úroveň – výkyvy nálad, fixace na rodinu	<b>18</b> 21,2 %
Percepční – sluchové a zrakové vnímání	<b>3</b> 3,5 %
Řeč	<b>7</b> 8,3 %
Kognitivní úroveň - myšlení	<b>16</b> 18,8 %
Motorická úroveň	<b>3</b> 3,5 %
Nedokázali posoudit	<b>4</b> 4,7 %
Odpověď	<b>85</b> 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Za faktory ovlivňující školní zralost uvedlo nejvíce respondentů vliv rodinného prostředí – 18 (21,2 %) a stejný počet respondentů uvedl jako faktor ovlivňující školní zralost -

emočně-sociální úroveň. Pracovně-volní úroveň - uvedlo v dotazníkovém šetření 16 (18,8 %) respondentů a kognitivní úroveň - uvedlo stejný počet respondentů. Řeč, jako faktor ovlivňující školní zralost, uvedlo 7 (8,3 %) respondentů z mateřských škol. Percepční úroveň uvedli 3 (3,5 %) respondenti a také stejný počet respondentů uvedl - motorickou úroveň. Nedokázali posoudit 4 (4,7 %) respondenti.

**Tabulka č. 14.2: Školní zralost – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti škol	základních škol
Rodinné prostředí	19	33,3 %
Celková nezralost	1	1,7 %
Emočně-sociální úroveň – výkyvy nálad, fixace na rodinu	4	7 %
Percepční – sluchové a zrakové vnímání	2	3,5 %
Řeč	5	8,8 %
Kognitivní úroveň - myšlení	12	21,1 %
Příprava v mateřské škole	4	7 %
Motorická úroveň	2	3,5 %
Tělesný vývoj a zdravotní stav	5	8,8 %
Nedokázali posoudit	3	5,3 %
Odpověď	57	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Respondenti ze základních škol uvedli, jako největší faktor ovlivňující školní zralost, rodinné prostředí – 19 (33,3 %). Kognitivní myšlení uvedlo 12 (21,1 %) respondentů. Řeč, tělesný vývoj a zdravotní stav uvedlo stejný počet respondentů – 5 (8,8 %). Školní zralost je ovlivněna přípravou v mateřské škole, odpověděli 4 (7 %) respondenti. Stejný počet 4 (7 %) uvedlo odpověď, jako faktor ovlivňující školní zralost, emočně-sociální úroveň. Motorickou a percepční úroveň, uvedlo stejný počet respondentů – 2 (3,6 %). Posoudit nedokázali 3 (5,4 %) respondenti. Celkovou nezralost uvedl pouze 1 (1,7 %) respondent.

### 15. Který z faktorů ovlivňuje školní připravenost?

Tato uvedená otázka č. 15 měla za cíl zjistit, který z faktorů ovlivňuje školní připravenost, co si představují, respondenti z mateřských a základních škol, pod tímto pojmem. Odpovědi jsou zakódovány a přiřazeny do kategorií, které jsou uvedeny v tabulce č. 15.1 a v tabulce č. 15.2.

**Tabulka č. 15.1: Školní připravenost – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti mateřských škol	
Rodinné prostředí	26	35,1 %
Celková nezralost	2	2,7 %
Emočně-sociální úroveň – výkyvy nálad, fixace na rodinu	8	10,8 %
Řeč	3	4,1 %
Kognitivní úroveň - myšlení	1	1,4 %
Příprava v mateřské škole	16	21,5 %
Tělesný vývoj a zdravotní stav	1	1,4 %
Pracovně-volní úroveň	10	13,5 %
Nedokázali posoudit	7	9,5 %
Odpověď	74	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Odpovědi respondentů z mateřských škol nejvíce uváděly, v dotazníkovém šetření, že za největší faktor, který ovlivňuje školní připravenost, považují vliv rodiny – 26 (35,1 %). Příprava v mateřské škole, jako faktor ovlivňující školní připravenost, uvedlo 16 (21,5 %). Pracovně-volní úroveň odpovědělo v dotazníkovém šetření 10 (13,5 %) respondentů. Emočně-sociální úroveň uvedlo 8 (10,8 %) respondentů. Jako další faktor ovlivňující školní připravenost byla respondenty uvedena řeč – 3 (4,1 %). Tělesný vývoj a zdravotní stav uvedl 1 (1,4 %) respondent a stejný počet uvedl kognitivní úroveň. Otázku nedokázalo posoudit 7 (9,5 %) respondentů. Celkovou nezralost uvedli 2 (2,7 %) respondenti.

**Tabulka č. 15.2: Školní připravenost – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti základních škol	
Rodinné prostředí	20	47,6 %
Motorický úroveň	2	4,8 %
Řeč	3	7,1 %
Kognitivní úroveň - myšlení	2	4,8 %
Příprava v mateřské škole	9	21,4 %
Pracovně-volní úroveň	4	9,5 %
Nedokázali posoudit	2	4,8 %
Odpověď	42	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)



Vliv rodinného prostředí uvedlo 20 (47,6 %) respondentů základních škol. Vliv předškolního zařízení uvedlo 9 (21,4 %) respondentů. Pracovně volní úroveň, v dotazníkovém šetření na otázku č. 15, označili 4 (9,5 %) respondenti. Faktorem ovlivňující školní připravenost – řeč – označili 3 (7,1 %) respondenti. Kognitivní a motorickou úroveň, uvedlo stejný počet respondentů – 2 (4,8 %). Nedokázali odpovědět 2 (4,8 %) respondenti.

#### **16. Domníváte se, že máte dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti?**

Cílem otázky č. 16 bylo zjistit, zda se respondenti z mateřských a základních škol domnívají, zda mají dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti.

**Graf č. 16.1: Znalost problematiky školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	9		16,7 %
spíše ano	29		53,7 %
nevím	12		22,2 %
spíše ne	4		7,4 %
rozhodně ne	0		0 %
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Z grafu č. 16.1 vyplývá, že více jak polovina 29 (53,7 %) respondentů uvedlo – spíše ano - na otázku, zda se domnívají, že mají dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti. Na tuto otázku nedokázalo odpovědět 12 (22,2 %) respondentů. Rozhodně ano – označilo 9 (16,7 %) respondentů. Odpověď – spíše ne – uvedli 4 (7,4 %) respondenti. Žádný z respondentů neoznačil odpověď – rozhodně ne.

**Graf č. 16.2: Znalost problematiky školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol**

rozhodně ano	6		17,1 %
spíše ano	15		42,9 %
nevím	11		31,4 %
spíše ne	3		8,6 %
rozhodně ne	0		0 %
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Výsledky grafu č. 16.2 ukázaly, že odpověď na otázku, zda mají respondenti základních škol dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti, je – spíše ano – uvedlo 15 (42,9 %) respondentů a 6 (17,1 %) respondentů uvedlo odpověď – rozhodně

ano. Na otázku č. 16 nedokázalo odpovědět 11 (31,4 %) respondentů základních škol. Spíše ne – označili 3 (8,6 %) respondenti. Nikdo z respondentů neoznačil odpověď – rozhodně ne.

**Tabulka č. 16: Znalost problematiky školní zralosti a připravenosti**

Odpověď	Respondenti z mateřské školy		Respondenti ze základní školy		Celkem	
rozhodně ano	9	16,7 %	6	17,1 %	15	16,9 %
spíše ano	29	53,7 %	15	42,9 %	44	49,4 %
nevím	12	22,2 %	11	31,4 %	23	25,8 %
spíše ne	4	7,4 %	3	8,6 %	7	7,9 %
rozhodně ne	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Celkem	54	61 %	35	39 %	89	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Tabulka č. 16 doplňuje statistické údaje z grafu č. 16.1 a z grafu č. 16.2. Nejvíce 44 (49,4 %) respondentů z mateřských a základních škol, odpovědělo na otázku, zda se domnívají, že mají dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti, - spíše ano. Nedokázalo posoudit 23 (25,8 %) respondentů. Rozhodně ano – označilo 15 (16,9 %) respondentů. Odpověď - rozhodně ne uvedlo 7 (7,9 %) respondentů. Žádný z respondentů neoznačil odpověď – rozhodně ne.

### 17. Kdo nejčastěji přichází s návrhem odkladu školní docházky?

Cílem otázky č. 17 bylo zjistit, kdo přichází nejčastěji s návrhem odkladu školní docházky. Respondenti z mateřských a základních škol vybírali z více možných odpovědí.

**Graf č. 17.1: Návrh na školní odklad – respondenti mateřských škol**

-učitel/ka mateřské školy	41	43.6%
-otec	3	3.2%
-matka	24	25.5%
-lékař	0	0%
-odborník pedagogicko-psychologické poradny/popř. odborník speciálně pedagogického centra	16	17%
-učitel/ka základní školy při zápisu	6	6.4%
-nedokážu posoudit	4	4.3%
Celkem odpovědí	94	

Zdroj: vlastní (2021)

Z výše uvedeného grafu č. 17.1 vyplývá, že respondenti z mateřských škol – 41 (43,6 %) - uvedli, jako největšího iniciátora, který přichází s návrhem školní docházky, učitele z mateřské školy. Matku, která přichází s návrhem odkladu školní docházky, označilo 24 (25,5 %) respondentů. Odborníka z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra uvedlo 16 (17 %) respondentů, učitele ze základní školy - uvedlo 6 (6,4 %) respondentů a 3 (3,2 %) uvedli za iniciátora otce. Lékaře - neoznačil žádný z respondentů. Otázku nedokázali posoudit 4 (4,3 %) respondenti.

**Graf č. 17.2: Návrh na školní odklad – respondenti základních škol**

-učitel/ka mateřské školy	23		29.9%
-otec	6		7.8%
-matka	25		32.5%
-lékař	0		0%
-odborník pedagogicko-psychologické poradny/popř. odborník speciálně pedagogického centra	13		16.9%
-učitel/ka základní školy při zápisu	9		11.7%
-nedokážu posoudit	1		1.3%
<b>Celkem odpovědí</b>	<b>77</b>		

Zdroj: vlastní (2021)

Respondenti ze základních škol uvedli, že s návrhem školního odkladu nejčastěji přichází matka – 25 (32,5 %) a učitel/ka mateřské školy – 23 (29,9 %). Odborníka pedagogicko-psychologické poradny/ popř. speciálně pedagogického centra – uvedlo 13 (16,9 %) respondentů. Učitele základní školy označilo za odpověď 9 (11,7 %) a otce – 6 (7,8 %) respondentů. Otázku nedokázal posoudit 1 (1,3 %) respondent. Lékaře, jako jednu z možných odpovědí, neuvedl žádný respondent.

**Tabulka č. 17: Návrh na školní odklad**

Odpověď	Respondenti mateřských škol		Respondenti základních škol		Celkem	
Učitel/ka mateřské školy	<b>41</b>	43,6 %	<b>23</b>	29,9 %	<b>64</b>	37,4 %
Otec	<b>3</b>	3,2 %	<b>6</b>	7,8 %	<b>9</b>	5,3 %
Matka	<b>24</b>	25,5 %	<b>25</b>	32,5 %	<b>49</b>	28,6 %
Lékař	<b>0</b>	0 %	<b>0</b>	0 %	<b>0</b>	0 %
Odborník PPP/ popř. SPC	<b>16</b>	17 %	<b>13</b>	16,9 %	<b>29</b>	17 %
Učitel/ka základní školy	<b>6</b>	6,4 %	<b>9</b>	11,7 %	<b>15</b>	8,8 %
Nedokážu posoudit	<b>4</b>	4,3 %	<b>1</b>	1,3 %	<b>5</b>	2,9 %
<b>Celkem</b>	<b>94</b>	55 %	<b>77</b>	45 %	<b>171</b>	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Výše uvedená tabulka specifikuje názory respondentů z mateřských a základních škol, kdo podle jejich mínění přichází nejčastěji s návrhem na odklad školní docházky. Největší počet respondentů 64 (37,4 %), označilo učitele z mateřských škol a další větší skupina respondentů 49 (28,6 %) uvedla za největšího iniciátora matku. Odborníka z pedagogicko-psychologické poradny/ popř. speciálně pedagogického centra označilo 29 (17 %) respondentů a učitele ze základní školy uvedlo 15 (8,8 %) respondentů. Nejmenší počet respondentů 9 (5,3 %) uvedl, jako iniciátora otce. Otázku č. 17 nedokázalo posoudit 5 (2,9 %) respondentů. Žádný z respondentů neuvedl za iniciátora návrhu na odklad školní docházky lékaře.

### 18. Souhlasíte se současným systémem vyšetření školní zralosti?

Otázka č. 18 měla za cíl zjistit, zda respondenti z mateřských a základních škol souhlasí se současným systémem vyšetření školní zralosti.

**Graf č. 18.1: Současný systém vyšetření školní zralosti – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	6		11,1 %
spíše ano	26		48,1 %
nevím	6		11,1 %
spíše ne	11		20,4 %
rozhodně ne	5		9,3 %
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Z uvedeného grafu vyplývá, že téměř polovina respondentů 26 (48,1 %) uvedla na otázku, zda respondenti souhlasí se současným vyšetřením školní zralosti, odpověď – spíše ano. Spíše ne – uvedlo 11 (20,4 %) respondentů z mateřských škol. Odpověď – rozhodně ano – označilo 6 (11,1 %) respondentů. Na otázku č. 18 uvedlo odpověď – rozhodně ne – 5 (9,3 %) respondentů. K otázce se nevyjádřilo 6 (11,1 %) respondentů.

**Graf č. 18.2: Současný systém vyšetření zralosti - respondenti základních škol**

rozhodně ano	4		11,4 %
spíše ano	10		28,6 %
nevím	7		20 %
spíše ne	10		28,6 %
rozhodně ne	4		11,4 %
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Z uvedeného grafu vyplývá, že odpovědi respondentů na otázku č. 18 se různily. Stejný počet respondentů 10 (28,6 %) uvedl odpovědi – spíše ano a spíše ne. Odpověď –

rozhodně ano a rozhodně ne – uvedlo také stejný počet respondentů 4 (11,4 %). Nevím – odpovědělo 7 (20 %) respondentů ze základních škol.

**Tabulka č. 18: Současný systém vyšetření zralosti**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
rozhodně ano	6 11,1 %	4 11,4 %	10 11,2 %
spíše ano	26 48,1 %	10 28,6 %	36 40,5 %
nevím	6 11,1 %	7 20 %	13 14,6 %
spíše ne	11 20,4 %	10 28,6 %	21 23,6 %
rozhodně ne	5 9,3 %	4 11,4 %	9 10,1 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Respondenti odpověděli na otázku č. 18 následovně. Největší počet respondentů 36 (40,5 %) odpověděl – spíše ano. Odpověď - spíše ne – uvedlo v dotazníkovém šetření 21 (23,6 %) respondentů z mateřských a základních škol. Spíše ano – uvedlo 10 (11,2 %) respondentů. Podobný počet respondentů 9 (10,1 %) uvedlo odpověď – rozhodně ne. Na otázku nedokázalo odpovědět 13 (14,6 %) respondentů.

### 19. Domníváte se, zda je nějaký zásadní problém v systému, úskalí při vyšetření školní zralosti?

Tato dotazníková otázka byla zaměřena na zjištění, zda se respondenti z mateřských a základních škol domnívají, zda je nějaký zásadní problém v systému nebo úskalí při vyšetření školní zralosti. Tato odpověď byla otevřená. Odpovědi jsou rozděleny do kategorií uvedených v tabulce č. 19.1 a č. 19.2.

**Tabulka č. 19.1: Systém vyšetření školní zralosti – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti mateřských škol
Rodiče – konečné rozhodnutí	7 8,9 %
Neznámé prostředí	12 15,2 %
Jednorázové vyšetření v PPP	10 12,7 %
Neznámí lidé při vyšetření	7 8,9 %
Délka vyšetření – zátěž na dítě	7 8,9 %
Přetíženost PPP	4 5,2 %
Nedostačující spolupráce mezi MŠ a PPP	10 12,7 %
Souhlasí se současným vyšetřením v PPP	22 27,5 %
Odpověď	79 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Se současným vyšetřením školní zralosti souhlasilo 22 (27,5 % respondentů). Nedostačující spolupráci mezi mateřskou školou a pedagogicko-psychologickou poradnou uvedlo 10 (12,7 %) respondentů. Vyšetření v neznámém prostředí uvedlo 12 (15,2 %) respondentů mateřských škol. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, jako jednorázové, v dotazníkovém šetření uvedlo 10 (12,7 %) respondentů. Další úskalí, jako je čas a cizí lidé při vyšetření, uvedlo stejný počet respondentů – 7 (8,9 %). Na rodičích je konečné rozhodnutí, nezáleží na vyšetření školní zralosti, uvedlo v dotazníku 7 (8,9 %) respondentů. Na přetíženost pedagogicko-psychologických poraden upozornili 4 (5,2 %) respondenti.

**Tabulka č. 19.2: Systém vyšetření školní zralosti – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti škol	základních škol
Rodiče – konečné rozhodnutí	6	15,4 %
Jednorázové vyšetření v PPP	10	25,6 %
Délka vyšetření – zátěž na dítě	4	10,3 %
Přetíženost PPP	4	10,3 %
Nedostačující spolupráce mezi MŠ a PPP a ZŠ	2	5,1 %
Souhlasí se současným vyšetřením v PPP	13	33,3 %
Odpověď	39	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Se současným systémem vyšetření školní zralosti souhlasilo 13 (33,3 %) respondentů základních škol. Úskalí - jednorázové vyšetření, uvedlo v dotazníkovém šetření 10 (25,6 %) respondentů. Konečné slovo mají rodiče - uvedlo v dotazníku 6 (15,4 %) respondentů. Jako další úskalí uvedli 4 (10,3 %) respondenti – délku časového vyšetření. Na přetíženost pedagogicko-psychologických poraden upozornili 4 (10,3 %) respondenti. V dotazníku uvedli 2 (5,1 %) respondenti, že by uvítali větší spolupráci mezi mateřskou, základní školou a pedagogicko-psychologickou poradnou.

## **20. Stalo se Vám, že dítě první třídu nezvládlo?**

Cílem otázky č. 20 bylo zjistit, zda se respondenti z mateřských a základních škol během své pedagogické praxe setkali s tím, že dítě nástup do první třídy nezvládlo. V této otázce mohli respondenti označit více možností. Tato otázka byla polootevřenou – respondenti mohli doplnit jinou možnost než tu z uvedených.

**Graf č. 20.1: Dodatečný odklad školní docházky – respondenti mateřských škol**

-ne, nestalo	27		46.6%
-ano, vrátilo se zpět do mateřské školy	19		32.8%
-ano, opakovalo první třídu	9		15.5%
jiné, uveďte	3		5.2%
Celkem odpovědí	58		

Zdroj: vlastní (2021)

*RZ<sub>1</sub>: „Nevím.“**RZ<sub>2</sub>: „Vrátilo se ze ZŠ, ale dříve navštěvovalo jinou MŠ.“**RZ<sub>3</sub>: „Ano, byl navrhnut návrat do MŠ, avšak rodiče nesouhlasili.“*

Necelá polovina respondentů 27 (46,6 %) uvedla, že se jim za dobu pedagogické praxe nestalo, aby dítě nezvládlo nástup do první třídy. Dítě se zpět vrátilo do mateřské školy - uvedlo 19 (32,8 %) respondentů z mateřských škol. Opakování první třídy uvedlo celkem 9 (15,5 %) respondentů a 1 respondent uvedl, že se vrátilo, ale dříve navštěvovalo jinou mateřskou školu. Další z respondentů uvedl, že i přes to, že byl navrhnut návrat do mateřské školy, rodiče s tímto návrhem nesouhlasili.

**Graf č. 20.2: Dodatečný odklad školní docházky – respondenti základních škol**

-ne, nestalo	8		17.8%
-ano, vrátilo se zpět do mateřské školy	13		28.9%
-ano, opakovalo první třídu	17		37.8%
jiné, uveďte	7		15.6%
Celkem odpovědí	45		

Zdroj: vlastní (2021)

*RZ<sub>3</sub>: „Mně ne, ale kolegyním – máme třetím rokem přípravnou třídu, tak se vrací tam, nebo opakují první třídu.“**RZ<sub>7</sub>: „přechod na praktickou školu.“*

Z uvedeného grafu č. 20.2 vyplývá, že respondenti ze základních škol se nejvíce setkali s dítětem, které opakovalo první třídu – 17 (37,8 %). Dítě se vrátilo zpět do mateřské školy, uvedlo 13 (28,9 %) respondentů. Za svou pedagogickou praxi se s žádnou z uvedených možností nesetkalo 8 (17,8 %) respondentů. Přechod do přípravné třídy uvedli 2 respondenti.

**Tabulka č. 20: Dodatečný odklad školní docházky**

Odpověď	Respondenti z mateřské školy		Respondenti ze základní školy		Celkem	
ne, nestalo	27	46,6 %	8	17,8 %	35	34 %
ano, vrátilo se zpět do mateřské školy	19	32,8 %	13	28,9 %	32	31,1 %
ano, opakovalo první třídu	9	15,5 %	17	37,8 %	26	25,2 %
jiné, uveďte	3	5,2 %	7	15,6 %	10	9,7 %
Celkem	58	56,3 %	45	43,7 %	103	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Výše uvedená tabulka upřesňuje četnost odpovědí respondentů z mateřských a základních škol. Nejvíce se respondenti setkali s tím, že se dítě vrátilo zpět do mateřské školy – 32 (31,1 %). Dítě, které nezvládlo první třídu a opakovalo ji, uvedlo 26 (25,2 %) respondentů. S některou z možností, které byly v dotazníku uvedeny, se nesetkalo 35 (34 %) respondentů.

**21. Domníváte se, že by bylo v současné době vhodné zřizovat a využívat přípravné třídy u dětí, u kterých je předpoklad, že přípravná třída vyrovná jejich nerovnoměrný vývoj?**

Cílem otázky č. 21 bylo zjistit názor respondentů z mateřských a základních škol na zřizování přípravných tříd.

**Graf č. 21.1: Přípravné třídy – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	20		37 %
spíše ano	15		27,8 %
nevím	8		14,8 %
spíše ne	7		13 %
rozhodně ne	4		7,4 %
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Z grafu č. 21.1 vyplývá, že nejvíce respondentů mateřských škol, by bylo pro zřizování přípravných tříd. Rozhodně ano – uvedlo 20 (37 %) respondentů. Odpověď – spíše ano – označilo 15 (27,8 %) respondentů. Spíše ne – odpovědělo 7 (13 %) respondentů. Proti zřizování přípravných tříd byli 4 (7,4 %) respondenti. K otázce se nevyjádřilo 8 (14,8 %) respondentů.



**Graf č. 21.2: Přípravné třídy – respondenti základních škol**

rozhodně ano	12	34,4 %
spíše ano	12	34,4 %
nevím	6	17,1 %
spíše ne	4	11,4 %
rozhodně ne	1	2,9 %
Celkem odpovědí	35	

Zdroj: vlastní (2021)

Z grafu vyplývá, že respondenti ze základních škol by byli pro zřizování přípravných tříd. Rozhodně ano – uvedlo 12 (34,4 %) respondentů, spíše ano – 12 (34,4 %) označilo stejný počet respondentů. Odpověď – spíše ne – uvedli 4 (11,4 %) respondenti a 1 (2,9 %) respondent uvedl odpověď – rozhodně ne. Na otázku č. 21 nedokázalo odpovědět 6 (17,1 %) respondentů.

**Tabulka č. 21: Přípravné třídy**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
rozhodně ano	<b>20</b> 37 %	<b>12</b> 34,3 %	<b>32</b> 36 %
spíše ano	<b>15</b> 27,8 %	<b>12</b> 34,3 %	<b>27</b> 30,3 %
nevím	<b>8</b> 14,8 %	<b>6</b> 17,1 %	<b>14</b> 15,7 %
spíše ne	<b>7</b> 13 %	<b>4</b> 11,4 %	<b>11</b> 12,4 %
rozhodně ne	<b>4</b> 7,4 %	<b>1</b> 2,9 %	<b>5</b> 5,6 %
Celkem	<b>54</b> 61 %	<b>35</b> 39 %	<b>89</b> 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Z výše uvedené tabulky vyplývají názory respondentů z mateřských a základních škol, zda zřizovat přípravné třídy. Nejvíce respondentů uvedlo odpověď – rozhodně ano – 32 (36 %). Spíše ano – označilo 27 (30,3 %) respondentů. Spíše ne - označilo 11 (12,4 %) respondentů a 5 (5,6 %) respondentů uvedlo odpověď – rozhodně ne. Na otázku nedokázalo odpovědět 14 (15,7 %) respondentů.

## **22. Spolupracuje Vaše základní (mateřská) škola s konkrétní mateřskou (základní) školou v období přechodu z mateřské školy na školu základní?**

Otázka č. 22 měla za cíl zjistit spolupráci mateřských a základních škol, z pohledu respondentů, při přechodu z mateřské školy na školu základní.

**Graf č. 22.1: Spolupráce základní a mateřské školy – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	16		29,6 %
spíše ano	16		29,6 %
nevím	3		5,6 %
spíše ne	15		27,8 %
rozhodně ne	4		7,4 %
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Z odpovědí respondentů mateřských škol vyplývá, jak jejich mateřské školy spolupracují se základní školou. Rozhodně ano odpovědělo 16 (29,6 %) respondentů a stejný počet respondentů označilo odpověď – spíše ano. Odpověď – spíše ne – označilo 15 (27,8 %) respondentů. Rozhodně ne – uvedli v dotazníkovém šetření 4 (7,4 %) respondenti. Na otázku č. 22 nedokázali odpovědět 3 (5,6 %) respondenti.

**Graf č. 22.2: Spolupráce základní a mateřské školy – respondenti základních škol**

rozhodně ano	14		40 %
spíše ano	7		20 %
nevím	3		8,6 %
spíše ne	6		17,1 %
rozhodně ne	5		14,3 %
Celkem odpovědí	35		

Zdroj: vlastní (2021)

Graf č. 22.2 nám znázorňuje odpovědi respondentů ze základních škol. Nejvíce respondentů 14 (40 %), v dotazníkovém šetření, označilo odpověď – rozhodně ano. Spíše ano – uvedlo 7 (20 %) respondentů. Odpověď - spíše ne – označilo 6 (17,1 %) respondentů, odpověď – rozhodně ne – uvedlo 5 (14,3 %) respondentů. 3 (8,6 %) respondenti nedokázali odpovědět.

**Tabulka č. 22: Spolupráce základní a mateřské školy**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
rozhodně ano	16 29,6 %	14 40 %	30 33,7 %
spíše ano	16 29,6 %	7 20 %	23 25,8 %
nevím	3 5,6 %	3 8,6 %	6 6,8 %
spíše ne	15 27,8 %	6 17,1 %	21 23,6 %
rozhodně ne	4 7,4 %	5 14,3 %	9 10,1 %
Celkem	54 61 %	35 39 %	89 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Tabulka č. 22 znázorňuje odpovědi respondentů z mateřských a základních škol. Nejvíce respondenti v dotazníkovém šetření označovali odpověď – rozhodně ano – 30

(33,7 %). Spíše ano – označilo 23 (25,8 %) respondentů a 21 (23,6 %) respondentů odpovědělo – spíše ne. Rozhodně ne - uvedlo v dotazníku 9 (10,1 %) respondentů. Na otázku nedokázalo odpovědět 6 (6,8 %) respondentů.

**23. Pokud Vaše základní (mateřská) škola spolupracuje s konkrétní mateřskou (základní) školou při přechodu z mateřské na školu základní, jak spolupráce probíhá?**

Cílem otázky č. 23 bylo zjistit, jak spolupráce mezi mateřskou a základní školou probíhá. Tato otázka byla otevřená. Všechny odpovědi byly zakódovány a poté zařazeny do kategorií. Kategorie jsou uvedeny v níže uvedených tabulkách.

**Tabulka č. 23.1: Spolupráce mateřské a základní školy – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti	mateřských škol
Učitelé MŠ navštěvují ZŠ – sdílení, hospitace	4	7 %
Děti z MŠ navštíví jednou vyučování na ZŠ	14	24,6 %
Děti z MŠ navštěvují prostory ZŠ	4	7 %
Kurzy pro předškoláky – děti z MŠ navštěvují ZŠ dlouhodobě	7	12,3 %
Učitelé ze ZŠ navštěvují děti v MŠ	2	3,5 %
Konzultace mezi MŠ a ZŠ	4	7 %
Nespolupracuje	22	38,6 %
Odpověď	57	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

S žádnou konkrétní školou nespolupracuje 22 (38,6 %) respondentů mateřských škol. Před nástupem do základní školy navštíví děti z mateřské školy jednou školu základní, uvedlo 14 (24,6 %) respondentů. Kurzy pro předškoláky (děti několikrát navštíví základní školu) uvedlo ve svých odpovědích 7 (12,3 %) respondentů. Děti navštěvují prostory základní školy celoročně, odpověděli 4 (7 %) respondenti. Stejný počet respondentů uvedl, že mezi mateřskou a základní školou probíhají vzájemné konzultace. Učitelé mateřské školy navštěvují vyučování na prvním stupni základní školy – uvedli v odpovědi 4 (7 %) respondenti. Děti v mateřské škole navštěvují učitelé ze základní školy – tuto odpověď uvedli 2 (3,5 %).

**Tabulka č. 23.2: Spolupráce mateřské a základní školy – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti škol	základních škol
Učitelé MŠ navštěvují ZŠ – sdílení, hospitace	1	2,3 %
Děti z MŠ navštíví jednou vyučování na ZŠ	12	27,9 %
Děti z MŠ navštěvují prostory ZŠ	4	9,3 %
Kurzy pro předškoláky – děti z MŠ navštěvují ZŠ dlouhodobě	8	18,6 %
Učitelé ze ZŠ navštěvují děti v MŠ	3	7 %
Konzultace mezi MŠ a ZŠ	5	11,6 %
Nespolupracuje	10	23,3 %
Odpověď	43	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Děti z mateřské školy navštíví (jedno) vyučování na základní škole – tuto odpověď uvedlo 12 (27,9 %) respondentů. Základní škola pro děti z mateřské školy organizuje předškolní kurzy – odpověď v dotazníkovém šetření uvedlo 8 (18,6 %) respondentů. Konzultace mezi mateřskou a základní školou - uvedlo 5 (11,6 %) respondentů. Děti během roku navštěvují prostory základní školy – odpověděli 4 (9,3 %) respondenti. Respondenti základních škol navštěvují děti v mateřské škole – tuto spolupráci uvedli 3 (7 %) respondenti. Učitelé z mateřské školy navštěvují vyučování na prvním stupni základní školy – odpověděl 1 (2,3 %) respondent. Nespolupracujeme s žádnou konkrétní mateřskou školou, uvedlo 10 (23,3 %) respondentů základních škol.

#### **24. Pokud Vaše mateřská (základní) škola nespolupracuje s konkrétní základní (mateřskou) školou při přechodu z mateřské školy na školu základní, nebo jen částečně, v čem by se dala spolupráce zlepšit?**

Cílem této otázky bylo zjistit, zda se respondenti z mateřských a základních škol domnívají, jestli je spolupráce dostačující, nebo by se dala spolupráce nějakým způsobem zlepšit a zda by takovou spolupráci uvítali. Otázka byla otevřená, odpovědi byly kódovány a zařazeny do kategorií v níže uvedených tabulkách.

**Tabulka č. 24.1: Zlepšení spolupráce se základní školou – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti mateřských škol	
Zlepšit spolupráci – konzultace, navázat spolupráci	<b>10</b>	16,4 %
Zlepšit spolupráci – návštěvy učitelů ze ZŠ	<b>11</b>	18 %
Zlepšit spolupráci – společné akce	<b>5</b>	8,2 %
GDPR – zákaz předávání informací	<b>3</b>	4,9 %
Kurzy pro předškoláky	<b>7</b>	11,5 %
Spolupracujeme dostatečně	<b>25</b>	41 %
Odpověď	<b>61</b>	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Dostačující spolupráci mezi mateřskou a základní školou uvedlo 25 (41 %) respondentů. Zlepšit spolupráci, formou konzultací, by si přálo 10 (16,4 %) respondentů. Návštěvu učitelů by uvítalo 11 (18 %) respondentů. Pro lepší adaptaci dětí, uvedlo 7 (11,5 %) respondentů odpověď – zavedení kurzů pro předškoláky. Zavedení společných akcí by uvítalo 5 (8,2 %) respondentů mateřských škol. Na zavedení GDPR – ochrana osobních údajů- upozornili 3 (4,9 %) respondenti.

**Tabulka č. 24.2: Zlepšení spolupráce se základní školou – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti základních škol	
Zlepšit spolupráci – konzultace, navázat spolupráci	<b>8</b>	22,2 %
Zlepšit spolupráci – návštěvy učitelů ze ZŠ	<b>1</b>	2,8 %
Zlepšit spolupráci – společné akce	<b>2</b>	5,6 %
Nedokážu posoudit	<b>4</b>	11,1 %
Informace o nastupujících dětech (GDPR)	<b>8</b>	22,2 %
Spolupracujeme dostatečně	<b>13</b>	36,1 %
Odpověď	<b>36</b>	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Z odpovědí vyplývá, že spolupráci za dostačující označilo 13 (36,1 %) respondentů. Zlepšit spolupráci by si podle dotazníku přálo 8 (22,2 %) respondentů a stejný počet respondentů by uvítal více informací o dětech, které nastupují do první třídy. Respondenti uvedli, že si jsou vědomi ochrany osobních údajů – GDPR. Zlepšení spolupráce formou společných akcí, by uvítali 2 (5,6 %) respondenti. Jeden (2,8 %) respondent by uvítal možnost návštěvy u dětí v mateřské škole. Na tuto otázku nedokázali odpovědět 4 (11,1 %) respondenti.

## 25. Spolupracuje Vaše mateřská (základní) škola s rodinou při přechodu z mateřské školy na školu základní?

V dotazníkovém šetření měla otázka č. 25 za cíl zjistit, zda mateřské a základní školy spolupracují s rodinou dítěte při přechodu z mateřské školy na školu základní.

**Graf č. 25.1: Spolupráce s rodinou – respondenti mateřských škol**

rozhodně ano	17		31,5 %
spíše ano	21		38,9 %
nevím	4		7,4 %
spíše ne	7		13 %
rozhodně ne	5		9,3 %
Celkem odpovědí	54		

Zdroj vlastní (2021)

Na otázku č. 25, jak spolupracují respondenti z mateřských škol s rodinou při přechodu z mateřské školy na školu základní, odpovědělo 21 (38,9 %) respondentů – spíše ano. Odpověď – rozhodně ano – uvedlo 17 (31,5 %) respondentů. Spíše ne – uvedlo 7 (13 %) respondentů, rozhodně ne – označilo 5 (9,3 %) respondentů. Nedokázali odpovědět na tuto otázku 4 (7,4 %) respondenti.

**Graf č. 25.2: Spolupráce s rodinou – respondenti základních škol**

rozhodně ano	3		8,3 %
spíše ano	15		41,7 %
nevím	8		22,2 %
spíše ne	7		19,4 %
rozhodně ne	3		8,3 %
Celkem odpovědí	36		

Zdroj: vlastní (2021)

V dotazníkovém šetření na otázku č. 25 uvedlo 15 (41,7 %) respondentů, zda spolupracují s rodinou, odpověď – spíše ano. Rozhodně ano - uvedli 3 (8,3 %) respondenti. Odpověď – spíše ne – uvedlo 7 (19,4 %) respondentů. S rodinou nespolupracují, podle odpovědí z dotazníku, 3 (8,3 %) respondenti. Na otázku nedokázalo odpovědět 8 (22,2 %) respondentů.

**Tabulka č. 25: Spolupráce s rodinou**

Odpověď	Respondenti mateřských škol	Respondenti základních škol	Celkem
rozhodně ano	<b>17</b> 31,5 %	<b>3</b> 8,3 %	<b>20</b> 22,2 %
spíše ano	<b>21</b> 38,9 %	<b>15</b> 41,7 %	<b>36</b> 40 %
nevím	<b>4</b> 7,4 %	<b>8</b> 22,2 %	<b>12</b> 13,3 %
spíše ne	<b>7</b> 13 %	<b>7</b> 19,4 %	<b>14</b> 15,6 %
rozhodně ne	<b>5</b> 9,3 %	<b>3</b> 8,3 %	<b>8</b> 8,9 %
Celkem	<b>54</b> 60 %	<b>36</b> 40 %	<b>90</b> 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Tabulka č. 25 znázorňuje odpovědi respondentů z mateřských i základních škol. Nejvíce respondentů 36 (40 %) uvedlo na otázku, zda spolupracují s rodinou při přechodu z mateřské školy na školu základní, odpověď – spíše ano. Rozhodně ano – odpovědělo 20 (22,2 %) respondentů. Odpověď – spíše ne – označilo 14 (15,6 %) respondentů. S rodinou nespolupracují, uvedlo 8 (8,9 %) respondentů odpověď – rozhodně ne. Na otázku nedokázalo odpovědět 12 (13,3 %) respondentů.

## 26. Je něco, čím byste z pozice učitele zlepšil/la spolupráci s rodinou?

Cílem výše uvedené otázky bylo zjistit, zda by učitelé mateřských a základních škol uvítali větší spolupráci s rodinou, při přechodu z mateřské školy na školu základní a pokud ano, jak by spolupráci zlepšili. Tato otázka byla otázkou otevřenou. Odpovědi respondentů jsou zakódovány a rozděleny do kategorií v tabulce č. 26.1 a v č. 26.2.

**Tabulka č. 26.1: Zlepšení spolupráce s rodinou – respondenti mateřských škol**

Kategorie	Respondenti mateřských škol
Zlepšit spolupráci – větší příležitost pro komunikaci	<b>19</b> 32,8 %
Zlepšit spolupráci – společné akce	<b>3</b> 5,2 %
Rodina nechce spolupracovat	<b>18</b> 31 %
Dostačující spolupráce	<b>18</b> 31 %
Odpověď	<b>58</b> 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

V dotazníkovém šetření na otázku č. 26 odpovědělo 19 (32,8 %) respondentů, že by uvítali větší příležitost a prostor pro vzájemnou komunikaci. Zlepšení spolupráce formou společných akcí uvedli v dotazníku 3 (5,2 %) respondenti. Rodina spolupráci

odmítá, uvedlo 18 (31 %) respondentů. Dostatečnou spoluprací uvedlo 18 (31 %) respondentů mateřských škol.

**Tabulka č. 26.2: Zlepšení spolupráce s rodinou – respondenti základních škol**

Kategorie	Respondenti škol	mateřských škol
Zlepšit spolupráci – větší příležitost pro komunikaci	11	28,9 %
Zlepšit spolupráci – společné akce	3	7,9 %
Rodina nechce spolupracovat	8	21,1 %
Dostačující spolupráce	16	42,1 %
Odpověď	38	100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)






Zdroj: vlastní (2021)

Respondenti 16 (42,1 %) v dotazníkovém šetření uvedli, že spolupráce s rodinou je dostačující. Zlepšit spolupráci, větší příležitosti pro vzájemnou komunikaci, uvedlo 11 (28,9 %) respondentů. Zlepšit spolupráci formou společných akcí s rodinou uvedli 3 (7,9 %) respondenti. Rodina odmítá spolupracovat – uvedlo 8 (21,1 %) respondentů.

## 27. Kdo nejvíce ovlivňuje rozhodnutí rodičů, zda požádají o odklad školní docházky?

Tato otázka byla v dotazníkovém šetření poslední. Cílem otázky č. 27 bylo zjistit od respondentů mateřských a základních škol, kdo podle jejich mínění nejvíce ovlivňuje rozhodnutí rodičů, zda požádají o odklad školní docházky. Tato otázka byla uzavřená a respondenti mohli označit pouze jednu odpověď.

**Graf č. 27.1 Rozhodnutí o odkladu školní docházky – respondenti mateřských škol**

učitel/ka mateřské školy	24		44.4%
učitel/ka základní školy	3		5.6%
-pediatr	0		0%
-pedagogicko-psychologická poradna/speciálně pedagogické centrum	19		35.2%
-rodiče se rozhodují bez výše uvedených	8		14.8%
Celkem odpovědí	54		

Zdroj: vlastní (2021)

Rozhodnutí, kdo nejvíce ovlivňuje rodiče při rozhodnutí o odkladu školní docházky, označili respondenti - učitele mateřské školy – 24 (44,4 %). Další, nejvíce zmiňovaná odpověď, byla odpověď – pedagogicko-psychologická poradna/popř. speciálně pedagogické centrum – 19 (35,2 %) respondentů. Rodiče se rozhodují bez výše uvedených, uvedlo 8 (14,8 %) respondentů z mateřských škol. Učitele základních škol, který ovlivňuje rozhodnutí rodičů při rozhodování o odkladu školní docházky, uvedli



v dotazníkovém šetření 3 (5,6 %) respondenti. Žádný z respondentů nevedl pediatra, jako toho, kdo ovlivňuje rozhodnutí rodičů o odkladu školní docházky.

**Graf č. 27.2 Rozhodnutí o odkladu školní docházky – respondenti základních škol**

učitel/ka mateřské školy	18		50%
učitel/ka základní školy	1		2,8%
-pediatr	0		0%
-pedagogicko-psychologická poradna/speciálně pedagogické centrum	10		27,8%
-rodiče se rozhodují bez výše uvedených	7		19,4%
Celkem odpovědí	36		

Zdroj: vlastní (2021)

Graf č. 27.2 nám ukazuje, že jako nejčastější odpověď v dotazníkovém šetření respondenti základních škol označili učitele mateřské školy, jako toho, kdo nejvíce ovlivňuje rodiče v rozhodnutí o odkladu školní docházky – 18 (50 %) – polovina respondentů. Další skupina respondentů 10 (27,8 %), uvedla odpověď – pedagogicko-psychologickou poradnu/popř. speciálně pedagogické centrum. Respondenti 7 (19,4 %) uvedli v dotazníku odpověď, že rodiče se rozhodují sami. Pouze 1 (2,8 %) z respondentů označil - učitele ze základní školy. Žádný z respondentů ze základních škol nevedl – pediatra.

**Tabulka č. 27: Rozhodnutí o odkladu školní docházky**

Odpověď	Respondenti z mateřské školy	Respondenti ze základní školy	Celkem
Učitel/ka mateřské školy	24 44,4 %	18 50 %	42 46,7 %
Učitel/ka základní školy	3 5,6 %	1 2,8 %	4 4,4 %
Pediatr	0 0 %	0 0 %	0 0 %
Pedagogicko-psychologická poradna/speciálně-pedagogické centrum	19 35,2 %	10 27,8 %	29 32,2 %
Rodiče se rozhodují bez výše uvedených	8 14,8 %	7 19,4 %	15 16,7 %
Celkem	54 60 %	36 40 %	90 100 %

(legenda: tučně označena absolutní četnost, procenty relativní četnost)

Zdroj: vlastní (2021)

Nejvíce respondentů 42 (46,7 %) označilo v dotazníku učitele mateřské školy, jako toho, kdo nejvíce ovlivňuje rozhodnutí rodičů, zda požádají o odklad školní docházky. Další skupina respondentů 29 (32,2 %) označila pedagogicko-psychologickou poradnu/popř. speciálně pedagogická centra. Dále 15 (16,7 %) respondentů označilo odpověď, že rodiče se rozhodují sami. Učitele základní školy v odpovědích označili 4 (4,4 %) respondenti. Pediatra nevedl žádný z respondentů.

## 5.7 Diskuze

### **Výzkumná otázka č. 1: Jak souhlasí učitelé mateřských a základních škol se současným vyšetřením školní zralosti a připravenosti?**

Účelem pedagogické diagnostiky je zjistit aktuální stav rozvoje žáka za daných podmínek výchovy a vyslovit závěry o cestě k jeho změnám - ke zlepšení stavu, odstranění zaostávání, posílení pozitivních rysů (Gavora, 2010). Z výzkumného šetření vyplývá, že na posuzování školní zralosti a připravenosti má možnost podílet se více jak 71,9 % respondentů mateřských a základních škol. Objektivně posoudit školní zralost a školní připravenost dokáže, podle odpovědí z dotazníku, 55 % respondentů mateřské i základní školy – spíše ano. Rozhodně ano – uvedlo více 32,6 % respondentů z mateřských a základních škol.

Rámcový vzdělávací program předškolní výchovy (2018) uvádí, že jeden z úkolů, na základě každodenního styku s dítětem i jeho rodiči, plní předškolní vzdělávání i úkol diagnostický. Syslová (2018) uvádí tyto metody pedagogické diagnostiky – pozorování, rozhovor, dotazník, anamnézu, rozbor dětské kresby a sociometrii. Z odpovědí respondentů mateřských škol vyplývá, že nejvíce používanou metodou je pozorování, tuto odpověď uvedlo 42,9 % respondentů. Dalšími metodami pedagogické diagnostiky uváděli srovnávání s vrstevníky, portfolio, pracovní listy, kresbu a evaluaci po celou dobu v mateřské škole. V pedagogické diagnostice používá testy školní zralosti 17,2 % respondentů. Respondenti základních škol diagnostikují školní zralost a připravenost nejčastěji při školním zápisu pomocí testů školní zralosti a připravených úkolů, uvedlo to v dotazníku 57,1 % respondentů. Až v průběhu první třídy školní zralost a připravenost posuzuje 28,6 % respondentů. Jen 8,6 % respondentů základních škol posuzuje školní zralost a připravenost před školním zápisem u dětí přímo v mateřské škole. Domnívám se, že by se ve školách neměly používat testy školní zralosti, protože se pak díky tomu zkreslují výsledky vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách.

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že školní zralost můžeme obecně vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu nebo bez

větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. V dotazníkovém šetření uvedli respondenti mateřských škol 21,2 % a základních škol 33,4 %, že za největší faktor, který ovlivňuje školní zralost, považují rodinné prostředí. Respondenti mateřských škol za další faktor také uvedli pracovní-volní úroveň – 18,8 %, emočně-sociální úroveň - 21,2 % a kognitivní úroveň - 18,8 %. Respondenti základních škol uvedli také jako další faktor, který ovlivňuje školní zralost, kognitivní úroveň – 21,1 %.

Školní připravenost definuje Vágnerová (2012) takto, míru zvládnutí role školáka ovlivňují i kompetence a postoje, které závisí na sociální zkušenosti. Jde o postoj ke škole a o hodnotu, jakou rodina přičítá školnímu vzdělávání, důležitá je i úroveň sociální připravenosti dítěte, jeho sociální dovednosti, které považuje za samozřejmé a vyžaduje je od svých žáků. Respondenti se v dotazníkovém šetření shodli, že největším faktorem, který ovlivňuje školní připravenost je rodinné prostředí – respondenti mateřských škol 35,1 % a respondenti základních škol 47,6 %. Přípravu v mateřské škole uvedlo 21,5 % respondentů mateřských škol a 21,4 % respondentů základních škol. V dotazníkovém šetření se také v odpovědích objevila pracovní-volní úroveň a emočně sociální úroveň, přestože tyto úrovně patří do školní zralosti. Domnívám se, a také to z analýzy výsledků dotazníků vyplývá, že ne každý respondent zcela chápe pojem školní zralost a školní připravenost.

Droppová (2017) uvádí, že školní způsobilost zahrnuje školní zralost i školní připravenost. Ta je definována jako součást fyzických, psychických a sociálních schopností, které umožňují, aby se dítě stalo žákem a jsou předpokladem pro dokončení vzdělávacího programu základní školy. Respondenti odpovídali na otázku, zda mají dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti. Nejvíce respondentů mateřských i základních škol uvedlo, že spíše mají dostatek informací 49,4 % a rozhodně má dostatek informací 16,9 % respondentů. Na tuto otázku nedokázalo odpovědět 25,8 % respondentů.

Mertin a Krejčová (2013) zmiňují, že školské poradny poskytují poradenské služby obecnějšího charakteru, spolupracují při přijímání žáků do škol, zjišťují připravenost na povinnou školní docházku, poskytují podporu žákům s rizikem školní neúspěšnosti, zjišťují speciálně vzdělávací potřeby žáků, navrhuji podpůrná opatření a vyrovnávací opatření při vzdělávání. Zda souhlasí respondenti se současným vyšetřením školní

zralosti, uvedlo spíše ano – 40,5 % respondentů. Spíše ne – uvedlo 23,6 % respondentů. Rozhodně souhlasilo 11,2 %, ale také 10,1 % respondentů rozhodně nesouhlasilo se současným systémem vyšetření školní zralosti.

Kucharská (2015) upozorňuje, že zajímavým trendem v současné době je depistáž školní připravenosti. Depistážní vyšetření poradenští pracovníci provádějí přímo v prostředí mateřské školy. Přesto respondenti uváděli, že je problém v současném systému vyšetření, a to ve vyšetření dítěte v neznámém prostředí, neznámými lidmi a poukazovali na dlouhý čas vyšetření. Také zmiňovali respondenti mateřských škol 12,7 % a respondenti základních škol 25,6 % vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně jako jednorázové. Polášková (2017) se také zamýšlí, jak je možné, že o odkladu školní docházky rozhoduje jedno vyšetření v prostředí pedagogicko-psychologické instituci, kde dítě vchází do cizího prostředí a setkává se s cizím člověkem. Dítěti vyšetření může způsobit stres, a tedy být výrazně ovlivněno. Syslová (2018) uvádí, že školská poradenská zařízení jsou pro mateřské školy důležitým partnerem, který jim může pomoci najít způsob, jak rozvíjet individuální schopnosti dítěte, jak porozumět jeho zvláštnostem a zvolit vhodný přístup. Přesto respondenti uváděli ve svých odpovědích, že spolupráce je mezi školským poradenským zařízením nedostačující a upozorňovali na přetíženost pedagogicko-psychologických poraden. Dalším problémem je konečné rozhodnutí rodičů, i přes doporučení školních poradenských zařízení, odklad školní docházky řeší podle svého. Kucharská (2015) uvádí, že cílem psychologického vyšetření v předškolním věku je podat vysvětlení obtíží konkrétního dítěte, ať už se vyskytují v domácím, či školním prostředí. Závěr vyšetření je sdělován rodičům. Všechny informace o dítěti jsou důvěrné a škola je o nich informována pouze na základě jejich souhlasu. Vnímám pedagogicko-psychologickou poradnu jako odbornou pomoc při výchově a vzdělávání dětí. Depistážní vyšetření je opravdu zajímavý trend, bohužel díky přetíženosti pedagogicko-psychologických poraden a nedostatku odborníků není tento druh vyšetření v současné době možný nebo se využívá jen minimálně.

## **Výzkumná otázka č. 2: Jaké problémy a úskalí jsou spojené se školním zápisem?**

Polášková (2017) upozorňuje, že zápis do základní školy není selekce, ale nutnost předcházet situacím, které mohou mít v důsledku traumatizující vliv na dítě (např.

dodatečný odklad školní docházky). Proto je právě zápis důležitou součástí posouzení školní zralosti dítěte. Z analýzy výzkumných dat vyplývá, že na školním zápisu se podílí 82,9 % respondentů ze základních škol. Naopak 59,3 % respondentů z mateřských škol uvedlo, že nemají možnost se podílet na školním zápisu, i když by tuto možnost uvítali. Z odpovědí v dotazníku nevyplývala jednoznačná odpověď, někteří respondenti souhlasili, že je zápis důležitý ukazatel, ale naopak přibližně stejný počet respondentů s tímto tvrzením nesouhlasil. Někteří respondenti uvedli, že je pro ně vyšetření v pedagogicko-psychologické jednorázové. Je možné takto vnímat i školní zápis.

### **Výzkumná otázka č. 3. Který z faktorů ovlivňuje odklad školní docházky?**

Mertin (2015) uvádí jako jeden z faktorů, který ovlivňuje školní připravenost, pohlaví dítěte. Vzhledem k tomu, že se má za to, že chlapci jsou méně připraveni, přístupem se preferují dívky, představuje mužské pohlaví „rizikový“ faktor. Z odpovědí v dotazníku vyplývá, že 51,7 % respondentů zastává názor, že nezáleží na pohlaví dítěte a 48,3 % se domnívá, že odklad školní docházky je realizovaný častěji u chlapců. Dívky neoznačil žádný z respondentů.

Za nejčastější faktor ovlivňující odklad školní docházky byly v dotazníkovém šetření označeny vady řeči – 25,5 %. Dále byla označena pracovní-volní úroveň, emočně-sociální úroveň, kognitivní a motorická úroveň. Droppová (2017) uvádí, jako důvod odložení povinné školní docházky, nezralost v oblastech fyzické, sociální, psychické nezralosti a nedostatky v oblasti vizuálního, sluchového vnímání, jemné a hrubé motoriky, paměti, pozornosti, myšlení a řeči. I ze statistických výsledků v dotazníkovém šetření vyplývá, že konkrétními faktory ovlivňujícími odklad školní docházky, jsou především vady řeči – patlavost, výslovnost. Matějček (2013) upozorňuje, že vývoj v žádné své složce není u všech dětí stejně nalinkován. Naopak ve vývoji řeči jsou mezi dětmi velké rozdíly než v ostatních duševních funkcích. Nápravu poruch nebo nedostatků ve vývoji řeči bychom neměli přeměškat. Dalším důvodem odkladů školní docházky byla pracovní-volní úroveň – pozornost a soustředění. Emočně-sociální úroveň – velká fixace na rodinu, výkyvy nálad. Fyzickou úroveň uvedlo nejméně respondentů, tuto úroveň posuzuje většinou pediatr. Domnívám se, že vady řeči byly často uváděny respondenty z důvodu, že jsou při školním zápisu a při vyšetření školní

zralosti nejlépe identifikovatelné. Zrakové a sluchové vnímání se v odpovědích objevilo minimálně. Zjišťování této percepční úrovně se provádí u školního zápisu okrajově.

Nejčastěji s návrhem odkladu školní docházky přichází, podle výsledku z výzkumného šetření, učitelky mateřských škol – 37,4 %. Mertin (2015) upozorňuje na skutečnost, aby se informace z mateřské školy staly součástí rozhodování o školní docházce. Mateřská škola by měla poskytovat rodičům i odborným institucím podklady, které má k dispozici, nebo které získá. Dalším, kdo přichází s návrhem odkladu školní docházky, podle výsledků z dotazníku, je matka – 28,6 % a pedagogicko-psychologická poradna – 17 %. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že s návrhem na odklad školní docházky, nejméně přichází lékař, žádný respondent tuto odpověď neoznačil. Také největším faktorem, který ovlivňuje rozhodnutí o odkladu školní docházky, z výsledků výzkumu vyplývá, že je to právě učitel/ka v mateřské škole – 46,7 %. 32,2 % respondentů označilo pedagogicko-psychologickou poradnu, popř. speciálně pedagogické centrum. Rodiče se rozhodují sami, podle výsledků dotazníku, uvedlo 16,7 %.

Mertin (2015) upozorňuje, že pokud doporučíme odklad dítěti „neoprávněně“, jsou nepoměrně menší škody než ty, které dětem vzniknou, když do školy jdou a neuspějí, případně jsou vráceny zpět do mateřské školy. Z analýzy dat dále vyplynulo, že 34 % respondentů se neseťkalo s dodatečným odkladem školní docházky. 31,1 % se setkalo s návratem dítěte do mateřské školy a více jak čtvrtina respondentů uvedla, že dítě opakovalo první třídu.

Přípravné třídy mohou zřizovat základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky (Školský zákon č.561/2004 Sb.). Opravilová (2016) uvádí, že v současné době je přípravná třída určena pro děti s odkladem školní docházky a nejedná se pouze o dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Z analýzy dat vyplývá, že by respondenti uvítali zřizování přípravných tříd – 66,3 %. Pouze 18 % respondentů nesouhlasí se zřizováním přípravných tříd. Pouze jeden respondent zmínil, že se v jejich základní škole přípravná třída funguje.

#### **Výzkumná otázka č. 4: Jaké jsou požadavky kladené na dítě, podle RVP PV – kompetencí?**

Mertin a Gillernová (2015) poukazují, že přestože se tzv. Bílá kniha, MŠMT a ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání nezmiňují, je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole. Mateřská škola musí stanovovat své cíle a kritéria i s ohledem na požadavky a podmínky školy základní. Z analýzy dat v dotazníku je zřejmé, že děti přicházejí do základní školy připravené. Pouze 10,1 % respondentů odpovědělo - spíše ne. Respondenti také považují požadavky kladené na dítě podle rámcově vzdělávacího programu předškolní výchovy - kompetencí - přiměřené. Pouze 2,2 % respondentů uvedlo, že tyto požadavky spíše nejsou přiměřené. Domnívám se tedy, že mateřské školy připravují děti na základní školu dostatečně, i když se nikde stanovené cíle a kritéria nezmiňují.

#### **Výzkumná otázka č. 5: Jak ovlivňuje spolupráce mateřské a základní školy přechod dítěte do základního vzdělávání?**

Důležitost efektivní spolupráce mezi mateřskou a základní školou zmiňuje Kropáčková (2013), lze ji chápat jako účinnou prevenci nejenom školní neúspěšnosti dítěte při zahájení povinné školní docházky, ale i jako prevenci vysokého počtu odkladů školní docházky. Podle výsledků výzkumného šetření pouze 24,7 % respondentů uvedlo, že mateřská škola je součástí školy základní. Více jak polovina respondentů zmínila spolupráci mezi mateřskou a základní školou. Největší formou spolupráce je jednorázová návštěva dětí z mateřské školy před školním zápisem. Kurzy pro předškoláky, které základní škola organizuje, zmínilo jen 15 respondentů. Další formou spolupráce byla zmiňována návštěva prostor základní školy nebo návštěva učitelek mateřské školy ve vyučování na prvním stupni. Další otázka se zaměřila na zjištění, zda by respondenti uvítali větší spolupráci a jak by si spolupráci představovali. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že více jak polovina respondentů by uvítala větší spolupráci. Nejčastější odpovědí byla větší konzultace mezi mateřskou a základní školou a větší informovanost o dětech, které nastupují do první třídy. Respondenti současně s tímto tvrzením zmiňovali ochranu osobních údajů – GDPR. Respondenti z mateřských škol by uvítali návštěvu učitelek ze základní školy přímo ve třídě mateřské školy. Dalším návrhem pro spolupráci bylo pořádání společných akcí. Podle mého

mínění a výsledků z dotazníkového šetření jednoznačně vyplývá, že by většina respondentů ocenila větší spolupráci mezi mateřskou a základní školou, aby pro dítě tento přechod znamenal co nejmenší zátěž a usnadnil adaptaci.

**Výzkumná otázka č. 6: Jak spolupracuje mateřská a základní škola s rodinou při přechodu dítěte z mateřské školy do základního vzdělání?**

Svobodová (2020) poukazuje na to, co spojuje rodiče a školu, jedná se o výchovu a vzdělání, který je pro ně společným cílem. Vyplatí se dát vzájemným vztahům a komunikaci jasný rámec, na kterém se dá stavět smysluplná spolupráce. Z výzkumného šetření vyplývá, že více jak polovina respondentů považuje spolupráci s rodinou jako dostačující. Přesto by respondenti uvítali větší prostor pro komunikaci a více společných akcí. Respondenti také uváděli, ve svých odpovědích, že nabídka pro rodiče je dostačující a je jen na nich, zda ji využijí, bohužel jsou rodiče, kteří tuto spolupráci zásadně odmítají.



## 5.8 Závěrečné shrnutí

Cílem bakalářské práce bylo zjistit a zmapovat současnou problematiku související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských a základních škol. V teoretické části jsem nejprve popsala vývoj dítěte předškolního věku a školního věku. V další kapitole jsem se zabývala popisem pojmů školní zralost, připravenost, školní zápis, školní odklad a Rámcový vzdělávací program. V poslední kapitole jsem se věnovala spolupráci mateřské, základní školy a spolupráci s rodinou.

V praktické části bylo výzkumné šetření zpracováno výhradně z názorů učitelů mateřských a základních škol pomocí grafů a tabulek. Bylo zjištěno, jak si učitelé mateřských a základních škol uvědomují současnou problematiku související s odkladem školní docházky.

Výsledky výzkumného šetření poukazují na to, že někteří z respondentů zcela nerozliší pojmy školní zralost a školní připravenost. Učitelé mateřských škol posuzují pomocí pedagogické diagnostiky dítě během celé doby, kdy navštěvuje mateřskou školu. Učitelé základních škol se na posuzování školní zralosti podílí většinou jen při školním zápisu. Většina učitelů zmínila, že učitelky mateřských škol jsou významným faktorem při posuzování odkladu školní docházky, ale na školním zápisu se nemají možnost podílet, i když by tuto možnost uvítaly.

V rámci longitudinálního šetření CLoSE, realizovaného v roce 2014, vyplynulo z odpovědí rodičů, že přisuzují rozhodující impuls pro rozhodování o odkladu školní docházky sami sobě - 38,4 %. Dalším označeným rozhodujícím impulsem bylo označeno doporučení z mateřské školy – 23,6 %, doporučení z pedagogicko-psychologické poradny – 10,6 % a doporučení základní školy při zápisu – 9,9 % (Greger, 2015). Většina učitelů v dotazníkovém šetření uvedla, že tím, kdo nejvíce ovlivňuje rozhodnutí rodičů, je učitelka mateřské školy. Podle výzkumného šetření se učitelé mateřských a základních škol přiklánějí k názoru, že pro ně školní zápis není důležitým ukazatelem. Přesto se při školním zápisu testuje školní zralost často bez informací z mateřské školy, kterou dítě navštěvovalo několik let nebo minimálně rok předškolní povinné docházky. Dalo by se tedy říct, že učitelé mateřské školy jsou důležitým faktorem při pedagogické diagnostice, ale nemají dostatek kompetencí při rozhodování při přestupu do základního vzdělávání.

Pedagogicko-psychologické poradny jsou důležitým partnerem rodičů, mateřských a základních škol. I přes tuto skutečnost učitelé mateřských a základních škol poukazují na nedostatky, jako je jednorázové vyšetření v neznámém prostředí a neznámými lidmi. Dále upozorňují na přetížení pedagogicko-psychologických poraden. Pozitivním zjištěním pro mě bylo, že více jak polovina učitelů souhlasila se současným systémem vyšetření školní zralosti. Podle výsledků České školní inspekce, v roce 2019/2020, hodnotí téměř 99 % ředitelů spolupráci se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou jako vstřícnou vůči jejich potřebám a při řešení podpůrných opatřeních, která děti potřebují. Nejčastěji se jednalo o posuzování školní zralosti 85,4 %. Spolupráci, se speciálně pedagogickým centrem nebo i s několika, uvedlo 75 % dotazovaných ředitelů (ČSI, 2020).

Připravenost dětí, které přicházejí z mateřských škol do základního vzdělání, uvedli učitelé mateřských a základních škol jako dostačující. A to i přes to, že se nikde v legislativě nezmiňují cíle na přípravu dítěte na základní školu. V letech 2011 – 2013 se v České republice uskutečnil průzkum dovedností před čtením u dětí předškolního věku, na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Závěrem tohoto průzkumu bylo, že mateřskou školu činí nenahraditelnou sociální prostředí vrstevníků. V mateřské škole jsou vyvíjeny, podporovány a povzbuzovány děti tak, aby byly zohledněny jejich individuální potřeby a schopnosti, což usnadňuje jejich budoucí kariéru a stanoví optimální předpoklady pro jejich další vzdělávací cestu (Wildová & Kropáčková, 2015).

Ze statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vyplývá, že téměř každé páté dítě v České republice nastupuje do základní školy o rok později, než stanovuje školský zákon (Greger, 2015). Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že za největší problematiku v současné době spojenou se školním odkladem považují učitelé mateřských a základních škol vady řeči. Domnívám se, že je tato vada nejvíce rozeznatelná a i přes to, že je včasná logopedická péče důležitá, mnoho rodičů ji podceňuje. Učitelé by se podle mě měli zaměřit i na ostatní úrovně, například na percepční úroveň, která může ovlivňovat i často zmiňovanou řeč. Česká školní inspekce sleduje příčiny odložení povinné školní docházky. Ve školním roce 2019/2020 byly za hlavní příčiny školních odkladů uvedena celková školní nezralost – 37,6 %, logopedické

vady a poruchy řeči – 21,9 %. Ostatní příčiny, odložení povinné školní docházky, nepřesáhly 7 % (ČŠI, 2020).

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že odklad školní docházky nezáleží na pohlaví dítěte. Ze statistických údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2020 vyplývá, že k zápisům do první třídy s žádostí o odklad školní docházky, přišlo 7951 dívek a 15193 chlapců. Podobný poměr je uváděný i v předešlých letech (MŠMT, 2021). V letech 2011 – 2013 se v celé České republice uskutečnil průzkum dovedností před čtením, u dětí předškolního věku, na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Při analýze, zjištění aktivit zaměřených na identifikaci úrovně pozornosti, představivosti a paměti, nebyly zjištěny žádné významné rozdíly mezi chlapci a dívkami (Wildová & Kropáčková, 2015).

Spolupráce mezi mateřskou a základní školou, podle výsledků výzkumného šetření, je velice důležitá při přechodu do základního vzdělání. Odpovědi respondentů uvádí různé způsoby spolupráce. Dobrou zprávou pro mě bylo, že více jak polovina učitelů mateřských a základních škol spolupracuje při přechodu dětí z mateřské školy na školu základní, a pokud nespolupracují, je jejich přáním tuto spolupráci utvořit. Spolupráce je také omezena zmiňovanou ochranou osobních údajů – GDPR. Ve výroční zprávě České školní inspekce 2019/2020 se uvádí, že kvalita spolupráce mateřské školy a základní školy se v posledních letech nemění. Organizování edukativně stimulačních skupin pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, uvedlo 20,8 % ředitelů základních škol. Spoluúčast mateřské školy při organizaci zápisu dětí do základní školy uvedlo 29,9 % ředitelů základních škol. Dlouhodobě se daří v subjektech spojených mateřských a základních škol, kde je umožněna vzájemná komunikace, výměna informací, návaznost ve vzdělávání dětí i účast učitelek mateřské školy při zápisu do první třídy. Samostatné mateřské školy, kde děti přecházejí do více základních škol, se často omezují na dílčí návštěvy – 87 % a společné aktivity seznamující děti se školním prostředím – 63,3 % (ČŠI, 2020). Ve výsledcích výzkumného šetření se tyto skutečnosti potvrdily. Mateřské školy, které jsou součástí základní školy, mají mnohem více prostoru pro vzájemnou spolupráci. Probíhají vzájemné návštěvy, kurzy pro předškoláky a učitelé mezi sebou komunikují. Děti jsou lépe připravovány na přechod do základního vzdělání a je pro ně méně stresující.

Dalším zjištěním bylo, že spolupráci s rodinou považuje za dostačující více jak polovina respondentů. Podle výsledků České školní inspekce je uvedeno, že většina škol na základě sledování pokroku dětí se zákonnými zástupci spolupracuje, ukazuje se však, že spolupráce není cílená. Informace rodičům dětí nabízí informace o prospívání a individuálních pokrocích v učení jen 59,5 % mateřských škol, stejný počet konzultuje, v případě potřeby, další postupy podpory. S rodiči nespolupracuje vůbec, v oblasti sledování pokroku, 18,8 % mateřských škol (ČŠI, 2020). Mé předpoklady se potvrdily v tom, že učitelé uvedli dostatek prostoru pro spolupráci s rodinou, ale některé rodiny tuto možnost odmítají. Jedná se často o rodiny, kdy by tato spolupráce byla přínosem pro dítě, při přechodu z mateřské na školu základní. Výsledky průzkumu, dovedností před čtením u dětí předškolního věku, na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v letech 2011 - 2013 uvádí, že předškolní zařízení nabízí dětem přirozený a bezpečný prostor pro jejich rozvoj, může jim pomoci kompenzovat určité nedostatky rodinného prostředí (Wildová & Kropáčková, 2015). Česká školní inspekce (2020) zmiňuje, že se projevuje pozitivní souvislost mezi kvalitou prováděné pedagogické diagnostiky, individualizací sledovanou ve vzdělávání a spolupráci se zákonnými zástupci.

## Závěr

Z celé práce vyplývá, že je velmi důležitá spolupráce mezi rodiči, pedagogicko-psychologickou poradnou, mateřskou a základní školou. Napsání bakalářské práce bylo také pro mě velkým přínosem. Měla jsem možnost srovnat vývoj dítěte předškolního věku a mladšího školního věku. Dále jsem lépe pochopila rozdíl pojmů školní zralost a školní připravenost.

Přínosem mé bakalářské práce pro učitelky mateřských a základních škol, ale i pro studentky a studenty učitelství, by měl být impuls k větší spolupráci mezi mateřskou, základní školou a školským poradenským zařízením. Mé přání je, aby jejich vzájemná spolupráce byla přínosem, nejen pro ně samotné, ale hlavně pro děti, které přecházejí z mateřské školy na školu základní, aby jejich přestup byl bez co nejmenších problémů a jejich adaptace na základní škole, byla pro ně co nejmenší stresovou zátěží. Musím zmínit i individuální přístup k dítěti, který byl v odpovědích zmiňován. Každé dítě je originál, proto je velmi důležité individuální přístup učitelů ke každému dítěti. Při posuzování školní zralosti a školní připravenosti musíme brát zřetel na všechny faktory ovlivňující odklad školní docházky, i na problematiku spojenou s odkladem školní docházky.

Z mého výzkumného šetření vyplynulo, že uvedené výsledky se v mnoha směrech shodují s výsledky Výroční zprávy České školní inspekce. Také se domnívám, že by se měli rodiče při posuzování školní zralosti a školní připravenosti obracet na učitele mateřských i základních škol. Také by měli zvážit možnost posouzení školní zralosti odborníky z pedagogicko-psychologických poraden. Všichni zmiňovaní mají dostatek možností a informací odborně posoudit školní zralost a školní připravenost. Pokud rodiče nedokážou rozhodnout o odkladu povinné školní docházky, nemusí mít k dispozici pouze jen jeden jednostranný pohled, ale mohou využít pomoc při rozhodování i dalších odborníků. Odklad školní docházky je u každého dítěte individuální. Správný čas pro vstup do základního vzdělání je pro dítě velmi důležitý, díky němu se obejde bez zbytečných problémů.

## Seznam použitých zdrojů

- Barrouillet, P. N., et al., (2009). Working memory span development: A time-based resource-sharing model account. *Development Psychology*, vol. 45, 477-495. Dostupné z <https://psycnet.apa.org/record/2009-02701-014>
- Bečvářová, I. (2020). Výtvarný projev předškoláčků a malých školáků. *Informatorium*, 2, 12-13.
- Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika.
- Beníšková, T. (2010). *Když dítě lže*. Praha: Grada.
- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova nakladatelství Karolinum.
- Česká školní inspekce, (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 – Výroční zpráva ČŠI*. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020\\_zm.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf)
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha. Grada.
- Droppová, G. (2014). Náměty pro rozvoj v oblasti motoriky a grafomotoriky. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 6, 40-43.
- Droppová, G. (2014). Příprava na školu začíná již v předškolním věku. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 5, 20-23.
- Droppová, G. (2017). Odložení povinné školní docházky – A co dál? *Poradce ředitelky mateřské školy*, 7, s. 32-40.
- Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. V Kolláriková, Z., Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. (219-232). Praha: Portál.

- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora.
- Greger, D., Simonová, J., (Eds.) *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. (2015). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z: [file:///C:/Users/PC/Downloads/Spravedlivy\\_start\\_FINA\\_L\\_el%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/Spravedlivy_start_FINA_L_el%20(2).pdf)
- Hájková, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Halliburton, A., & Gable, S. (December 2005). *Preschool Basics: How Children Develop During the Preschool Years*. Získáno 16. listopad 2020, z Extension University of Missouri: <https://extension.missouri.edu/publications/gh6122>
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada.
- Kopecká, I. (2011). *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2016). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Koželuh, O. (2021). Spolupráce s rodinou dětí. *Informatorium*, 1, s. 12-13.
- Krejčová, V.; Kargerová, J. & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Kropáčková, J. (2013) Dítě s odkladem školní docházky v mateřské škole. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 7, s. 20-23.
- Kropáčková, J. (2016). Dítě na prahu školní docházky. V Opravilová, E., *Předškolní pedagogika* (stránky 170-190). Praha: Grada.
- Kucharská, A. (2015). Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. V Mertin, V. & Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Kucharská, A., & Švancarová, D. (2017). *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Brno: Edika.
- Kutálková, D., (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

- Lipnická, M., (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., Pokorná, M., & Karger, P. (2016). *Rodičům na nejhezčí cestu*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad.
- Mertin, V. & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mertin, V. & Krejčová, L., et al. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Mertin, V. & Krejčová, L. (2016) *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer.
- MŠMT. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. ©2013 - 2020 [cit. 2021- 02-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- Novotná, K. & Kyselá, I. (2019). *Moje děti, tvoje děti, naše šťastná rodina*. Praha: Grada.
- Opravilová, E. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. V Kolláriková Z., & Pupala B., *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementární pedagogika* (141-160). Praha: Portál.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Pekárková, S. & Švandová, M. (2020). Pravidelná pedagogická diagnostika v MŠ. *Informatorium*, 9, s. 30-32.
- Piaget, J. & Bärbel, I. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plevová, I., & Petrová, A. (2010). Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. V J. Šimíčková-Čížková, I., et al., *Přehled vývojové psychologie* (81-94). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pospíšilová, Z. (2007). *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada.
- Polášková, L. (2017). Odklady školní docházky a školní neúspěšnost jako palčivý problém českého školství v datech. *Poradce ředitelky mateřské školky*, 7, s. 28-31.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.



*Rámcový vzdělávací program.* Praha: MŠMT, 2018. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

*Rámcový vzdělávací program předškolní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2018. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2017. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada.

Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání.* Praha: Portál.

Říčan, P. & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada.

Stožický, F. & Sýkora, J. (2016). *Základy dětského lékařství.* Praha: Karolinum.

Svobodová, Z. (2020). Smysluplný rámec pro spolupráci s rodiči. *Řízení školy/Letní speciál*, s. 26-28.

Svozil, B. & Králová, O. (2014). Před, při a po zápisu. *Řízení školy*, 2, 39-40.

Syslová, Z., Kratochvílová, J. & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ.* Praha: Portál.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika.* Praha: Grada.

Šulová, L. (2013). Význam hry a hraní v předškolním věku. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 5, 6-13.

Šulová, L. (2015). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. V Mertin V., & Gillernová, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (13-22). Praha : Portál.

Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro praxi*, 3-4, 71-84. Dostupné také z: [https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP\\_3-4\\_2016\\_07\\_Sulova.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/3407/PPP_3-4_2016_07_Sulova.pdf)

Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem.* Praha: Grada.

Tomášková, I. (2014). Odklad školní docházky: ano, či ne? *Poradce ředitelky mateřské školy*, 6, s. 26-30.

Valenta, M., & Krejčová, L., & Hlebová, B. (2020) *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.* Praha: Grada.

Valentová, L. (2010). Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. V Kolláriková, Z., & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. (219-232). Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Viewegová, M. (2019). Jak komunikovat s problémovými rodiči? *Poradce ředitelky mateřské školky*, 9, s. 24-28.

Wildová, R., & Kropáčková, J. (2015). *Early Childhood Pre-reading Literacy Development. Procedia: Social and Behavior Studies* [online], 878-883 [cit. 2021-02-22].

Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042815026786>

Zacharová, E., Šimíčková-Čížková J. (2011). *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. Praha: MŠMT, 2020. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

## Seznam použitých tabulek

Tabulka č. 1: Délka pedagogické praxe .....	45
Tabulka č. 2: Území škol.....	47
Tabulka č. 3: Mateřská škola součástí základní školy.....	48
Tabulka č. 4: Možnost posuzování školní zralosti a připravenosti .....	49
Tabulka č. 5: Přítomnost u školního zápisu.....	51
Tabulka č. 6: Vliv pohlaví dítětem školní odklad.....	52
Tabulka č. 7: Připravenost při vstupu na základní školu .....	53
Tabulka č. 8: Požadavky podle RVP PV- kompetencí .....	54
Tabulka č. 9: Nejčastější příčiny OŠD .....	56
Tabulka č. 10.1: Konkrétní příčiny ODŠ – respondenti mateřských škol.....	57
Tabulka č. 10.2: Konkrétní příčiny ODŠ – respondenti základních škol .....	58
Tabulka č. 11: Objektivita posouzení školní zralosti a připravenosti .....	59
Tabulka č. 12.1: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol.....	60
Tabulka č. 12.2: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol.....	60
Tabulka č. 13: Důležitost školního zápisu .....	62
Tabulka č. 14.1: Školní zralost – respondenti mateřských škol.....	62
Tabulka č. 14.2: Školní zralost – respondenti základních škol .....	63
Tabulka č. 15.1: Školní připravenost – respondenti mateřských škol.....	64
Tabulka č. 15.2: Školní připravenost – respondenti základních škol.....	64
Tabulka č. 16: Znalost problematiky školní zralosti a připravenosti .....	66
Tabulka č. 17: Návrh na školní odklad .....	67
Tabulka č. 18: Současný systém vyšetření zralosti.....	69
Tabulka č. 19.1: Systém vyšetření školní zralosti – respondenti mateřských škol.....	69
Tabulka č. 19.2: Systém vyšetření školní zralosti – respondenti základních škol .....	70
Tabulka č. 20: Dodatečný odklad školní docházky.....	72
Tabulka č. 21: Přípravné třídy .....	73
Tabulka č. 22: Spolupráce základní a mateřské školy .....	74
Tabulka č. 23.1: Spolupráce mateřské a základní školy – respondenti mateřských škol .....	75

Tabulka č. 23.2: Spolupráce mateřské a základní školy – respondenti základních škol.....	76
Tabulka č. 24.1: Zlepšení spolupráce se základní školou – respondenti mateřských škol .....	77
Tabulka č. 24.2: Zlepšení spolupráce se základní školou – respondenti základních škol.....	77
Tabulka č. 25: Spolupráce s rodinou .....	79
Tabulka č. 26.1: Zlepšení spolupráce s rodinou – respondenti mateřských škol .....	79
Tabulka č. 26.1: Zlepšení spolupráce s rodinou – respondenti základních škol.....	80
Tabulka č. 27: Rozhodnutí o odkladu školní docházky.....	81

## **Seznam použitých grafů**

Graf č. 1.1: Pedagogická praxe učitelů mateřské školy.....	45
Graf č. 1.2: Pedagogická praxe učitelů základní školy.....	45
Graf č. 2.1: Území mateřských škol.....	46
Graf č. 2.2: Území základních škol .....	46
Graf č. 3.1: Mateřská škola součástí základní školy – respondenti mateřských škol .....	47
Graf č. 3.2: Mateřská škola součástí základní školy – respondenti základních škol.....	47
Graf č. 4.1: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol .....	48
Graf č. 4.2: Posuzování školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol .....	49
Graf č. 5.1: Přítomnost na školním zápisu – respondenti mateřských škol .....	50
Graf č. 5.2: Přítomnost na školním zápisu – respondenti základních škol .....	50
Graf č. 6.1: Vliv pohlaví dítětem školní odklad – respondenti mateřských škol .....	51
Graf č. 6.2: Vliv pohlaví dítětem školní odklad – respondenti základních škol .....	52
Graf č. 7.1: Připravenost při vstupu na základní školu – respondenti mateřských škol.....	52
Graf č. 7.2: Připravenost při vstupu na základní školu – respondenti základních škol .....	53
Graf č. 8.1: Požadavky podle RVP PV- kompetencí - respondenti mateřských škol .....	54
Graf č. 8.2: Požadavky podle RVP PV- kompetencí - respondenti základních škol .....	54
Graf č. 9.1: Nejčastější příčiny OŠD – respondenti mateřských škol.....	55
Graf č. 9.2: Nejčastější příčiny OŠD – respondenti základních škol .....	56
Graf č. 11.1: Objektivita posouzení školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol.....	58
Graf č. 11.2: Objektivita posouzení školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol .....	59

Graf č. 13.1: Důležitost školního zápisu – respondenti mateřských škol.....	61
Graf č. 13.2: Důležitost školního zápisu – respondenti základních škol.....	61
Graf č. 16.1: Znalost problematiky školní zralosti a připravenosti – respondenti mateřských škol .....	65
Graf č. 16.2: Znalost problematiky školní zralosti a připravenosti – respondenti základních škol .....	65
Graf č. 17.1: Návrh na školní odklad – respondenti mateřských škol.....	66
Graf č. 17.2: Návrh na školní odklad – respondenti základních škol.....	67
Graf č. 18.1: Současný systém vyšetření školní zralosti – respondenti mateřských škol.....	68
Graf č. 18.2: Současný systém vyšetření zralosti - respondenti základních škol .....	68
Graf č. 20.1: Dodatečný odklad školní docházky – respondenti mateřských škol .....	71
Graf č. 20.2: Dodatečný odklad školní docházky – respondenti základních škol .....	71
Graf č. 21.1: Přípravné třídy – respondenti mateřských škol.....	72
Graf č. 21.2: Přípravné třídy – respondenti základních škol .....	73
Graf č. 22.1: Spolupráce základní a mateřské školy – respondenti mateřských škol.....	74
Graf č. 22.2: Spolupráce základní a mateřské školy – respondenti základních škol .....	74
Graf č. 25.1: Spolupráce s rodinou – respondenti mateřských škol .....	78
Graf č. 25.2: Spolupráce s rodinou – respondenti základních škol .....	78
Graf č. 27.1: Rozhodnutí o odkladu školní docházky – respondenti mateřských škol .....	80
Graf č. 27.2: Rozhodnutí o odkladu školní docházky – respondenti základních škol.....	81

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník pro mateřské školy.....	102
Příloha č. 2: Dotazník pro základní školu .....	106

## **Příloha č. 1 Dotazník pro mateřské školy**

*„Současná problematika související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů mateřských škol.“*

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? (vyznačte pouze jednu odpověď)

- do 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 20 let
- nad 20 let

2. Mateřská škola, kde pracujete, se nachází na území s počtem obyvatel?

(vyznačte pouze jednu odpověď)

- do 5 tisíc
- 5 – 15 tisíc
- 15 – 25 tisíc
- nad 25 tisíc

3. Je Vaše mateřská škola součástí základní školy? (vyznačte pouze jednu odpověď)

- ano
- ne

4. Máte možnost podílet se jako učitel/ka mateřské školy na posuzování školní zralosti a připravenosti? (vyznačte pouze jednu odpověď)

- ne
- ano, jak konkrétně \_\_\_\_\_

5. Máte možnost podílet se jako učitel/ka mateřské školy na školním zápisu?

(vyznačte pouze jednu odpověď)

- ano
- ne, proč \_\_\_\_\_
- 6. Školní odklad je realizován častěji? (vyznačte pouze jednu odpověď)
- u chlapců
- u dívek
- nezáleží na pohlaví dítěte

7. Odcházejí, dle vašeho mínění, děti do základní školy připravené?

(1 rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – nevím, 4 – spíše ne, 5 – ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

8. Jsou požadavky kladené na dítě pro vstup do první třídy podle RVP-PV- kompetencí přiměřené?

(1- rozhodně ano, 2 - spíše ano,3 - nevím,4 - spíše ne,5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

9. Nejčastější příčinou odkladů školní docházky je? (více možných odpovědí)

- úroveň zdravotní a tělesný vývoj (zdravotní stav, fyziologický vývoj)
- úroveň kognitivních (rozumová úroveň)
- úroveň percepční (především sluchová a zraková)
- úroveň motorická (hrubá a jemná motorika, grafomotorika)
- úroveň pracovně volní (pracovní předpoklady, návyky, pozornost, dokončení činnosti)
- úroveň emočně sociální (zvládání emocí, kontakt s vrstevníky)
- vady řeči (především výslovnost)

10. Konkrétní nejčastější příčinou odkladu školní docházky v současné době je?

(otevřená)

11. Dokážete jako učitel/ka mateřské školy posoudit objektivně školní připravenost a zralost dítěte?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano,3 - nevím,4 - spíše ne,5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

12. Jak školní připravenost a zralost dětí posuzujete? (otevřená)

13. Je pro Vás školní zápis důležitým ukazatelem?

(1 -rozhodně ano,2 -spíše ano,3 - nevím,4 - spíše ne,5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

14. Který z faktorů nejvíce ovlivňuje školní zralost? (otevřená)

15. Který z faktorů nejvíce ovlivňuje školní připravenost? (otevřená)

16. Domníváte se, že máte dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

17. Kdo nejčastěji přichází s návrhem odkladu školní docházky? (více možných odpovědí)

- učitel/ka mateřské školy
- otec
- matka
- lékař
- odborník pedagogicko-psychologické poradny/popř. odborník speciálně pedagogického centra
- učitel/ka základní školy při zápisu
- nedokážu posoudit

18. Souhlasíte se současným systémem vyšetření školní zralosti?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

19. Domníváte se, zda je nějaký zásadní problém v systému, úskalí při vyšetření školní zralosti? (otevřená)

20. Stalo se Vám, že dítě první třídu nezvládlo? (více možných odpovědí)

- ne, nestalo
- ano, vrátilo se zpět do mateřské školy
- ano, opakovalo první třídu
- jiné, uveďte \_\_\_\_\_

21. Domníváte se, že by bylo v současné době vhodné zřizovat a využívat přípravné třídy u dětí, u kterých je předpoklad, že přípravná třída vyrovná jejich nerovnoměrný vývoj? (1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne



22. Spolupracuje Vaše mateřská škola s konkrétní základní školou v období přechodu z mateřské školy na školu základní?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

23. Pokud Vaše mateřská škola spolupracuje s konkrétní základní školou při přechodu z mateřské na školu základní, jak spolupráce probíhá? (otevřená)

24. Pokud Vaše mateřská škola nespolupracuje s konkrétní základní školou při přechodu z mateřské školy na školu základní, nebo jen částečně, v čem by se dala spolupráce zlepšit? (otevřená)

25. Spolupracuje Vaše mateřská škola s rodinou při přechodu z mateřské školy na školu základní. (1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

26. Je něco, čím byste z pozice učitele zlepšil/a spolupráci s rodinou dítěte? (otevřená)

27. Kdo nejvíce ovlivňuje rozhodnutí rodičů, zda požádají o odklad školní docházky?

(vyznačit pouze jednu odpověď)

- učitel/ka mateřské školy
- učitel/ka základní školy
- pediatr
- pedagogicko-psychologická poradna/speciálně pedagogické centrum
- rodiče se rozhodují bez výše uvedených

## **Příloha č. 2: Dotazník pro základní školu**

*„Současná problematika související s odkladem školní docházky z pohledu učitelů základních škol.“*

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? (vyznačte pouze jednu odpověď)

- do 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 20 let
- nad 20 let

2. Základní škola, kde pracujete, se nachází na území s počtem obyvatel?

(vyznačte pouze jednu odpověď)

- do 5 tisíc
- 5 – 15 tisíc
- 15 – 25 tisíc
- nad 25 tisíc

3. Je součástí Vaší základní školy škola mateřská? (vyznačte pouze jednu odpověď)

- ano
- ne

4. Máte možnost podílet se jako učitel/ka 1. stupně na posuzování školní zralosti a připravenosti? (vyznačte pouze jednu odpověď)

- ne
- ano, jak konkrétně \_\_\_\_\_

5. Máte možnost podílet se jako učitel/ka 1. stupně na školním zápisu?

(vyznačte pouze jednu odpověď)

- ano
- ne, proč \_\_\_\_\_

6. Školní odklad je realizován častěji? (vyznačte pouze jednu odpověď)

- u chlapců
- u dívek
- nezáleží na pohlaví dítěte

7. Odcházejí, dle vašeho mínění, děti do základní školy připravené?

(1 rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – nevím, 4 – spíše ne, 5 – ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

8. Jsou požadavky kladené na dítě pro vstup do první třídy podle RVP-PV- kompetencí přiměřené?

(1- rozhodně ano, 2 - spíše ano,3 - nevím,4 - spíše ne,5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

9. Nejčastější příčinou odkladů školní docházky je? (více možných odpovědí)

- úroveň zdravotní a tělesný vývoj (zdravotní stav, fyziologický vývoj)
- úroveň kognitivních (rozumová úroveň)
- úroveň percepční (především sluchová a zraková)
- úroveň motorická (hrubá a jemná motorika, grafomotorika)
- úroveň pracovně volní (pracovní předpoklady, návyky, pozornost, dokončení činnosti)
- úroveň emočně sociální (zvládání emocí, kontakt s vrstevníky)
- vady řeči (především výslovnost)

10. Konkrétní nejčastější příčinou odkladu školní docházky v současné době je?

(otevřená)

11. Dokážete jako učitel/ka 1. stupně posoudit objektivně školní připravenost a zralost dítěte?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano,3 - nevím,4 - spíše ne,5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

12. Jak školní připravenost a zralost dětí posuzujete? (otevřená)

13. Je pro Vás školní zápis důležitým ukazatelem?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

14. Který z faktorů nejvíce ovlivňuje školní zralost? (otevřená)

15. Který z faktorů nejvíce ovlivňuje školní připravenost? (otevřená)

16. Domníváte se, že máte dostatek znalostí o problematice školní zralosti a připravenosti?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

17. Kdo nejčastěji přichází s návrhem odkladu školní docházky? (více možných odpovědí)

- učitel/ka mateřské školy
- otec
- matka
- lékař
- odborník pedagogicko-psychologické poradny/popř. odborník speciálně pedagogického centra
- učitel/ka základní školy při zápisu
- nedokážu posoudit

18. Souhlasíte se současným systémem vyšetření školní zralosti?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

19. Domníváte se, zda je nějaký zásadní problém v systému, úskalí při vyšetření školní zralosti? (otevřená)

20. Stalo se Vám, že dítě první třídu nezvládlo? (více možných odpovědí)

- ne, nestalo
- ano, vrátilo se zpět do mateřské školy
- ano, opakovalo první třídu
- jiné, uveďte \_\_\_\_\_

21. Domníváte se, že by bylo v současné době vhodné zřizovat a využívat přípravné třídy u dětí, u kterých je předpoklad, že přípravná třída vyrovná jejich nerovnoměrný vývoj? (1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

22. Spolupracuje Vaše základní škola s konkrétní mateřskou školou v období přechodu z mateřské školy na školu základní?

(1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

23. Pokud Vaše základní škola spolupracuje s konkrétní mateřskou školou při přechodu z mateřské na školu základní, jak spolupráce probíhá? (otevřená)

24. Pokud Vaše základní škola nespolupracuje s konkrétní mateřskou školou při přechodu z mateřské školy na školu základní, nebo jen částečně, v čem by se dala spolupráce zlepšit? (otevřená)

25. Spolupracuje Vaše základní škola s rodinou při přechodu z mateřské školy na školu základní. (1 - rozhodně ano, 2 - spíše ano, 3 - nevím, 4 - spíše ne, 5 - rozhodně ne)

1 2 3 4 5  
rozhodně ano      rozhodně ne

26. Je něco, čím byste z pozice učitele zlepšil/a spolupráci s rodinou dítěte? (otevřená)

27. Kdo nejvíce ovlivňuje rozhodnutí rodičů, zda požádají o odklad školní docházky? (vyznačit pouze jednu odpověď)

- učitel/ka mateřské školy
- učitel/ka základní školy
- pediatr
- pedagogicko-psychologická poradna/speciálně pedagogické centrum

-rodiče se rozhodují bez výše uvedených