

Problematika odkladů školní docházky perspektivou jejich aktérů

Bc. Kateřina Frydrychová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Frydrychová
Osobní číslo:	H23249
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Problematika odkladů školní docházky perspektivou jejich aktérů

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o návaznosti preprimárního a primárního vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na problematiku odkladů školní docházky.

Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli mateřských a základních škol, rodiči dětí předškolního věku a speciálními pedagogy.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Borbélyová, D. (2023). *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy*. MATE Press.
- Česká školní inspekce. (2024, Duben 18). Odklady povinné školní docházky – aktualizovaná data. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2024/Odklady_povinne_skolni_dochazky/html5/index.html?pn=1
- Francová, V., & Páchová, A. (2023). Předcházení školní neúspěšnosti v diskurzu vyučujících 1. stupně ZŠ. *Orbis Scholae*, 17(2), 31–58. <https://doi.org/10.14712/23363177.2024.5>
- Kmeťová, J. (2024). *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie: z materskej školy do základnej školy*. Wolters Kluwer.
- Majerčíková, J., & Navrátilová, H. (2021). Polarities of Compulsory Education from the Perspective of Parents and Kindergarten Teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 8(2), 108–117. <https://doi.org/10.26417/ejser.v5i3.p56-61>
- Wangke, L., Joey, G., Masloman, N., & Lestari, H. (2021). Factors Related to School Readiness in Children: A Cross-Sectional Analytic Study of Elementary School Children in Manado. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(B), 1387–1393. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.7294>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou odkladů školní docházky perspektivou jejich aktérů. Cílem práce je zmapovat současný stav problematiky odkladů školní docházky a interpretovat pohledy jednotlivých aktérů na problematiku odkladů školní docházky. Teoretická část vysvětluje pojmy odklad školní docházky, školní zralost, školní připravenost, aktéři předškolního vzdělávání a pedagogická diagnostika. V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu byly uskutečněny individuální a skupinové rozhovory, které probíhaly s rodiči dětí, kteří řešili odklad školní docházky u svých dětí, dále pak s učiteli mateřských a základních škol a s klinickým logopedem. V rámci rozhovorů se participant vyjadřovali k problematice odkladů školní docházky, připravenosti dětí a rozhodování o odkladech školní docházky. Z výzkumu vyplývá, že odklady školní docházky jsou důležité. Většina aktérů spatřuje největší problém v připravenosti dětí v oblasti sociální a emoční zralosti. V otázce rozhodování o odkladech školní docházky se názory rozcházely. Všichni participant zároveň nesouhlasí se zrušením možnosti odkladu školní docházky.

Klíčová slova: odklad školní docházky, školní zralost, školní připravenost, aktéři předškolního vzdělávání, pedagogická diagnostika

ABSTRACT

The thesis deals with the issue of school deferment from the perspective of its actors. The aim of the thesis is to map the current state of the issue of school deferment and to interpret the perspectives of individual actors on the issue of school deferment. The theoretical part explains the concepts of school deferment, school maturity, school readiness, actors in early childhood education and pedagogical diagnosis. As part of the qualitative research, individual and group interviews were conducted with parents of children who had dealt with school deferral in their children, as well as with kindergarten and primary school teachers and a clinical speech and language therapist. During the interviews, participants commented on the issue of school deferrals, children's readiness and decision-making about school deferrals. The research shows that school deferrals are important. Most actors see the biggest problem in children's readiness in the area of social and emotional maturity. Opinions were divided on the issue of decision-making on school deferrals. At the same time, all participants disagree with the abolition of the possibility of deferring schooling.

Keywords: school deferment, school maturity, school readiness, actors of preschool education, pedagogical diagnostics

Děkuji vedoucí své diplomové práce PhDr. Barboře Petřů Puhrové, PhD. za její podnětné rady, pomoc a čas, který mi věnovala při vedení diplomové práce. Děkuji také mé milované rodině a příteli za podporu a trpělivost při celém mém studiu, kamarádkám Adéle Filipové a Marii Lukášové za neustálou psychickou podporu v každé těžké chvíli a svým skvělým kolegyním za vstřícnost, podporu a umožnění studia. Dále děkuji všem učitelkám, klinické logopedce a rodičům, kteří se do výzkumu zapojili.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 PROBLEMATIKA ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	15
1.1 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	17
1.2 KONTINUITA VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ V KONTEXTU PŘECHODU DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	23
2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST POHLEDEM AKTÉRŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.2 ZÁKONNÍ ZÁSTUPCI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
2.3 UČITELÉ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	28
2.4 SPECIÁLNÍ PEDAGOG PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY	32
2.5 UČITELÉ 1. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	33
3 AKTUÁLNÍ VÝZVY V OBLASTI ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A MOŽNOSTI DO BUDOUCNA	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
4 METODOLOGIE SBĚRU DAT	41
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	41
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.3 POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ.....	42
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	42
4.5 REALIZACE VÝZKUMU	44
4.6 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	44
5 INTERPRETACE DAT	45
5.1 PŘEVAŽUJÍCÍ NEPŘIPRAVENOST DĚTÍ.....	46
5.1.1 Nejdůležitější je sebeobsluha	46
5.1.2 Současné děti jsou nepřípravené	47
5.1.3 Líný rodič, neschopný učitel	48
5.1.4 Přípravenější nebo znudnější dítě?	50
5.2 ODLIŠNÉ DŮVODY K ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.....	52
5.3 ROZHODNUTÍ O ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	56
5.3.1 Učitelé nejsou odborníci	56
5.3.2 Názory na posudky z pedagogicko-psychologické poradny	59
5.3.3 (Ne)spolupráce jednotlivých aktérů	61
5.4 NEŽÁDOUCÍ ZRUŠENÍ ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	63
5.4.1 Možnost odkladu školní docházky dává čas navíc	63

5.4.2	Zrušení odkladu školní docházky je nevhodné	65
5.4.3	Zrušení odkladu školní docházky přinese jen negativní dopady	66
5.4.4	Přípravné třídy jako řešení množství odkladů školní docházky	68
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	71
7	DISKUZE	73
7.1	VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ V PRAXI	75
7.2	LIMITY VÝZKUMU	76
	ZÁVĚR.....	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	79
	SEZNAM TABULEK.....	83
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Problematika odkladů školní docházky je v současné době velmi diskutovaným tématem, a to jak mezi odborníky, tak mezi učiteli mateřských škol, učiteli základní škol a rodiči dětí.

Množství odkladů školní docházky stále roste, a tak některé odklady školní docházky začaly pozbývat svůj skutečný význam. V mateřské škole se setkávám s odklady školní docházky každoročně a sama problematiku odkladů školní docházky vnímám rok od roku více, což bylo mou motivací se na tohle téma více zaměřit. Jelikož spatřuji důležitost v možnosti odkladu školní docházky pro nezralé a nepřipravené děti, rozhodla jsem se zjistit, zda problematiku odkladů školní docházky vnímají stejně i aktéři, kteří jsou do rozhodnutí o odkladu školní docházky přímo zapojeni. Cílem práce je zmapovat současný stav problematiky odkladů školní docházky a interpretovat pohledy jednotlivých aktérů na problematiku odkladů školní docházky.

Podle dostupných zjištění se problematikou odkladů školní docházky zabývalo spoustu výzkumů, avšak málokteré propojují názory jednotlivých aktérů na tuto problematiku. Většina výzkumů je tak postavena na názoru učitelů mateřských škol nebo odborníků z pedagogicko-psychologické poradny.

Teoretická část diplomové práce je tak zaměřena nejen na odklady školní docházky, školní zralost a školní připravenost, ale je zaměřena také na role jednotlivých aktérů odkladů školní docházky a jejich přístupy a možnost v této problematice. Dále je zmíněna i možnost zrušení odkladu školní docházky. Praktická část se pak věnuje výzkumu, který byl kvalitativně orientovaný a data v něm byla získána pomocí individuálních a skupinových rozhovorů, které byly polostrukturované. Do rozhovorů byli zapojeni vybraní aktéři odkladů školní docházky, a to konkrétně rodiče dětí, kteří možnost odkladu školní docházky u svých dětí zvolili nebo zvažovali, dále pak učitelé mateřských a základních škol a klinický logoped. Cílem výzkumu tak bylo popsat, jak vybraní aktéři odkladů školní docházky vnímají problematiku odkladů školní docházky. Participantů v rámci rozhovorů odpovídali na otázky zaměřené na problematiku odkladů školní docházky, připravenost dětí, rozhodování o odkladech školní docházky a možnosti zrušení odkladů školní docházky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLEMATIKA ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Odklady školní docházky jsou v posledních letech velmi řešeným tématem nejen v mateřských a základních školách, ale také v rodinách dětí předškolního věku. Odklady školní docházky (pro něž se používá i zkratka OŠD) se tak postupně staly poměrně oblíbenými mezi rodiči, avšak díky této oblibě se staly také problémem. V historii ale měli lidé na odklad školní docházky spíše opačný názor. Odklady školní docházky bývaly vnímány jako opatření pro děti, které by mohly vykazovat známky jisté mentální retardace. Lidé se tak odkladům vyhýbali a bylo jich tedy mnohem méně, než je tomu v současnosti (Greger et al., 2015). Postupem času se ale začaly vyvíjet různé technologie a s tím i možnosti vyšetření spojených se školní zralostí a připraveností. Zjistilo se tak, že nedostatečná zralost a připravenost dítěte hned neznamená retardaci, což změnilo pohled na odklady školní docházky. Problematikou odkladů školní docházky se zabývali v historii například Hrabal a Záhorová (1988), kteří se zaměřovali převážně na vliv odkladů školní docházky na úspěšnost dětí na základní škole, tedy zda jsou děti po OŠD připravenější a podávají lepší výkony. Stejnou problematikou se zabývala například i Jungmannová (1988). Odklady školní docházky od té doby však udělaly velký pokrok a už nejsou vnímány jako něco, co by mělo dítě ponižovat. Ordine et al. (2018) tvrdí, že co se týče školní úspěšnosti, je důležité vybrat vhodný věk dítěte na nástup do základní školy (dále jen ZŠ). Jakmile je dítě do ZŠ posláno ve správný čas, kdy je dostatečně zralé a vhodně připravené, je pravděpodobné, že bude ve vzdělávacím procesu úspěšné. Jak uvádí Chvál a Kropáčková (2017, s. 96), „odklad školní docházky je chápán jako preventivní opatření snižující riziko školní neúspěšnosti dítěte“. Takhle pravděpodobně vidí odklady školní docházky v současné době i rodiče, kteří je pro své děti volí jako nejlepší možnou cestu čím dál tím častěji. Podle §37 Školského zákona (zákon 564/2004 Sb., ve znění účinném od 1. ledna 2024) je rozhodnutí, zda dítě odklad školní docházky bude mít nebo ne, pouze na rodičích. V případě, že rodič odklad školní docházky u svého dítěte žádá, musí mít od školského poradenského zařízení, klinického psychologa nebo odborného lékaře písemné vyjádření na základě odborného vyšetření dítěte.

Odklad školní docházky je sice velmi zásadním rozhodnutím o životě dítěte, ale je tady i riziko toho, že nástup do základní školy v nesprávný čas může dítěti život také velmi zkomplikovat. Borbélyová (2023, s. 15) se o přechodu dítěte z mateřské školy do základní školy vyjadřuje jako o „významném sociálním mezníku v životě dítěte“ a zároveň uvádí, že tento krok do dalšího vzdělávání může dítě ovlivnit nejen psychicky a emočně, ale také

fyzicky. Proto je pro jednodušší přechod dítěte mezi mateřskou školou a základní školou důležité vytvořit podmínky, které dítěti tento krok usnadní, což může vést k lepší adaptaci na základní školu a zároveň k lepším výsledkům ve vzdělávání (Borbélyová, 2023). Odklad školní docházky však nemusí dítě ovlivňovat pouze pozitivním způsobem, kdy dá dítěti vlastně čas dozrát a rodičům čas své dítě lépe připravit na nástup do základní školy a vzdělávání v ní. Je tu bohužel i možnost, že odklad školní docházky dítě ovlivní negativním způsobem, a to například v ohledu na jeho motivaci k dalšímu vzdělávání.

Francová a Páchová (2023) tvrdí, že v základní škole můžeme u dětí spatřovat školní neúspěšnost, i přes dosavadní možnost odkladu školní docházky, která nastává ve chvíli, kdy by pro dítě byl odklad školní docházky vhodný, ale rodiče se například rozhodli jinak. Toto dítě, které je do školy posláno nedostatečně zralé a nepřipravené, pak může mít potíže s výsledky v základní škole.

Školní neúspěšnost se dá definovat jako velmi podprůměrné hodnocení ve školních předmětech, kdy příčinou mohou být i poruchy učení nebo chování, ale také problémy v rodině dítěte. Dalším důvodem školní neúspěšnosti dítěte může být například negativní vztah mezi žákem a učitelem, který je pro vzdělávání dítěte klíčovým (Borbélyová, 2023). Školní neúspěšnost pak může vést k různým řešením této situace, a to například k tzv. dodatečnému odkladu školní docházky.

Dodatečný odklad školní docházky je však v praxi využíván velmi málo, ale je jednou z možností řešení situace v případě, že dítě nezvládá vzdělávání v první třídě základní školy tak, jak by mělo, což může být způsobeno například zdravotními potížemi dítěte. Možnosti tzv. dodatečného odkladu školní docházky se využívá opravdu velmi málo a jen v nutných případech, kdy je dítě výrazně nezralé na docházku do základní školy (Dandová et al., 2018). Možnost dodatečného OŠD lze využít v prvním roce vzdělávání dítěte na základní škole. Příčiny školní neúspěšnosti však lze předvídat už v období před nástupem do základní školy, a to například při projevech horších sociálních dovedností nebo problémy s učením se. Studie však ukazuje, že školní úspěšnost není jen geneticky dána nebo ovlivněna pouze přípravou dítěte na školu, ale že velký vliv má i vztah dítěte s učitelem. Je-li vztah pozitivní, bývají výsledky dětí lepší než u dětí, které s učitelem dobrý vztah nemají (Francová & Páchová, 2023).

Avšak i téhle školní neúspěšnosti se dá předcházet, a to nejen přípravou dětí v posledním roce předškolního vzdělávání, kdy se připravenost dítěte řeší nejvíce, ale už samotnou přípravou od prvního dne, co dítě nastoupí do mateřské školy. Učitelé v mateřské

škole by totiž měli dítě na nástup do základní školy a na samotný život, který dítě čeká, připravovat od samého začátku a stavět tak základy, na kterých pak přípravu staví v následujících letech. Je tak nutné, aby si učitelé i rodiče uvědomili, že dítě je potřeba připravovat v průběhu předškolních let, a ne pouze v tom posledním roce. Borbélyová (2023, s. 28) přirovnává přípravu dítěte na vzdělávání v základní škole ke stavbě domu a uvádí, že „ani krásný a funkční dům není možné stavět bez dobrých základů“, s čímž se naprosto ztotožňuji. Jakmile nemá dítě potřebné vědomosti a základy toho, co by mělo umět, je pak těžké tohle všechno dohnat v posledním roce předškolního vzdělávání, což vede k odkladům školní docházky u těchto nepřípravených dětí. Je tak potřeba si uvědomit, že problém není jen v posledním roce, který dítě tráví v mateřské škole, ale že je nutné se podívat i do let předchozích, zda nebyl v jeho přípravě problém už dříve.

Co se týče role rodiny a mateřské školy v možnosti odkladu školní docházky, je to ředitel mateřské školy, kdo rozhoduje o začátku školní docházky dítěte. Ředitel tak může učinit odklad školní docházky (zkráceně ŠD) o jeden školní rok, avšak činí tak na základě žádosti zákonného zástupce dítěte (Vítová et al.). Rodiče dětí pro umožnění OŠD však potřebují odborné vyjádření, které se zaměřuje na školní zralost a školní připravenost daného dítěte. Páchová et al. (2024) však uvádí, že ačkoliv se vyžaduje jistá úroveň školní zralosti a připravenosti dítěte, není potřebná úroveň nikde konkrétně stanovena. Částečně ji vymezuje Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), ale ten se o školní zralosti a připravenosti vyjadřuje jen jako o přiměřené duševní a tělesné vyspělosti. Ve skutečnosti je toho však mnohem víc, co školní zralost a připravenost obnáší.

1.1 Školní zralost a školní připravenost

Aby mohlo dítě nastoupit do základní školy, musí dosáhnout určité úrovně ve vývoji. Není sice přesně stanoveno, jak by mělo vypadat dítě, které má do základní školy nastoupit, ale vždy by mělo splňovat, podle Gregera et al. (2015), jakousi minimální úroveň ve vývoji. Pod touto minimální úrovní vývoje dítěte si představujeme dva pojmy – školní zralost a školní připravenost.

Pojem **školní zralost** definuje Vágnerová (2000) jako předpoklady, které souvisí s vývojem centrální nervové soustavy. Tyto předpoklady dělíme do jednotlivých oblastí, které zahrnují fyzické, psychické, emocionální a sociální předpoklady. Hartl a Hartlová (2009) o školní zralosti tvrdí, že je to schopnost dítěte absolvovat vzdělávání ve škole. Můžeme ji tak chápat jako dosažení určité úrovně vývoje dítěte, kterou dítě potřebuje

k dalšímu vzdělávání. Tato úroveň zahrnuje například úroveň řeči dítěte, od které se odvíjí spousta dalších složek školní zralosti, jako jsou sociální dovednosti. Je také důležité, aby dítě dosáhlo potřebné úrovně pro řešení myšlenkových operací a zároveň tomuto řešení věnovalo dostatečnou pozornost a vytrvalost. Kolář (2012) definuje školní zralost podobně jako Vágnerová (2000), avšak uvádí, že se jedná vlastně o připravenost dítěte v oblasti fyzické a sociální. Úroveň této připravenosti by měla být taková, aby stačila dítěti k bezproblémovému přechodu z mateřské školy do školy základní a měla by mu zajistit optimální zapojení do vyučování. Optimálním zapojením rozumíme takové zapojení dítěte, které vede k pozitivním výsledkům a neohrožuje zdraví dítěte – ať už fyzické nebo psychické. Dítě by tak z nástupu do základní školy nemělo být příliš vystrašené nebo dokonce frustrované. Vlčková (2017) uvádí, že na školní zralost i školní připravenost dítěte má velký vliv jeho okolí, a to jak rodina dítěte, tak mateřská škola, kam dítě dochází. Školní zralost tak můžeme vnímat jako celek schopností dítěte, do kterých musí dítě psychicky i fyzicky dozrát za pomoci působení jeho okolí.

Školní zralost se u každého dítěte zjišťuje už v mateřské škole v rámci diagnostikování dítěte, ale také při zápisu do 1. třídy, kdy se rozhoduje o jeho přijetí nebo nepřijetí do základní školy. V případě, že si učitelé ani rodiče nejsou jisti, zda je jejich dítě dostatečně zralé na základní školu, mohou pro zjištění úrovně zralosti použít test zralosti. Pro toto testování se využívá nejčastěji tzv. Kern-Jiráskův test zralosti, který obsahuje kresbu lidské postavy, nápodobu psacího písma a obkreslení bodů podle vzoru. Jestliže dítě úkoly zvládne, mělo by být dostatečně zralé na nástup do základní školy. Dítě, u kterého se zjistí, že není dostatečně zralé, může mít odklad školní docházky nebo nastoupit do přípravné třídy, pokud je školou zřizována.

Zákonný zástupce je však povinen, jak uvádí i Svobodová (2016), přihlásit své dítě k zápisu do základní školy, a musí tak učinit v kalendářním roce, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Povinnost ředitele základní školy je pak stanovit a vypsát termín zápisu. Co se týče ověření školní zralosti a připravenosti dětí při zápisu do 1. třídy, je zde více možností. Ověření školní zralosti a připravenosti v základní škole provádí přímo učitelé. Česká školní inspekce (2024) uvádí, že zhruba 30 % základních škol pro ověření školní zralosti dětí využívá orientační testy (např. Kern-Jiráskův test). Zbytek učitelů ZŠ používá pro ověření školní zralosti (neboli ŠZ) kombinaci více aktivit, mezi nimiž jsou rozhovor, plnění úkolů a hry. Na toto ověření mají učitelé prostor u zápisu zhruba 10-20 minut, což je podle získaných dat ČŠI běžná doba zápisu v České republice. V pětině případů základních

škola přesahuje doba zápisu 30 minut. V tomto časovém rozmezí se u dětí pozorují oblasti: verbální myšlení, motorika, laterálnost, logické myšlení, orientace v čase a prostoru a sociální a emoční oblast.

Vedle školní zralosti, která se týká převážně vnitřních vlivů dítěte na dosažení určité úrovně připravenosti na vzdělávání na základní škole, existuje také pojem školní připravenost (Zormanová, 2019).

Školní připravenost se týká vnějších vlivů na úroveň připravenosti dítěte a jeho schopností. Na schopnosti dítěte má vliv jeho okolí – rodina, místo, kde vyrůstá, vrstevníci atd. Je to například schopnost komunikovat a spolupracovat s ostatními dětmi a dospělými, schopnost jednat s určitým cílem, kterého chce dítě dosáhnout, ale také ovládat své emoce při případném neúspěchu (Zormanová, 2019). V současné době se kladně hodnotí i schopnost dítěte reflektovat svou práci. V mateřských školách jsou dokonce do řízených činností přidávány aktivity, které je učí reflektovat práci a být sebevědomý a cílevědomý. Chvál a Kropáčková (2017) dále uvádí, že diagnostika školní připravenosti je mnohem náročnější než posouzení školní zralosti, neboť zahrnuje více oblastí, které je u dítěte potřeba posoudit. Slezáková a Tirpáková (2006) se o školní připravenosti vyjadřují jako o jakémstí stavu, který splňuje biologickou, kognitivní a sociální úroveň rozvoje dítěte, která mu umožňuje zvládnout přechod do základní školy a následné vzdělávání v ní. Definice školní připravenosti od Slezákové a Tirpákové (2006) se však velmi prolíná s definicemi školní zralosti, z čehož můžeme vidět, že odlišit školní zralost od školní připravenosti je poměrně složité a nelze tyto dva pojmy zcela oddělit.

Wangke et al. (2021) ve své studii navíc uvádí, že školní připravenost dítěte by měla zahrnovat připravenost fyzickou, emoční, sociální a inteligenční. Zároveň však, oproti jiným autorům, uvádí, že školní připravenost by měla zahrnovat i motivaci k učení a všeobecné znalosti, které se dítě má naučit v rámci předškolního vzdělávání. Pojem školní připravenost je však tak velmi obsáhlý, že nemá jednotnou definici, co by měla taková připravenost obsahovat, ale je definován mnoha různými způsoby. Různé definice školní připravenosti uvádí například i Kmetřová (2021), Kořátková (2008), Zormanová (2019), Borbélyová (2023) nebo Opravilová (2016). Podle Opravilové (2016) je například přelom mezi školní zralostí a školní připraveností minimální a téměř nepatrný, ale Zormanová (2019) rozděluje školní zralost a školní připravenost podle toho, zda jde u dítěte rozvoj dané oblasti ovlivnit, či nikoliv. Kořátková (2008, s. 113) pak uvádí, že „školní zralost a školní připravenost vyjadřují určitý stav kvality vývoje, který by měl zaručit zvládnutí požadavků

základní školy“. Kořátková (2008) tak stejně jako Kmeťová (2021) vnímá školní zralost a školní připravenost jako dva termíny, které jsou však úzce spjaty a jsou si velmi podobné. Kmeťová (2021) uvádí, že školní zralost je stav, do kterého musí dítě dozrát, zatímco školní připravenost je stav, do kterého se dítě může dostat učním a přípravou. Já se však přikláním k definici školní zralosti a školní připravenosti od Zormanové (2019) a Kmeťové (2021), kdy jsou tyto dvě oblasti odděleny podle toho, zda je můžeme u dítěte ovlivnit či nikoliv, ale zároveň souhlasím s tím, že na sebe navazují a místy se školní zralost a školní připravenost prolínají.

Při posouzení školní připravenosti se většinou u dětí posuzují znalosti a dovednosti v jednotlivých oblastech, mezi něž patří například celková fyzická zralost dítěte, pod kterou spadá hrubá a jemná motorika, grafomotorika, ale dále také jazykové dovednosti dítěte a schopnost správně vyslovovat (Zormanová, 2019). Další oblastí, které je důležité se při posouzení školní připravenosti věnovat, je lateralita dítěte. Podle Zormanové (2019) je uvědomění si lateralit dítěte v předškolním věku velmi důležité pro jeho další rozvoj. Pojem lateralita nám totiž udává, kterou ruku, nohu, oko nebo například ucho má dítě dominantní. Dominantnost daného orgánu nebo končetiny poznáme při běžných denních činnostech, a to například při kreslení nebo držení příboru. Lateralita jako taková má totiž vliv i na další důležité oblasti vývoje, jako je například zrakové a sluchové vnímání. Tyhle oblasti však souvisí se zralostí centrální nervové soustavy (zkráceně CNS) a jak uvádí i Přinosilová (2007), zrání CNS se odvíjí od věku dítěte a odráží se v jeho vývoji. Jestliže nemá dítě dostatečně dozrálou CNS, je možné, že bude mít problémy v oblasti lateralit, sluchovém a zrakovém vnímání, ale také v oblasti kognitivního myšlení. Kutálková (2014) s rozvojem centrální nervové soustavy pojí i schopnost správné výslovnosti, jelikož poruchy řeči bývají většinou zapříčiněny pomalejším rozvojem centrální nervové soustavy a ve většině případů vedou k odkladům školní docházky. Tohle však souvisí více se školní zralostí než připraveností, jelikož rozsáhlé poruchy řeči mnohdy nemůže ovlivnit ani učitel, natož tak rodič.

Co se týče školní připravenosti, posuzuje se u dítěte například pozornost a výdrž u jednotlivých činností, vnímání prostoru a času nebo také představivost. Majerčíková a Navrátilová (2021) prováděly výzkum s aktéry předškolního vzdělávání, ve kterém, mimo jiné, jeden z rodičů zapojených do výzkumu uvedl, že je důležité, aby se dítě socializovalo v kolektivu, zvyšovalo pozornost a samostatnost a zvykalo si na denní režim, protože tohle všechno vede k připravenosti dítěte na základní školu. Naopak další z rodičů, který byl do

výzkumu zapojen, uvedl, že se v mateřské škole dítě má naučit respektovat autoritu učitele a rozpoznat rozdíly mezi vrstevníky a autoritami, což se jim bude na dalším stupni vzdělávání hodit. Jde tak vidět, že je plno oblastí, které u dítěte mateřská škola může rozvíjet před nástupem do ZŠ, aby byl přechod dítěte jednodušší. Nejedná se však pouze o přípravu dítěte v mateřské škole, ale také o jeho přípravu v domácím prostředí.

Ačkoliv by se na první pohled mohlo zdát, že právě rozvíjení školní připravenosti dítěte je převážně úkolem mateřské školy a se dá případně v průběhu vzdělávání dítěte v první třídě dopilovat, opak je pravdou. Školní připravenost dítěte totiž není důležitá jen pro výsledky v jednotlivých předmětech, ale je to, jak uvádí i Borbélyová (2023, s. 27), „most mezi dvěma stupni vzdělávání“. Zmiňovaný most, který připravenost dítěte tvoří, totiž jakýmsi způsobem zabezpečuje plynulý přechod dítěte z mateřské školy do základní školy. Zároveň i dítě, které je do ZŠ připravené a nepocituje na sobě a svých výsledcích nějaké nedostatky, se pravděpodobně cítí sebevědoměji a více si v dalších činnostech věří, což vede k plynulejšímu přechodu mezi mateřskou a základní školou. Podle Slezákové a Tirpákové (2006) je pro připravené děti adaptace mnohem jednodušší než pro děti, které na základní školu nejsou dostatečně připraveny.

Kromě možnosti odkladu školní docházky je zde **možnost přihlášení dítěte do přípravné třídy** základní školy. Vítová et al. (2021) uvádí, že přípravná třída může být základní školou zřízena pod podmínkou, že ji bude navštěvovat alespoň 10 dětí. Další podmínkou pro zřízení přípravné třídy je souhlas krajského úřadu. Výhodou těchto přípravných tříd oproti běžným třídám v mateřské škole je nízký počet dětí na učitele, což umožňuje učiteli pracovat s dětmi více individuálně a zaměřovat se na oblasti a činnosti, které děti potřebují zlepšit pro nástup do základní školy (tamtéž). Další výhodou přípravné třídy je režim dne a systém výuky, který je velmi podobný režimu základní školy. Děti z přípravných tříd jsou pak v první třídě základní školy už zvyklé na systém ZŠ, sezení v lavicích a budovu ZŠ, což dětem může výrazně pomoci s adaptací při přechodu z předškolního vzdělávání do základního. Systém přípravných tříd pro děti před nástupem do základní školy je zaveden například i v Německu. V jiných zemích, jako je například Holandsko a Dánsko, je předškolní vzdělávání součástí vzdělávání na základní škole (Borbélyová, 2023). V České republice se však takhle příprava na vzdělávání v základní škole stále odehrává v mateřských školách, což může mít vliv na nedostatečnou připravenost dětí a špatnou návaznost vzdělávacích systémů MŠ a ZŠ. Mateřské školy ale pro připravenost

děti dělají maximum a zahrnují do denních činností takové aktivity, které dětem následně usnadní vstup do základní školy, což potvrdila i Česká školní inspekce (2024).

Mimo přípravu na vzdělávání, která probíhá v mateřské škole, jsou i další faktory, které mohou s připraveností souviset. Wangke et al. (2021) provedli výzkum, který zjišťoval souvislosti a faktory v okolí dítěte související se školní připraveností. V rámci tohoto výzkumu bylo prokázáno, že výška a váha dítěte, vzdělání matky a socioekonomický status rodiny dítěte má vliv na připravenost šestiletých dětí na základní školu. Děti, jejichž matky mají vystudovanou střední školu, bývají na vzdělávání v ZŠ lépe připraveny než děti matek, které jsou pouze vyučené. Stejně tak se odráží na výsledcích socioekonomický status, jelikož děti s vyšším socioekonomickým statutem bývají taktéž lépe připraveny než děti ze sociálně slabších rodin. Naopak zaměstnání matky se podle výzkumu v připravenosti dětí neodráží. Zároveň z výzkumu navíc vyplynulo, že na vstup do základní školy bývají více připraveny dívky než chlapci, což bývá zmiňováno i v rámci České republiky. Tomuto tématu se také věnovali Kaščák a Betáková (2014), kteří v rámci své výzkumu potvrdili vztah mezi vzděláním rodičů dítěte a přípravou dítěte na vzdělávání. Kaščák a Betáková (2014) uvádí, že matky, které jsou vysokoškolsky vzdělané, nad vzděláváním svých dětí více přemýšlí a podporují je, a to například nakupováním vhodných hraček pro rozvoj dítěte bez ohledu na to, zda se hračka dítěti na první pohled líbí. Zároveň je pro vysokoškolsky vzdělané matky důležité, aby se dítě ve škole cítilo dobře a učilo se rádo, což se u matek s maturitou nepotvrdilo. Matky se vzděláním zakončeným maturitní zkouškou se při přípravě dětí na vzdělávání velmi zaměřují na jednotlivé komponenty a kladou si jednotlivé cíle, zatímco vysokoškolsky vzdělané matky nahlíží na přípravu dítěte jako na jeden celek a vnímají tuto připravenost více komplexně (Kaščák a Betáková, 2014).

Většina studií a výzkumů se však zajímá pouze o psychické zdraví dítěte a jeho vliv na školní připravenost, ale málokdo se zajímá o to, co předchází celému tomuto procesu školní připravenosti. Jak uvádí Wangke et al. (2021) ve své studii, úplně prvotním faktorem, který směřuje k dobré psychice a školní zralosti a připravenosti dítěte, je samotné fyzické zdraví. Jakmile dítě není zdravé a má zdravotní problémy, odráží se to i na jeho výsledcích nejen v přípravě na školu, ale následně i ve vzdělávání. Proto je v první řadě potřeba, aby dítě bylo zdravé a mělo dostatek vyvážené potravy. Mozek zdravého dítěte totiž zvládne rychleji vstřebávat získané poznatky a dále s nimi pracovat. Děti, které jsou zdravé, mají přirozeně více energie a dokážou ji pak šířit dál, což se odráží i na tvorbě nových vztahů v rámci kolektivu a ve vztahu s učitelem.

1.2 Kontinuita vzdělávacích systémů v kontextu přechodu dítěte do základní školy

Jedním z faktorů, který zabezpečuje plynulý a bezproblémový přechod dítěte z mateřské školy do základní školy, je propojenost vzdělávacích systémů mateřské školy, kam dítě docházelo, a základní školy, kam má nastoupit. Podle Kmeťové (2024) by se měla provázanost systémů mateřských a základních škol zaměřit na návaznost cílů a obsahů vzdělávání, ale i na metody vzdělávání, které jsou mnohdy opomíjeny.

Kontinuita vzdělávacích systémů mateřské a základní školy může být chápána dvěma způsoby. Prvním způsobem je ta, která je postavena na státní úrovni, kde ji zabezpečují školní vzdělávací programy. Tyto školní vzdělávací programy jsou tvořeny na základě rámcových vzdělávacích programů a dále z nich vycházejí třídní vzdělávací programy. Druhým způsobem, jakým je kontinuita vzdělávacích systémů chápána, je kontinuita založena na odbornících škol, kteří toto vzdělávání mezi MŠ a ZŠ propojují, a jejich vzájemné spolupráci, nebo na shodných vzdělávacích standardech škol. Pravdou však je, že i přes důležitost kontinuity mezi stupni vzdělávání je stále dost opomíjená (Borbélyová, 2023). Kmeťová (2024) však tvrdí, že problém pramení už u samostatného systému vzdělávání v České republice, kdy má každý stupeň vzdělávání svůj Rámcový vzdělávací program. Tyto RVP PV a RVP ZV na sebe téměř nenavazují, a tak je pro učitele základních škol těžké navázat na předchozí vzdělávání dětí (Kmeťová, 2024). Od učitelů základních škol se však navázání na předchozí vzdělávání očekává i přes to, že k tomu nemají ve své praxi vhodné podmínky. Zároveň se podle Majerčíkové (2017) v České republice nezdá stávat, že základní školy mají požadavky na děti, které mají nastoupit do první třídy, ale nespolupracují s mateřskou školou, která požadavky na děti má zajistit. Základní školy jsou tak v pohledu učitelek mateřských škol stavěny do role institucí ve vzdělávacím systému, které chtějí jen brát, ale nic nedávat.

Není to však jen o návaznosti školských systémů mateřských a základních škol, ale hlavně o spolupráci mezi jednotlivými aktéry předškolního vzdělávání. I Česká školní inspekce (2024) se ve své tematické zprávě zmiňuje o důležitosti spolupráce mezi mateřskou a základní školou, ale hlavně o nutnosti informovanosti, a to hlavně ze strany základní školy. Zelinová (2010) uvádí, že základním pracovním nástrojem pro učitele by měla být komunikace, a to převážně ta vzájemná – mezi učiteli. Spolupráce a návaznost mezi vzdělávacími systémy by totiž mohla dětem usnadnit přechod mezi mateřskou a základní

školou. Dá se tak říct, že lepší komunikace mezi učiteli mateřských a základních škol by měla mít pozitivní vliv na připravenost dětí do základní školy. Kmet'ová (2024) tvrdí, že aby mateřská škola byla schopna dítě adekvátně připravit podle požadavků základní školy, musí být učitelům mateřské školy požadavky i s předstihem sděleny. Informovanost mezi učiteli MŠ a ZŠ však není jen o přípravě dítěte, ale také například o jeho pozdějším nástupu. Páchová et al. (2024) ve své studii zmiňuje i to, že učitelé prvních tříd základních škol nejsou mnohdy ani informováni o tom, kdo z nastupujících dětí měl odklad školní docházky a kdo ne. Informaci o OŠD u dětí si můžou dohledat například ve školní dokumentaci, ale měla by jim být také sdělována při nástupu dětí do první třídy. Některé děti s OŠD totiž potřebují výraznější pomoc i v průběhu první třídy, kterou jim učitel může včas poskytnout jen v případě, že je informován o tom, že dítě v minulosti mělo v některé oblasti školní připravenosti nebo zralosti problém. Z tohoto důvodu by informovanost o dětech mezi MŠ a ZŠ měla být lepší, a to například i kvůli tomu, že některé děti nepotřebují jen větší pomoc učitele, ale například i asistenta, kterého je potřeba zajistit předem. Slezáková a Borbélyová (2013) uvádí, že dnešní doba si vyžaduje flexibilní reakce na situace, a to převážně ve školství. Jakmile učitelé mateřských škol shledají problém v některé z oblastí školní připravenosti nebo zralosti u dítěte, které má v příštím školním roce nastoupit do základní školy, měli by ihned hledat řešení problému a spolupracovat s odborníky a základní školou tak, aby se problém vyřešil co nejvíce efektivně. Tato spolupráce mezi MŠ a ZŠ při řešení problémů by mohla zkvalitnit a zefektivnit celý vzdělávací proces.

Další formou spolupráce mezi MŠ a ZŠ, jak uvádí i Česká školní inspekce (2024), pak může být zřízení přípravných tříd, které budou tvořit jakýsi „mezistupeň“ mezi mateřskou a základní školou pro děti, kterým byl přidělen odklad školní docházky. Nejčastější způsob, jak spolupráce mezi mateřskou a základní školou probíhá, bývá pořádání akcí pro děti nebo společné plánování vzdělávacích akcí.

2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST POHLEDEM AKTÉRŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vzájemná spolupráce při rozhodování o odkladu školní docházky je velmi důležitá, avšak je potřeba, aby fungovala. Vždy by v otázce odkladu školní docházky měly být na prvním místě potřeby dítěte, ale je zde více aktérů, kteří do tohoto rozhodnutí zasahují.

2.1 Dítě v předškolním vzdělávání

Ačkoliv je dítě hlavním aktérem ve vzdělávání, je díky svému nízkému věku odkázáno na dospělé – tedy rodiče a učitele. Ti by se měli společně postarat o to, aby dítě bylo ve vzdělávání úspěšné. Je tedy potřeba mu už v mateřské škole vytvořit kvalitní a vhodné podmínky pro jeho vzdělávání. Kvalitní podmínky by pak měly navazovat i v základní škole. Je však potřeba si uvědomit, že pro děti je návaznost a propojenost v životě velmi důležitá a jinak tomu není ani při přechodu z mateřské školy do školy základní. Propojenost vzdělávacích systémů je tedy jednou z možností, jak usnadnit vzdělávání nejen dětem, ale i jejich rodičům (Dockett & Einarsdóttir, 2017).

Stejně tak, jako propojenost vzdělávacích systémů, je pro dítě důležitá motivace. Co se týče odkladů školní docházky, většinou je děti vnímají naprosto přirozeně. Je ale důležité s dítětem mluvit tak, aby celou situaci, proč zůstává v MŠ pochopilo, a nebylo zbytečně zmateno. Majerčíková (2017) udává jako příklad situaci, kdy je dítě během posledního roku v mateřské škole připravováno na významnou roli (roli školáka), uvědomuje si její důležitost, ale v posledních měsících se rodiče rozhodnou pro OŠD. Dítě se tak na něco těší, připravuje se, ale nakonec toho nedosáhne, což u dítěte může zapříčinit, že nebude OŠD vnímat bez problému, ale spíše jako své osobní selhání. Zároveň se může stát, že neustálým opakováním skutečnosti, že jeho vrstevníci budou odcházet do základní školy a on zůstane v mateřské škole, ztratí motivaci k dalšímu zlepšení.

Jakmile se však dítě stane „dítětem s odkladem školní docházky“, jsou jen dvě možnosti jeho dalšího působení v MŠ. První možností je ta, kdy byl OŠD u dítěte zvolen správně a rok v MŠ navíc mu pomůže. Tahle varianta je ta lepší nejen pro dítě, ale i pro učitele v MŠ, jelikož s dítětem pracují a sledují u něj pokroky. Dítě s OŠD má sice většinou individuální vzdělávací plán, který je sestaven na základě posudku a doporučení z pedagogicko-psychologické poradny (neboli PPP), což samozřejmě představuje více práce a administrativy pro učitele. Může se však i stát, jak uvádí Majerčíková (2017), že rodič

posudek z PPP do mateřské školy nedodá, a tak je dítě s OŠD i nadále vzděláváno pouze podle vzdělávacích plánů, které jsou společné pro celou třídu. Druhou situací, která může po OŠD u dítěte nastat, je ta, že jej dítě nepotřebovalo a rok navíc v MŠ mu nepomůže. V tomto případě je práce s tímto dítětem pro učitele stejně náročná, ale už ne z hlediska zlepšování připravenosti. Děti se zbytečným OŠD se v mateřské škole celý další rok nudí a učitelům to často dávají najevo například nevhodným chováním. Zároveň si toto dítě připadá, že nemá ve třídě konkurenci, protože je nejstarší, a tak se může přestat snažit dál posouvat své znalosti a dovednosti, protože ví, že je ve třídě nejlepší, což dítěti také ve zlepšení nepomáhá.

2.2 Zákonní zástupci dětí předškolního věku

Podílení se zákonných zástupců na přípravě dítěte do 1. třídy základní školy je v současné době velké téma. Ve většině případů jsou zákonnými zástupci rodiče dítěte, a tak budou zákonní zástupci dále v textu nazýváni rodiči nebo rodinou.

Úlohou rodiny dítěte, co se týče školní připravenosti, je připravit dítě na nástup do základní školy, ale zároveň je její povinností také dítě ve vzdělávání podporovat a oceňovat i drobné úspěchy a pokroky dítěte, aby si ke vzdělávání utvářelo kladný vztah (Francová & Páchová, 2023). Martarelli et al. (2018) se o podpoře ve vzdělávání dětí vyjadřují jako o ukazateli úspěšnosti či neúspěšnosti dítěte v dalších letech studia. Jestliže negativní vztah ke škole a vzdělávání pramení už od rodičů, je menší pravděpodobnost, že si dítě vytvoří kladný vztah ke vzdělávání, a tím pádem se i zvyšuje riziko školní neúspěšnosti dítěte. Francová a Páchová (2023) ve své studii také uvádí, že učitelky, které se do jejich výzkumu zapojily, se ve své praxi nesetkaly s tím, že by dítě z rodiny s pozitivním vztahem ke vzdělávání mělo ve škole problémy s učením. Tvrdí, že školní neúspěšnost pozorují u dětí rodičů, kteří se školou sami nespolupracují a nemají k ní pozitivní vztah. Na základě výzkumu České školní inspekce (2024) můžeme tvrdit, že větší míra odkladů školní docházky se vyskytuje tam, kde rodiče se školou nespolupracují. Příčinou tohoto zjištění však nemusí být pouze nespolupráce rodičů, ale také skutečnost, že 15% pedagogů s rodiči o hrozbě odkladu školní docházky komunikuje jen v případech, kdy se o možnost OŠD zajímá sám rodič.

Další nedílnou součástí přípravy dítěte do základní školy je kromě pozitivního přístupu ke škole i samotná příprava konkrétních znalostí a schopností dítěte. Připravenost dítěte lze téměř s jistotou zajistit pravidelným a včasným procvičováním s dítětem, které ve většině případů vede k úspěchu (Francová & Páchová, 2023).

Pro děti je také velmi důležitá pozornost rodičů a jejich přítomnost při přípravě do školy. Nejen, že se dítě díky přítomnosti rodičů necítí na úkoly samo, ale také má možnost se zeptat v případě, že si s úkolem neví rady nebo si není jisté jeho řešením. Podle Francové a Páchové (2023) se přítomností rodiče u školní přípravy eliminují možné neúspěchy dítěte. Pokud však rodič není důsledný ve výchově a dítě nemá naučené pracovní návyky, je mnohdy těžké ho k plnění úkolů přimět. Kašćák a Betáková (2014) uvádí, že připravenost dětí do základní školy může ovlivnit i vzdělání rodičů, jelikož jejich výzkum prokázal, že vzdělanější rodiče dávají na připravenost dětí do ZŠ větší důraz. Rodiče s nižším vzděláním děti připravují na konkrétní úkoly a ty opakovaně procvičují, zatímco vzdělanější rodiče procvičují s dětmi více obecně a systematicky. Existují i další studie, které na problematiku odkladů školní docházky poukazují. Wangke et al. (2021) se touto problematikou zaměřenou na vliv a podmínky rodičů také zajímali ve své studii. Výsledkem studie bylo zjištění, že kromě vzdělání rodičů má na to, jak jsou děti připraveny do školy, vliv i socioekonomický status rodiny. Někteří rodiče mají totiž špatnou ekonomickou situaci nebo například mají problémy s bydlením, což může vést ke špatné přípravě dětí do ZŠ. Perry a kol. (2018) se přiklání ke stejnému tvrzení a uvádí, že chudoba u dětí má za důsledek horší výsledky v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti v průběhu docházky dítěte do první třídy, jelikož rodiče se špatnou ekonomickou situací nemají dostatečné prostředky na nákup vzdělávacích pomůcek či knížek, díky nimž by se jejich děti mohly lépe připravovat. Zmiňované problémy si s sebou však děti nesou i do dalších ročníků. Je tedy možné, že si tohle někteří rodiče uvědomují a možná právě tahle socioekonomická situace je u některých důvodem k odkladu školní docházky jejich dítěte. Rodiče dětí totiž ve finanční tísní nemají prostor se dětem dostatečně věnovat, a tak je pro ně přirozeně snadnější, když si přípravu na vyučování jeho dítěte o rok odloží s nadějí, že se situace zlepší. Ačkoliv se dá pochopit, že rodinné důvody mohou mít váhu při rozhodování rodičů o odkladu školní docházky u jejich dítěte, hlavním důvodem k OŠD, i přes jakoukoliv rodinnou situaci, by měla být školní nezralost/nepřipravenost. Výzkum CLoSE (Greger et al., 2015) však zmapoval důvody rodičů k odkladu školní docházky. Podle získaných dat se 38,4% rodičů rozhoduje podle svého uvážení. Další 52,5% rodičů se k odkladu povinné školní docházky rozhoduje na základě odborného posouzení. Mnohdy se však rodiče domnívají, že o rok starší dítě automaticky znamená připravenější dítě, ale ne vždy tomu tak je. Majerčíková (2017) ve své studii uvádí, že učitelky rodiče při rozhodování o odkladu školní docházky vidí spíše jako problém než jako pomoc. Rodiče jsou totiž vůči svému dítěti emočně labilní a mají problém situaci posoudit objektivně, což může být zapříčiněno nedostatečnou znalostí problematiky

OŠD, školní zralosti a školní připravenosti. Rodič tak chce pro dítě to nejlepší, ale zároveň myslí i na své osobní potřeby a zájmy, čímž se ztrácí objektivita posouzení dítěte.

To samé platí i v opačném případě, kdy se nejedná o zbytečný odklad školní docházky, ale naopak o nástup dítěte do ZŠ i přes to, že není zralé. Tato situace může nastat v případě, že rodič odmítne pro své dítě možnost OŠD a do základní školy jej nechá nastoupit i přes některé nedostatky ve školní zralosti a připravenosti, které dítě vykazuje. Tato situace však bývá méně častá než udělení zbytečného OŠD zralým dětem. Často se pro toto řešení rozhodnou rodiče, kteří nástup do základní školy vnímají jako jakousi společenskou normu a odklad školní docházky naopak vnímají jako něco, co děti brzdí v jejich rozvoji. Je možné, že zároveň OŠD vnímají jako „ztrapnění“ svého dítěte a mají strach, jak by na tuto skutečnost reagovalo okolí (Majerčíková, 2017).

I přes to, že rodiče hrají v přípravě dětí na vstup do základní školy velkou roli, často se obracejí na učitele mateřských škol. Od učitelů svých dětí čekají radu a spolupráci, ale také jejich názor na školní připravenost dětí (Chvál & Kropáčková, 2017).

2.3 Učitelé v mateřských školách

Jak už bylo výše zmíněno, učitel má v mateřské škole velmi podstatnou roli a je důležité, aby jej dítě vnímalo pozitivně, jelikož se jejich vztah odráží na výsledcích dítěte (Francová & Páchová, 2023). Učitel v mateřské škole však musí splňovat i další kritéria.

Podle Syslové (2019) je učitel v mateřské škole osoba, která musí mít požadovanou kvalifikaci pro výkon svého povolání. Jednou z povinností učitelů v MŠ je tvořit vzdělávací program, a to jak na třídní úrovni (TVP), tak na té školní (ŠVP). Při tvorbě těchto TVP a ŠVP musí být respektovány místní zvyky a tradice obce, kde učitel působí (tamtéž). Co se týče spolupráce mateřské školy s rodiči, je důležité zmínit, že mateřská škola a učitelé rodinu nenahrazují, ale respektují ji a doplňují (Syslová, 2019). Bohužel, díky feminizaci profese učitele mateřské školy jsou učitelky v mateřské škole rodiči vnímány spíše jako matky a chůvy, než jako profesionálky ve svém oboru nebo jako plnohodnotné učitelky. Syslová (2013) také tvrdí, že se rodiče dětí předškolního věku domnívají, že učitelé v mateřské škole potřebují k výkonu své profese hlavně lásku k dětem, díky níž svou práci zvládají. V dnešní době však pouhá láska k dětem učitelům nestačí, mimo ni potřebují i potřebnou kvalifikaci a kompetence k výkonu své práce. Právě toto zjednodušení profese učitele mateřské školy

může vést k tomu, jak rodiče učitelům důvěřují a zda dají na jejich rady týkající se dětí. Podle Majerčíkové (2017) berou rodiče učitelky v mateřských školách spíše jako asistentky a mnohdy je berou pouze jako hlídání pro své děti. Z tohoto přístupu však vyplývá, že rodiče neberou mateřskou školu jako vzdělávací instituci, neuznávají učitele mateřských škol a tím pádem nevidí důvod, proč své děti připravovat na vzdělávání už v předškolním věku. Tohle vnímání se může odrazit například při rozhodování o odkladu školní docházky, kde by rodiče s MŠ měli úzce spolupracovat. Podle České školní inspekce (2024) se ale celková spolupráce mezi rodiči a učiteli vždy odvíjí od celkového působení mateřské školy a jejího klimatu a postavení, od nichž se pak odvíjí i důvěra rodičů ke škole a učitelům, což se pak projevuje po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy, například při doporučení na práci s dítětem v domácím prostředí. V empirické studii Francové a Páchové (2023) vyšlo z analýzy rozhovorů s učitelkami najevo, že někteří rodiče dokonce přímo potřebují pokyny a postupy ze strany učitelky, co se svými dětmi mají doma dělat, jinak je spolupráce z jejich strany neúspěšná. Uvádí také, že učitelé musí být s rodiči pravidelně v kontaktu, i přes to, že někteří rodiče o kontakt nemají zájem. Mnohdy se však stane, že učitelé tzv. rezignují a přestanou s rodiči komunikovat, a tím pádem se i snažit o lepší výsledky dítěte.

Diagnostika dítěte předškolního věku

Co se týče určení školní zralosti a připravenosti dítěte, mají učitelé mateřských škol v tomto zásadní roli. Jelikož jsou s dětmi denně a většinou po dobu několika let, zvládnou porovnat jeho vývoj a pokroky v určitých oblastech. Česká školní inspekce (2024, s. 8) se zmiňuje o „posouzení klíčových oblastí, jako jsou kognitivní dovednosti, sociální a emocionální rozvoj, jemná a hrubá motorika a také jazykové schopnosti“. Na tyto oblasti by se podle České školní inspekce (2024) učitelé mateřských škol měli zaměřit při provádění diagnostiky, aby se včas odhalily možné problémy v některé z oblastí a začalo se na jejich zlepšení pracovat. Zároveň je v České republice velkým problémem logopedická prevence. V mateřských školách se učitelé problémům s řečí málo věnují, a to i přes to, že poruchy řeči bývají jedním z hlavních důvodů, proč děti dostávají odklad školní docházky. Učitelé si ale jsou vědomi logopedických poruch u dětí, jen je v prostředí mateřské školy neřeší a rodičům dětí pouze dávají doporučení a odkazují je na odborná zařízení (např. klinické logopedy). Z výzkumu ČŠI (2024) vyplynulo, že pouze dvě pětiny mateřských škol v České republice využívají interního pedagogického pracovníka v podobě logopedického asistenta nebo logopedického preventisty, další pětina pak spolupracuje s externím pracovníkem,

který dochází do mateřské školy a provádí diagnostiku a nápravu řeči u dětí, které to potřebují. Děti na tuto nápravu řeči jsou však vybrány učitelkami mateřské školy.

Učitel mateřské školy je vlastně první osobou, která provádí diagnostiku dětí. Současné nároky na učitele mateřských škol jsou takové, že by každý učitel v mateřské škole měl být schopen diagnostikovat schopnosti dětí a umět se získanými informacemi pracovat (Borbélyová & Špernáková, 2014), což znamená, že by se učitelé měli věnovat diagnostice dítěte nejen proto, že musí, ale hlavně z toho důvodu, aby byli pro dítě schopni vytvořit takové podmínky, jaké potřebuje ke svému dalšímu rozvoji a vzdělávání. Podle České školní inspekce (2024) je diagnostika dítěte nutná nejen v předškolním roce, ale po celou dobu docházky do mateřské školy. Dítě by mělo být diagnostikováno od samotného nástupu do mateřské školy až po ukončení docházky v MŠ, a to hlavně z toho důvodu, aby se včas odhalily případné nedostatky. Nedostatky v některých oblastech totiž nelze dohnat během posledního roku, ale je potřeba na nich pracovat delší dobu. Zároveň včasná diagnostika dítěte může předejít neúspěchům nejen v základní škole, ale už v samotné mateřské škole. Problémem v diagnostice jsou početnější třídy, kdy učitelům nezbývá moc prostoru a času na diagnostiku dětí, a tak ji buďto neprovádí, nebo ji provádí jen proto, že musí. Bohužel se ukázalo, že v polovině mateřských škol České republiky se diagnostika zaměřuje pouze na diagnostické záznamy. Diagnostika pak probíhá tak, že učitel dítě diagnostikuje, vyplní záznamové archy, ale ve většině případů už pak s výsledky nepracuje a nevěnuje jim větší pozornost. Učitelé uvádí jako důvod, proč diagnostiku neprovádí, časovou náročnost samotné diagnostiky a administrativní zatížení, na které rovněž nemají při své práci čas. Je však prokázáno, že učitelé, kteří navštěvují semináře, workshopy a školení zaměřené na školní zralost/připravenost a její oblasti, přizpůsobují diagnostiku a vzdělávání dětem více než učitelé bez těchto znalostí (Česká školní inspekce, 2024).

Mimo učitele mateřské školy to dále mohou být například učitelé základní školy při zápisu do 1. třídy nebo také pediatři, kteří se do diagnostiky dětí budou zapojovat. U některých dětí se do diagnostiky zapojují i odborníci školských poradenských zařízení (Zormanová, 2019). Podle Hradeckého (1991) jsou ve většině případů učitelky mateřských škol schopny posoudit a odhadnout, které dítě OŠD potřebovat bude a které ne. Někdy se ale stane, že jsou odhady tak na hraně, že záleží pouze na drobných detailech, které je potřeba odborně posoudit. Zároveň je problémem v posouzení školní zralosti u učitelek mateřských škol to, že učitelky MŠ mají jen omezené množství času pro „úkolování“ dětí. Můžeme tak říct, že v mateřské škole svým způsobem nelze dítě přetížit, protože na to učitel nemá

dostatek času, pokud chce stihnout v režimu dne vše tak, jak má. Tohle může vést například k tomu, že některé děti zvládají aktivity v mateřské škole bez problému, ale například jen po dobu 20-30 minut. Jakmile se ale výjimečně aktivity prodlouží nad míru, která je pro práci s dětmi v MŠ adekvátní, nastává problém a dítě přestává vnímat. Ztráta pozornosti po 20-30 minutách se pak projeví až na základní škole, kdy je potřeba, aby dítě vnímalo celou vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Z tohoto důvodu se dítě diagnostikuje v rámci delšího časového rozpětí. Je tedy potřeba, aby kromě učitele prováděl diagnostiku i další odborník, kterým je v České republice speciální pedagog z PPP.

Diagnostika prováděna učitelem však nemusí být úplně objektivní, a tak je vhodné používat pro diagnostiku diagnostické nástroje. Jednou z možností, jak diagnostikovat školní zralost a školní připravenost dítěte je tzv. iSphi, což je diagnostický materiál pro učitele mateřských škol. S tímto diagnostickým materiálem pracují učitelé mateřských škol individuálně s každým dítětem a délka diagnostiky se pohybuje okolo 30 minut (Vítová et al., 2021). Ačkoliv je tento diagnostický nástroj časově náročný a je těžké jej využít v běžném režimu mateřské školy u každého z dětí, dá se říct, že nám o dítěti dá potřebné informace v důležitých oblastech vývoje, jako je grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace a předmatematické představy. Výsledky z těchto oblastí jsou pak vyhodnoceny ve čtyřech úrovních: výrazně podprůměrný, podprůměrný, průměrný a nadprůměrný (tamtéž). Další z možností na základě čeho lze diagnostiku provádět, je například diagnostika od Bednářové a Šmardové (2015), avšak Česká školní inspekce (2024) uvádí, že původní diagnostiku používá jen desetina mateřských škol. Více jsou používány kombinace více diagnostických materiálů, které si učitel vytvoří podle svých potřeb a preferencí. Velká část učitelů mateřských škol (92 %) diagnostiku dětí provádí na základě pozorování a z těchto učitelů 18 % používá pouze pozorování bez jakékoliv jiné diagnostiky. Toto pozorování je sice dobrým prostředkem k diagnostice, protože přináší autentické informace, avšak musí být řádně zaznamenáváno a vyhodnoceno. Někteří učitelé k pozorování přidávají ještě rozhovory s dětmi a analýzu prací dítěte. Jsou tady však i učitelé, kteří výtvary a práce dětí do diagnostiky vůbec nezahrnují a neporovnávají je například se staršími, podle nichž lze vidět případný pokrok. K záznamům diagnostických zjištění pak učitelé používají buďto portfolia nebo diagnostické záznamy. Možností je také třídní deník, ale ten u učitelů není moc oblíbený.

Je však potřeba, aby diagnostika byla efektivní a adekvátní, jak uvádí Borbélyová (2023), jelikož efektivní a adekvátní diagnostika dítěte přispívá k úspěšnému vzdělávání, do

kterého například mohou být zařazeny další rozvíjející programy a aktivity v oblastech, kde se u dítěte jeví, že je potřeba jej lépe připravit. Celkově by diagnostika dítěte podle České školní inspekce (2024) měla vést ke stanovení přístupu a postupů, jak s dítětem pracovat, tak, aby pro něj vzdělávání bylo efektivní, ale zároveň příjemné – tzv. individualizace vzdělávání. Tato individualizace může být prováděna například diferenciací úkolů a aktivit dětí, ale také přístupů. Cílem individualizace však není vyrovnání výsledků dětí, ale vyrovnání nerovnoměrností mezi dětmi tak, aby byla zlepšena školní připravenost každého dítěte.

2.4 Speciální pedagog pedagogicko-psychologické poradny

Dalšími důležitými aktéry v rozhodnutí o odkladu školní docházky jsou speciální pedagogové z pedagogicko-psychologických poraden. Rolí speciálního pedagoga z pedagogicko-psychologické poradny při odkladu školní docházky dítěte je posoudit jeho školní zralost a školní připravenost. Pro posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte proběhne vyšetření ve školním poradenském zařízení, odkud si rodiče odnáší písemný posudek, který dítěti buďto doporučuje nebo naopak nedoporučuje odklad školní docházky (Vítová et al., 2021).

Kvalita těchto poraden bohužel v posledních letech velmi klesla. Současným problémem pedagogicko-psychologických poraden je nedostatek PPP na množství dětí, které je navštěvují, což pravděpodobně zapříčiňuje zhoršení kvality tohoto poradenského zařízení. Majerčíková (2017) uvádí, že většina učitelů mateřských škol se shoduje na tom, že pedagogicko-psychologické poradny nepíšou objektivní hodnocení na děti, které ji navštíví. Většinou se totiž jedná o velmi podobné zprávy, a to i v případě, že děti jsou naprosto odlišné. Některé učitelky se už dokonce setkaly i s tím, že speciální pedagog z PPP pouze zkopíroval zprávu psanou učitelkami v mateřské škole a poslal ji jako svůj posudek do základní školy. Učitelé se tak setkávají s velmi neodborným posouzením dítěte, které je do PPP posláno a hodnotí tak práci PPP jako neefektivní. Učitelé se totiž domnívají, že v nátlaku času speciální pedagogové vyšetří dítě příliš rychle na to, aby byli schopni posoudit jeho zralost a připravenost a v závěru stejně vyhoví přání rodičů (tamtéž). Přání rodičů se tak stává dominujícím při rozhodování odborníků. Pedagogicko-psychologická poradna zároveň vzbuzuje u rodičů větší respekt než mateřská škola a učitelé v nich, což vede k tomu, že rodiče častěji dají na rady z PPP než na rady učitele. Mnohdy však rodiče ví, že učitelé

v MŠ mají na rozdíl od speciální pedagogů v PPP přehled o vývoji dítěte v posledních letech a mají srovnání s jeho vrstevníky, kteří jsou vzdělávání stejně. I přesto si však tyto rodiče nechají raději poradit v PPP.

Pravdou ale je, že poslední slovo, zda bude dítě začínat s docházkou do základní školy o rok později nebo ne, je na rodičích. Pokud však pro dítě OŠD chtějí, musí jej podložit právě posouzením školní připravenosti dítěte ze školského poradenského zařízení. K tomuto posouzení z PPP je dále potřeba doložit i vyšetření odborného lékaře nebo klinického psychologa o školní zralosti dítěte.

Pedagogicko-psychologická poradna však může rozhodnout nejen o odkladu školní docházky, ale i o předčasném nástupu do školní docházky. Podle Školského zákona, paragrafu 36, je zde **možnost předčasného zaškolení dítěte**. Toto předčasné zaškolení dětí může být umožněno například dětem, které dovrší šesti let až v průběhu první třídy, a to v období mezi zářím a prosincem. Děti ale k dřívějšímu nástupu do základní školy potřebují posudek z odborného poradenského zařízení. Dále je možné předčasně zaškolit i děti, které dovrší šesti let až v druhé polovině školního roku, tzn. mezi lednem a červnem školního roku, kdy už navštěvují první třídu. Pro děti jsou však pravidla předčasného zaškolení přísnější a mimo doporučení z poradenského zařízení je potřeba, aby možnost OŠD schválil i pediatr. Většinou ale možnost předčasného nástupu do základní školy nebývá doporučena, jelikož spousta dětí výrazně vyniká pouze v jedné oblasti, zatímco v jiných oblastech nemá znalosti dosahující takové úrovně, jakou by v první třídě potřeboval (Sokolová et al., 2020).

2.5 Učitelé 1. ročníků základních škol

Učitelé 1. ročníků základních škol sice nejsou přímo aktéry v rozhodování o odkladech školní docházky, avšak OŠD se jich také týkají. První kontakt s učitelem základní školy má totiž dítě už v mateřské škole, a to při zápisu do 1. třídy ZŠ. Zde se učitelé ZŠ vyjadřují k tomu, do jaké míry je dítě připraveno na vstup do základního vzdělávání a zároveň rozhodují, společně s ředitelem ZŠ, o jeho přijetí nebo nepřijetí.

Hradecký (1991) se ve své studii zabýval pohledem učitelů na odklady školní docházky, a to nejen učitelů z mateřských škol, které s dětmi s OŠD přímo pracují, ale také pohledem učitelů 1. ročníků základních škol, kteří děti, které měly odklad školní docházky, vzdělávají dále. Zjistilo se, že učitelé základních škol mají určitá očekávání, co by dítě mělo v první

třídě umět, ale očekávání se u každého učitele liší. Pohled učitelů je tedy velmi individuální záležitostí. Podle České školní inspekce (2024) se však zpětná vazba ze strany učitelů základních škol dostává pouze čtyřem pětinám učitelů v mateřských školách, ale zároveň očekávají (konkrétně 97 % učitelů prvních tříd), že budou děti nastupující do základní školy splňovat určité standardy. Všechny děti však nemohou mít stejné výsledky, a tak je potřeba, aby individualizace vzdělávání byla v určité míře i na základních školách, a to hlavně v první třídě. Učitelé 1. ročníků se však k rozdílným úrovním školní připravenosti u dětí vyjadřují jako k obtíži ve vzdělávání, jelikož rozdíly mezi dětmi komplikují vzdělávání. Ve školním roce 2023/2024 spatřovalo 80 % učitelů špatně či nedostatečně připravené děti ve svých třídách, kdy učitelé uvedli, že se v každé třídě jedná většinou o dva žáky, kteří mají se vzděláváním problémy. Na tuto skutečnost má však vliv, zda jsou mateřské a základní školy oddělené nebo sloučené. Ve sloučených mateřských a základních školách probíhá větší komunikace, reflexe a spolupráce mezi učiteli MŠ a ZŠ, což vede k lepší připravenosti dětí. Jestliže jsou MŠ a ZŠ odděleny, míra spolupráce a reflexe se snižuje a mnohdy ani neprobíhá. To však vede k nepřipravenosti dětí a ztížení jejich nástupu do základní školy.

3 AKTUÁLNÍ VÝZVY V OBLASTI ODKLADŮ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A MOŽNOSTI DO BUDOUCNA

Jak už bylo výše řečeno, odklady školní docházky jsou v současné době velkým tématem, jelikož výrazně zasahují do života dítěte. V posledních letech ale těchto odkladů školní docházky rapidně přibýlo a jejich množství stále roste. Česká školní inspekce ve své publikaci *Odklady povinné školní docházky (2024)* uvádí, že odklad povinné školní docházky se týká až 25 % dětí předškolního věku. V roce 2017 mělo odklad povinné školní docházky každé páté dítě (Majerčíková a Navrátilová, 2021). V dalších letech mělo odklad povinné školní docházky průměrně 20 % dětí, což je podstatně méně než v současnosti. I tak se však Česká republika s množstvím OŠD výrazně vymyká průměru OŠD v evropských zemích. V některých zemích například možnost odkladu školní docházky ani není zavedena.

V České republice je však dosud možnost využít odkladu školní docházky, ale je potřeba jejich množství eliminovat. Množství OŠD totiž nepoukazuje pouze na to, že se děti celkově zhoršují v připravenosti na základní školu, ale poukazuje také na neschopnost českého školství zajistit takové podmínky ve vzdělávání, které by zajistily připravenost na celoživotní vzdělávání pro všechny děti nebo alespoň větší počet dětí, než je doposud. Majerčíková a Navrátilová (2021) uvedly, že české školství je schopno připravit na školu pouhých 80 % dětí, ale norma by měla být alespoň 97-98 % dětí. Informace o připravenosti dětí byla sice zmíněna ve výzkumu z roku 2021, ale to nic nemění na tom, že odkladů školní docházky stále přibývá a tím i klesá procento připravených dětí na ZŠ. Pozitivním zjištěním České školní inspekce (2024) je, že v mateřských školách, kde se odklady školní docházky vyskytují více, se snaží učitelé a ředitelé situaci řešit. Více se zde zabývají školní připraveností a snaží se na ní pracovat, aby se počty dětí s OŠD zmenšily.

Proti odkladům povinné školní docházky se začala dělat opatření již dříve, avšak nebyly úplně efektivní. Jedním z těchto opatření je zavedení povinného předškolního vzdělávání. Toto opatření se stalo zákonnou povinností v roce 2017, a to ve dvou možných variantách. Buďto docházka do mateřské školy v předškolním roce, anebo povinnost individuálně dítě vzdělávat v domácím prostředí. Povinnost předškolního vzdělávání udává § 34 Školského zákona (zákon 564/2004 Sb., ve znění účinném od 1. ledna 2024) – Organizace předškolního vzdělávání. Toto opatření je podle tvůrců školské politiky České republiky základem pro zvýšení připravenosti dětí na vzdělávání v základní škole. Povinné předškolní vzdělávání se týká všech dětí, které jsou starší pěti let. Děti pak musí od následujícího školního roku

docházet do mateřské školy nebo se mohou vzdělávat v domácím prostředí. Rodiče dětí se však musí rozhodnout, zda dítě bude docházet do MŠ nebo své dítě budou vzdělávat individuálně doma a musí své rozhodnutí oznámit řediteli mateřské školy v místě trvalého bydliště dítěte. Ten pak kontroluje výsledky vzdělávání u tohoto dítěte a zda jej rodiče vzdělávají v souladu s RVP PV platným pro Českou republiku (Majerčíková & Navrátilová, 2021). S tímto však souvisí i to, že díky odkladům školní docházky se nástupní věk, kdy dítě začíná docházet do základní školy, zvyšuje z šesti let na sedm let (Opravilová, 2016). Pomalu ale jistě se tak posunuje hranice nástupu do školy, což se pak může projevit i v dalších letech života dítěte a do budoucna i na fungování naší populace. Dalším možným opatřením je posunutí termínů zápisů do základní školy, které bylo zákonem ustanoveno 1. ledna 2017. Původní termín pro zápis do základní školy byl od 15. ledna do 15. února, nyní jsou však zápisy do ZŠ až v dubnu. Vlčková (2017) se domnívá, že posunutí termínu na pozdější mohlo být také jedním z kroků ke snížení množství odkladů školní docházky, jelikož za dobu, kterou děti posunutím získají, mohou více dozrát a lépe se připravit na vstup do základní školy. Pravdou však je, že se posunuly i termíny vyšetření školní zralosti a připravenosti a dodání dokumentů z odborného vyšetření na dřívější, tudíž možnost tímto krokem snížit množství odkladů školní docházky mírně pozbývá na významu.

Podle Majerčíkové a Navrátilové (2021) je docházka do mateřské školy pro dítě důležitá hlavně z toho důvodu, že jsou v ní pro dítě připraveny vhodné podmínky pro první adaptaci, což podle některých empirických studií oceňují na mateřské škole i rodiče dětí. Dítě je zde vlastně připravováno na využití svých schopností a dovedností, učí se pracovat a dovednosti využívat různými způsoby a zároveň se učí pracovat ve skupině lidí, což jsou podobné podmínky, jako ty, které na dítě čekají v základní škole. Pokud však dítě nezačne se svými schopnostmi a dovednostmi pracovat už před nástupem do základní školy, je pak větší pravděpodobnost, že na základní škole bude mít se vzděláváním problémy. V rámci těchto podmínek mateřské školy je vše přizpůsobeno individuálním a specifickým potřebám dětí v předškolním věku. Zároveň je však MŠ instituce, která dítě vzdělává a připravuje jej na celoživotní vzdělávání. A přesně toto všechno dělá MŠ vhodným prostředím pro první vzdělávání dítěte – což vedlo k zavedení povinnosti předškolního vzdělávání. S tímto zavedením povinnosti předškolního vzdělávání se mělo zamezit růstu množství odkladů školní docházky, ale bohužel se tak nestalo. Množství odkladů školní docházky je tak stále stejně vysoké, ne-li vyšší, což má za následek nedostatečnou kapacitu míst v předškolním vzdělávání pro děti mladší (Česká školní inspekce, 2024). Ačkoliv zavedení povinného

předškolního vzdělávání nezamezilo růstu počtů odkladů školní docházky, mělo prý pozitivní vliv na připravenost dětí na vzdělávání v 1. třídě ZŠ, což uvádí i Majerčíková a Navrátilová (2021) ve svém výzkumu.

Česká školní inspekce (2024) uvádí procentuální rozdělení šestiletých dětí mezi mateřskou a základní školu. Ze získaných dat vyplývá, že 78 % šestiletých dětí dochází do základní školy. Zbylých 22 % dětí je rozděleno mezi mateřskou školu a přípravné třídy, přičemž 15 % šestiletých dětí zůstává v mateřské škole s odkladem školní docházky a pouze 5 % dětí navštěvuje přípravné třídy. Nízké procento dětí v přípravných třídách zapříčiňuje asi skutečnost, že přípravnou třídu nezřizuje každá základní škola. V České republice má přípravnou třídu pouze 12 % škol, tudíž většina rodičů nemá možnost této přípravné třídy využít. I kdyby ale možnost přípravných tříd byla u více základních škol, odkladů školní docházky by zřejmě nebylo. Vyřešila by se tím však situace, kdy šestileté děti zabírají místo v mateřské škole dětem mladším.

Podle České školní inspekce (2024) je v České republice jedním z hlavních důvodů pro odklad povinné školní docházky celková nezralost a logopedické vady s poruchami řeči. Podle učitelů základní školy mají děti nejčastěji problémy v oblasti grafomotoriky a pozornosti, dále pak zmiňované poruchy řeči, které se odrážejí ve více předmětech. Dalšími důvody pak jsou nedostatečné sociální a pracovní návyky – tyto oblasti uvádí i poradenská zařízení. Existují však i další důvody k rozhodnutí o odkladu školní docházky, které však nevycházejí z vyšetření poradenských zařízení. Jedná se o tyto důvody:

- Rodinné prostředí a rodinná situace
- Datum narození dítěte
- Složení třídy, kam má dítě nastoupit
- Požadavek rodičů na OŠD

Největší důraz kladou rodiče při rozhodování o OŠD na rodinnou situaci a datum narození dítěte, kdy většina dětí narozených v červenci a srpnu dostává odklad školní docházky právě z tohoto důvodu (Česká školní inspekce, 2024). Jenže odklady školní docházky, které jsou dětem udělovány z důvodů ne přímo souvisejících se zralostí a připraveností dítěte, bývají kontraproduktivní a dítěti nijak nepomohou (Majerčíková, 2017). Vlčková (2017) uvádí, že některé důvody absolutně nesouvisí se školní zralostí a připraveností dítěte, ale s celkovou situací v rodině a přístupem k dětem. Například v současné době je jedním z důvodů situace, kdy se rodiče snaží dětem oddalovat povinnosti,

tzv. prodloužit dětství. Tahle myšlenka se u rodičů vyskytuje už několik let a mají pocit, že pozdějším nástupem do školy dítěti pomůžou. O rok starší dítě by totiž mělo být chytřejší a silnější, což by vedlo k jeho úspěchům ve třídě oproti ostatním dětem. Odklady školní docházky by tak měly být jakousi prevencí proti neúspěchu dítěte a měly by dítěti zajistit náskok před ostatními dětmi (Šulová & Škrábová, 2013). Tvrzení rodičů ale spíš vypadají jako pouhá výmluva, aby se nemuseli se svými dětmi učit a denně se připravovat na další školní den. Jde jim tedy spíše o jejich pohodlnost a zjednodušení si situace, která má nastat, než o prospěch dítěte. Se zjednodušením situace souvisí další důvod k odkladu školní docházky, a to nástup mladšího sourozence do MŠ. Je samozřejmé, že pro každé dítě je jednodušší adaptace v prostředí, kde někoho zná. Adaptační období pak nebude tak náročné jak pro dítě, tak pro rodiče, což má vlastně na dítě i rodiče pozitivní vliv. Jenže tohle zjednodušení adaptace jednoho dítěte zasahuje do života druhého dítěte, což by se dítě nemělo. Podle Opravilové (2016) se právě na těchto důvodech ukazuje ne zralost dítěte, ale zralost rodiny a školského systému. Celkově je sice vysoké množství odkladů přisuzováno rodičům a jejich rozhodnutí, ale už si nikdo moc neuvědomuje, že v závěru musí být schválen odborníky. Je tak více než jasné, že chyba nebude jen v rodičích a jejich neadekvátních rozhodnutích, ale na více místech školského systému, například v pedagogicko-psychologických poradnách (Majerčíková, 2017). Zároveň je další příčinou odkladů školní docházky množství dětí ve třídách mateřských škol. Česká školní inspekce (2024) potvrdila, že čím větší je počet dětí ve třídě, tím více OŠD se v této třídě vyskytuje. Odklady školní docházky jsou pak zapříčiněny převážně nedostatkem prostoru a času věnovat se dětem individuálně v průběhu dopoledních činností, a to zvláště ve věkově heterogenních třídách.

Ať už je hlavní příčinou odkladů školní docházky a jejich vysokého počtu cokoliv, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je nakloněno radikální změně v této problematice. V tiskové zprávě Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2024) uvádí, že těchto odkladů školní docházky má v budoucnu výrazně ubýt a přišlo s návrhem řešení. Řešení tohoto problému by však mělo být téměř úplné zrušení možnosti OŠD pro děti. Odklady školní docházky by se tak udělovaly jen ve výjimečných případech, a to převážně na základě posouzení zdravotního stavu dítěte. MŠMT (2024) má tedy v plánu udělovat OŠD pouze dětem „s dlouhodobým závažným onemocněním nebo středně těžkým až hlubokým mentálním postižením“. O tomto odkladu by pak rozhodovali ředitelé škol, ale nutností by bylo doložení posudku a školní zralosti a připravenosti dítěte ze školského poradenského zařízení a zároveň vyjádření lékaře nebo klinického psychologa, který

zhodnotí zdravotní stav dítěte. Jestliže rodiče dítěte všechny potřebné dokumenty doloží, může dítě dostat odklad školní docházky. V tomto případě musí ale školské poradenské zařízení pro dítě navrhnout doporučení pro vzdělávání na základě kterého bude sestaven individuální vzdělávací plán dítěte. Na toto rozhodnutí o odkladech školní docházky by pak měla navazovat změna hodnocení v 1. a 2. ročnících základních škol, a to přechod z klasifikace na slovní hodnocení. MŠMT (2024) taky navrhuje zrušení přípravných tříd, a to z důvodu, aby byl přechod dětí z mateřských do základních škol naprosto plynulý.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE SBĚRU DAT

V praktické části práce se budu zabývat problematikou odkladů školní docházky perspektivou jejich aktérů. V úvodu praktické části jsou zmíněny výzkumné cíle a výzkumné otázky, dále pak použité metody sběru dat a jejich zpracování. Dále následuje představení výzkumného vzorku, realizace výzkumu a zpracování dat. Získaná data jsou následně interpretována v rámci 4 kategorií a 11 subkategorií. Po interpretaci dat následují výsledky výzkumu a diskuze, v nichž jsou data porovnána s jinými výzkumy.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavní cíl výzkumu:

- Popsat, jak vybraní aktéři vnímají problematiku odkladu školní docházky

Dílčí cíle výzkumu:

- Popsat důvody, které vedou rodiče dětí předškolního věku k rozhodnutí o odkladu školní docházky u svých dětí
- Zjistit, v čem se odlišují názory na odklad školní docházky z pohledu jeho aktérů
- Odhalit, jaké přínosy a dopady spatřují učitelé mateřských a základních škol ve zrušení odkladu školní docházky
- Porovnat, jak aktéři popisují dítě připravené k základnímu vzdělávání

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak vybraní aktéři vnímají problematiku odkladu školní docházky?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké důvody vedou rodiče dětí předškolního věku k rozhodnutí o odkladu školní docházky u svých dětí?
- Jak se liší názory na odklad školní docházky z pohledu jeho aktérů?
- Jaké přínosy a dopady spatřují učitelé mateřských a základních škol ve zrušení odkladu školní docházky?
- Jak aktéři popisují dítě připravené k základnímu vzdělávání?

4.3 Použité metody sběru dat a jejich zpracování

K získání potřebných dat jsem použila metodu polostrukturovaného interview a skupinový rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor dává prostor pro bližší dotazování a zjišťování podrobností, což bylo hlavním důvodem k výběru této metody.

Vytvořila jsem si přibližnou strukturu rozhovorů a jelikož jsem měla více skupin participantů, použila jsem pro jednotlivé skupiny rozhovory odlišné – celkem tedy pět různých struktur. Každý rozhovor byl přizpůsoben dotazovanému podle toho, jakou roli v řešení odkladů školní docházky zastává. Dále jsem využila metodu skupinového rozhovoru – tedy rozhovor s 2 participanty najednou.

Pro zpracování dat byla použita metoda otevřeného kódování, kterou jsem prováděla metodou papír-tužka a následně kódy přepsala do elektronické podoby, a to konkrétně do tabulek v Microsoft Word.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně na základě dostupnosti a hlavním kritériem bylo, aby měl participant přímou zkušenost s odklady školní docházky. Z důvodu porovnání názorů a přístupů k odkladu školní docházky jsem vybírala jak z rodičů, kteří u svých dětí odklad školní docházky řešili, tak z učitelů a odborníků, kteří do něj přímo zasahují. Výzkumný vzorek se tak skládal z 10 participantů, kteří tvořili 5 různých skupin:

- 2 učitelé mateřských škol
- 3 učitelé prvních ročníků základních škol
- 1 rodič dítěte předškolního věku, který se aktuálně rozhoduje o OŠD
- 3 rodiče dětí předškolního a školního věku, kteří zvolili možnost OŠD
- 1 klinický logoped

Původně mělo být do výzkumu zapojeno více odborníků, a to konkrétně speciální pedagogové z pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Speciální pedagogové se však do výzkumu odmítli zapojit z důvodu časového vytížení.

Všichni participanté, kteří se do výzkumu zapojili, podepsali před interview informovaný souhlas, kde souhlasili jak s nahráváním rozhovoru, tak se zpracováním dat.

Mezi těmito participanty nebyl žádný muž, a tak budu dále o participantech mluvit jako o participantkách.

Aby získaná data byla ponechána v anonymitě, přiřadila jsem jednotlivým participantkám označení: UM1-UM2, UZ1-UZ3, R1-R4, L.

UM1 – participantka je učitelka v mateřské škole ve věkově heterogenní třídě v Pardubickém kraji. Paní učitelka má 24 let a v mateřské škole učí 1,5 roku. Nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské v oboru předškolní pedagogiky, ale aktuálně si participantka vzdělání rozšiřuje o magisterské v totéž oboru.

UM2 – participantka je učitelka v mateřské škole ve věkově heterogenní třídě ve Zlínském kraji. Je jí 21 let a v mateřské škole učí 2,5 roku. Její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské v oboru předškolní pedagogiky zakončené maturitní zkouškou.

UZ1 – participantka je učitelka v základní škole a v praxi je 3 roky. Participantce je 26 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské – obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

UZ2 – participantka je učitelka v základní škole a v praxi je více než 40 let.

UZ3 – participantka je učitelka v základní škole a v praxi je více než 30 let.

R1 - participantka je rodičem dítěte, které mělo odklad školní docházky. Aktuálně je její dítě ve 2. třídě, matka tak hodnotí své rozhodnutí o OŠD s odstupem 2 let zpětně.

R2 – participantka je rodičem dítěte, které mělo odklad školní docházky a aktuálně je stále v mateřské škole.

R3 – participantka je rodičem dítěte, které mělo odklad školní docházky a aktuálně je stále v mateřské škole.

R4 – participantka je rodičem, který uvažuje nad rozhodnutím o OŠD u svého dítěte v tomto školním roce. Matka tak nenahlíží na OŠD jako na svou zkušenost, ale na možnost, kterou si může vybrat pro své dítě.

L – participantka je klinická logopedka, která je v praxi více než 10 let.

4.5 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován od listopadu 2024 do února 2025. Před zahájením výzkumu byly nejprve stanoveny cíle výzkumu na základě nichž byly vytvořeny struktury rozhovorů pro jednotlivé participanty. Rozhovory byly prováděny osobně a s každou participantkou zvlášť. Pouze 1 rozhovor byl skupinový, a to rozhovor dvou učitelek základních škol. Na úvod rozhovoru jsem participantkám představila svůj výzkum a informovala je o nahrávání rozhovoru na mobilní diktafon a následné zpracování dat, což bylo uvedeno i v informovaném souhlasu, který participantky také podepsaly před zahájením rozhovoru. Rozhovory s rodiči a učitelkami mateřských škol trvaly zhruba 30 minut, rozhovory s učitelkami základních škol a klinickou logopedkou trvaly přibližně 60 minut. Všechny participantky byly ochotné odpovídat a sdělit své zkušenosti s OŠD.

4.6 Zpracování a analýza dat

Rozhovory byly nahrány na mobilní diktafon a nahrávky byly doslovně přepsány do písemné podoby. Z každého rozhovoru byly vytvořeny jednotlivé kódy, které pak byly přerozděleny do vzniklých subkategorií. Každá skupina participantek měla své vlastní subkategorie z důvodu porovnání názorů a pohledů na odklady školní docházky. Následně k těmto subkategoriím byly přiřazeny kategorie, na základě nichž byly zodpovězeny výzkumné otázky.

5 INTERPRETACE DAT

Kapitola je zaměřena na výsledné kategorie a subkategorie. Hlavní kategorie jsou 4 a zahrnují celkem 11 subkategorií. Veškeré kategorie jsou zobrazeny v Tabulce 1.

Tabulka 1 Interpretace dat

Kategorie:	Subkategorie:	Kódy:
Převažující nepřipravenost dětí	Nejdůležitější je sebeobsluha	sebeobsluha je problém dětí se neumí obléct a obout
	Současné děti jsou nepřipravené	děti jsou líné dětí se neumí záměrně soustředit
	Líný rodič, neschopný učitel	rodiče spoléhají, že MŠ děti všechno naučí dítě lépe spolupracuje s učitelem, než s rodičem
	Připravenější nebo znudnější dítě?	děti po OŠD jsou lépe připravené dítě se zbytečným OŠD se v MŠ nudí
Odlišné důvody k odkladu školní docházky		hravost je důvod k OŠD logopedické problémy u dětí
Rozhodnutí o odkladu školní docházky	Učitelé nejsou odborníci	učitel v MŠ nemá dostatečné vzdělání dítě tráví více času s učitelem než s rodičem
	Názory na posudky z pedagogicko-psychologické poradny	dítě nelze posoudit během několika minut posudky z PPP jsou kopie
	(Ne)spolupráce jednotlivých aktérů	špatná komunikace mezi MŠ a ZŠ spolupráce s rodiči nefunguje
Nežádoucí zrušení odkladů školní docházky	Možnost odkladu školní docházky dává čas navíc	dítě má rok navíc se připravit fixace hlásek potřebuje hodně času
	Zrušení odkladu školní docházky je nevhodné	zhoršení školních výsledků velké rozdíly mezi výkony dětí
	Zrušení odkladu školní docházky přinese jen negativní dopady	možný nárůst šikany dětí se budou v ZŠ trápit
	Přípravné třídy jako řešení množství odkladů školní docházky	skupina vrstevníků je prospěšná mezi MŠ a ZŠ je potřeba mezistupeň

5.1 Převažující nepřipravenost dětí

Hlavním důvodem k odkladu školní docházky by mělo být dítě, jeho školní zralost a školní připravenost. Výpovědi participantek se shodovaly převážně v názoru, že nejdůležitější je samostatnost dítěte a to, aby dítě umělo za své věci a činy nést zodpovědnost. Zajímavým zjištěním bylo, že každá participantka měla odlišný pohled na připravené dítě do základní školy.

5.1.1 Nejdůležitější je sebeobsluha

Co se týče školní připravenosti dětí, každá participantka odpověděla naprosto jiné schopnosti a dovednosti, které by dítě mělo mít. Všechny participantky uvedly, že nejdůležitější je sebeobsluha a samostatnost. Participantky UZ2 a UM1 uvádí, že sebeobsluha by měla být priorita a dítě by ji mělo zvládat už v mateřské škole před nástupem do základní školy. Participantka UZ3 navíc tvrdí, že *„když přijde dítě nesamostatné, když přijde labilní, když přijde emočně nezralé, nesocializované, neumí dokončit práci, tak tam je velký problém“*. Dítě by však mělo být zralé ve více oblastech, jak uvádí R4: *„Tak jak po fyzické stránce, to by mělo jako být jako už nějak silnější, nemělo by být hlavně jako asi často nemocné“*. Z těchto tvrzení vyplývá, že pokud není dítě fyzicky zralé, samostatné a schopné se samo o sebe postarat, odráží se to pak i v dalších schopnostech a dovednostech.

Participantka L se k nutnosti samostatnosti a zvládání sebeobsluhy také přiklání, avšak z pohledu její profese se v otázce připravenosti zaměřila na výslovnost hlásek u dětí, kdy uvedla, že děti při nástupu nemusí nutně umět vyslovovat všechny hlásky na to, aby byly na základní školu připravené. Zmínila i neschopnost vyslovit písmena R a Ř, které děti mnohdy v 1. třídě ještě nezvládají, a uvedla, že není nutné kvůli 2-3 hláskám dávat dítěti OŠD, pokud je jinak zralé. Zatímco například R1 vidí důležitost ve správné výslovnosti u dítěte před nástupem do základní školy, L přisuzuje mnohem větší váhu emoční zralosti dětí. O emoční zralosti se zmiňuje i UZ1 a UM2, které do emoční zralosti zařazují i schopnost sdělit své pocity, komunikovat, pomáhat druhým a nenechat se rozptýlit okolím. Participantka R2 dodává, že je u dítěte důležité *„aby ten přehled trošku jako měl“*, z čehož vyplývá, že nejde jen o schopnosti a dovednosti, které se dítě naučí, ale o celkovou schopnost fungovat ve skupině lidí a ve svém okolí.

Dále se participantky vyjadřovaly ke konkrétním schopnostem dětí, například i k rozumovým schopnostem. Participantka UZ1 zmiňuje nutnost zvládání orientace v prostoru a v čase, díky níž se dítě také stává samostatným. Participantka UZ2 uvedla

potřebné schopnosti dítěte: „*Rozumí mluvené řeči, pokynům. Orientuje se v okolí. Mělo by znát svou adresu*“. Participantka R1 doplňuje také nutnost správného držení tužky, které se odráží v grafomotorice a kresbě dítěte, kterou by dítě v 1. třídě mělo také zvládat, což potvrzují i participantky UM2, UZ1 a R4. UZ3 navíc doplňuje, že důležité je i zavazování tkaniček, které také souvisí s jemnou motorikou.

Participantky UZ1, UZ2 a UZ3, tedy učitelky základních škol, vyzdvihly skutečnost, že by se neměly posuzovat jednotlivé oblasti u dětí a porovnávat, kterou zvládá a ve které jsou u dítěte nedostatky, ale mělo by být posuzováno jako celek. Z tvrzení participantek totiž spíše vyplývá, že jsou schopny vyjmenovat jednotlivé oblasti, avšak zdaleka nevidí všechny, které by měly. Z důvodu tohoto omezeného pohledu na školní připravenost se pak mohou jevit děti častěji jako nepřipravené, když nezvládají jednu oblast. Rodiče ale spíše zapomínají vidět všechny ostatní oblasti, které dítě zvládá a umí na základě nichž je do školy připraveno nastoupit. Učitelky UZ2 a UZ3 jsou však toho názoru, že by se děti měly připravovat převážně na život, a ne na zápis do základní školy, na což mnohdy rodiče i učitelé v mateřských školách zapomínají.

5.1.2 Současné děti jsou nepřipravené

Kromě školní připravenosti a názorů na připravené dítě se u několika participantek objevil pojem školní nepřipravenost, který zmiňovaly především učitelky základních škol. Participantka UZ1 uvedla, že výkony dětí v základní škole jsou vyrovnané, avšak UZ2 se domnívá, že vyrovnané schopnosti jsou u všech dětí zároveň velmi podprůměrné. Participantky UZ2 a UZ3 u dnešních dětí pozorují sociální nezralost, která se projevuje v mnoha situacích. Jako velký problém spatřuje UZ3 skutečnost, že současné děti mají tendenci si konkurovat, předhánět se a neustále ve všem soutěžit. Zmiňovaná soutěživost se však podle UZ2 přeměňuje ve vzájemnou rivalitu, což v dětech vyvolává zaujatost vůči sobě. Participantka UZ3 se k této situaci vyjádřila s velkou lítostí: „*To mě přijde škoda, když jsme na stejné dědině, bývá to ve městech běžné, ale přijde mě to hrozně škoda, že oni nejsou třeba sehraní a teď tam začnou aj tady tyto problémy někdy, že toto jsme zažili, že tam byli proti sobě trochu, oni už se tak jako neměli rádi, protože ty jsi byl žabička, ty jsi byl tento, ty jsi byl tamten. Začala tam nějaká konkurence mezi nimi a taková nevraživost*“. Z tvrzení UZ3 vyplývá, že nevraživost a zaujatost mezi dětmi vzniká už v rámci mateřské školy, a to na základě rozdělení předškoláků do různých tříd. Toto rozdělení předškoláků v rámci

věkově heterogenních tříd s sebou nese však i další omezení, a to, že se děti navzájem neznají, jak uvedla participantka UZ2. Podle participantek se mnohdy děti při nástupu do 1. třídy neznají ani jménem a nejsou schopny spolupracovat a respektovat se. Učitelky UZ2 a UZ3 se zároveň shodly v názoru, že dnešní děti nemají zájem se o svých kamarádech a spolužácích dozvědět něco nového a poslouchat je, když mluví o svých zážitcích v hodině. Podle UZ2 se děti neumí záměrně soustředit a naslouchat svým kamarádům, což hodnotí i UZ2: „*Absolutně nezáměr. Fakt hrozné jsou ty děcka*“. Z výpovědí participantek můžeme konstatovat, že děti mají opravdu problém se sociální zralostí a respektem k druhým lidem.

Dalším problémem v připravenosti současných dětí je podle UZ3 velký problém se sebeobsluhou. Participantka UZ2 uvádí, že pokud děti nemají činnosti přesně nachystané, nezvládnou je, což vyplývá z jejího tvrzení: „*To musíš nachystat dopředu a úplně perfektně, že oni jenom nalepí ty oči a ten nos. Oni neumí ani vystřihávat defacto*“. Problém se střiháním zmiňuje i UZ3 a zároveň se domnívá, že neschopnost dětí souvisí s jejich leností a vymlouváním se. Nejedná se však pouze o střihání, ale o plno dalších činností souvisejících s jemnou motorikou, jako je oblékání se nebo zavazování bot. Participantka UZ2 se k zavazování bot vyjádřila s velkým zklamáním se slovy: „*Mašlička? To už po nich ani nechceme*“. Lze tedy říct, že učitelky základních škol jsou z výkonů dětí mnohdy smutné a demotivované k další práci.

Učitelé základních škol však poukazují na rodiče, kteří nesou vinu za nepřípravenost dětí. Podle UZ2 a UZ3 totiž děti nemají důvod a potřebu se zlepšovat, protože to po nich doma nikdo nevyžaduje. Zároveň však UZ3 tvrdí, že vinu na tom, že děti nejsou samostatné, mají jak rodiče, tak učitelky v mateřských školách, které dětem příliš pomáhají. Nepřípravenost dětí se ale pak odrazí v jejich výkonech, a tedy i na známkách, například kvůli pomalému tempu, díky kterému nezvládají držet krok s vrstevníky. Děti by tak podle UZ2 potřebovaly prostor, aby mohly pracovat každé svým tempem, což však v podmínkách základní školy nelze zajistit.

5.1.3 Líný rodič, neschopný učitel

Oproti školní zralosti, která se nedá příliš ovlivnit, se školní připravenost dětí ovlivnit dá. Jak uvádí participantky, největší vliv na připravenost dítěte mají rodiče a učitelé mateřských škol. Podle participantky R4 „*je teď fenomén líný rodič*“, jelikož má pocit, že současní rodiče příliš spoléhají na mateřské a základní školy, že děti všechno naučí. Učitelky

mateřských a základních škol však uvádí, že hlavní práce by měla stát na rodičích. Jak uvádí UZ2 a UZ3, velký problém je v tom, že rodiče mnohdy zapomínají na to, že dítě je jejich starost a že největší vliv na něj má rodinné zázemí, které by mělo být podnětné. Jelikož však učitelky vidí, že ne vždy tomu tak je, nabízejí rodičům možnosti, jak dítě společně na školu připravit. Participantka UZ3 však uvedla, že rodiče jsou líní dítě dovést na setkání s učitelkou, ale zároveň nemají čas děti připravovat doma sami, což si myslí i UM2. Participantka R2 tvrdí, že rodiče mnohdy nemají náladu a energii se svým dítětem věnovat, jelikož se děti při práci s rodičem vztekají a pokud nemá náladu, tak s rodičem nespolupracuje. Zároveň také uvádí, že děti mnohdy lépe pracují s učitelkami v MŠ, než v domácím prostředí, s čímž souhlasí i participantka L. Oproti tomu však participantka R1 v domácí přípravě s dítětem neviděla velký problém a tvrdí, že se s dítětem připravovala 2 roky před nástupem do ZŠ, díky čemuž měla možnost s dítětem pracovat postupně tak, aby dítěti školu nezprotivila a nemusela ho do přípravy nutit. Participantka R2 zmínila, že s dítětem pracovala nepravidelně, a to podle pracovních sešitů a doporučení z PPP. Z těchto výpovědí participantek lze konstatovat, že záleží na každém dítěti, jak domácí přípravu vnímá, ale také na rodiči, zda přípravu začne včas tak, aby na dítě nemusel být vyvinut velký nátlak, který by mu přípravu zprotivil.

Učitelky mateřských i základních škol však mají na domácí přípravu jiný názor a uvádí, že si rodiče zjednodušují práci s dětmi tím, že ji delegují na učitele. Toto se však učitelkám UZ2 a UZ3 nelíbí a tvrdí, že rodiče jen hází problémy a vinu na učitele, ale sami se svými dětmi doma nepracují a uklidňují se neschopností jiných dětí. Rodiče podle participantky L donutí s dětmi pracovat až blížící se zápis do základní školy, což už je většinou pozdě. Ze zkušeností L vyplývá, že rodiče řeší vady řeči u dětí na poslední chvíli a spoléhají na to, že je to logoped naučí sám a během pár dní. Participantka L však přisuzuje vinu i pediatrům, respektive spíše systému preventivních prohlídek u lékaře v České republice: „*Docela je problém i v tom třeba, že jak máme preventivní prohlídky u dětského lékaře, tak ta je vlastně ve 3 letech a pak až v 5. Tam je strašně velký rozptyl mezi tím a od těch 3 do 5 to dítě prochází docela velkým vývojem, jo, co všechno zvládá. A v těch 3 letech je samozřejmě na některé věci ještě brzo... a v těch 5 už zase kvalitujeme, abychom to zase všechno stihli*“. Participantka L tak pocítuje velký problém v hodnocení vývoje dítěte ze strany lékařů, který však nelze lékařům tak úplně dávat za vinu. Díky tomuto systému lékařských prohlídek jsou podle L rodiče dětí mnohdy informováni pozdě, a tak problémy u svých dětí začínají také později řešit. Jak řekla L: „*Ve 3 letech doktorka řekne „To máte čas, to je v pohodě, on ještě*

doběhne“ a pak přijdou v 5 letech a ona jim řekne: „Ježíš Maria, vy ještě nikde nechodíte? “. Můžeme se tak domnívat, že by rodiče začali nedostatky u svých dětí řešit včas, pokud by o nich byli včas informováni ze strany pediatrů a učitelů mateřských škol.

Podle UM2 tak mají pak děti zbytečně odklad školní docházky kvůli problémům, které by se s předstihem daly vyřešit - v tomto případě je to však OŠD z důvodu neschopnosti rodiče a ne dítěte. Z této výpovědi je zřejmé, že rodiče neví, jak pracovat se svými dětmi, což tvrdí i UZ2. Zároveň však UZ2 tvrdí, že rodiče dětí mají dostatek informací o školní zralosti a připravenosti dítěte, ale nevyužívají je a práci s dětmi si zjednodušují. V případě, že dítě nechce spolupracovat, je pro rodiče jednodušší práci za dítě udělat, což vede k neschopnosti dítěte. Podle L je spousta rodičů, kteří své dítě ke spolupráci neumí přesvědčit, což vede k nedůslednosti rodičů a následným problémům ve schopnostech dětí. Participantka R2 vidí problém v tom, že pravidelnost není silná stránka dítěte. Podle UM1 je však problém spíš na straně rodiče, který sice dětem naplánuje pravidelné aktivity a snaží se ho rozvíjet, ale zapomene na základní věci, které má dítě umět. Participantka L uvádí jako příklad selhání rodičů situaci, kdy rodič nemá chuť s dítětem doma trénovat fixaci hlásek a přestane s dítětem k logopedovi docházet. Toto přerušení nápravy řeči se však odrazí na prospěchu v základní škole a dítě se za pár let k logopedovi stejně vrací. Proto participantka L vidí důležitost v motivaci nejen dětí, ale i rodičů, aby neměli tendence přípravu dětí vzdát.

5.1.4 Připravenější nebo znuděnější dítě?

Pozitivním důsledkem odkladu školní docházky by měla být lepší připravenost dítěte na základní školu, avšak podle výpovědí participantek tomu tak není vždy. Podle R4 mají učitelky v mateřské škole s dětmi s OŠD více práce, protože je musí lépe namotivovat k další spolupráci. Participantka R4 se totiž domnívá, že děti s OŠD nemají zájem si učivo opakovat a mají pocit, že už všechno znají a umí. Dále pak R4 tvrdí, že odklad školní docházky nepřinese dítěti nic navíc, pokud nemá zájem o spolupráci s učitelem a přizpůsobení se tempu třídy. Zmiňovaný nezájem by však mohl zapříčinit to, že se efektivita roku navíc v mateřské škole vytratí a dojde k tomu, že dítě jen ztratí motivaci do dalšího vzdělávání a jeho výkony se nezlepší. Z výpovědi R4 tak vyplývá, že pokud děti s OŠD nespolupracují s učitelem tak, jak by měly, přidávají mu práci navíc a OŠD jim nepomůže ke zlepšení.

Zatímco R4 v těchto dětech vidí spíše práci navíc, participantka UM2 v dětech s OŠD spatřuje pomocnou ruku a větší spolehlivost, než u dětí mladších. Zároveň UM2 uvádí, že

na děti s OŠD nijak ve své třídě neupozorňuje, ale připravuje pro ně složitější úkoly a aktivity než dětem mladším. Ačkoliv má UM2 k dispozici dokumenty s doporučením z pedagogicko-psychologické poradny, nevyužívá je a práci dětem chystá podle svého uvážení. V případě, že je potřeba, je schopná se těmto dětem věnovat i individuálně. Lze tedy konstatovat, že učitelky mateřských škol vnímají přítomnost dětí s OŠD pozitivně a nemají pocit, že by jim ztěžovaly práci. Zároveň i UZ2 vnímá děti po OŠD jako připravenější.

Podobný pohled na vliv odkladu školní docházky jako UM2 mají u participantky R1, R2 a R3. Participantka R2 uvádí, že dítěti čas navíc na přípravu jen prospěje a i půl roku stačí k tomu, aby dítě udělalo obrovský pokrok, s čímž se ztotožňuje i R3, která u svého dítěte pozorovala velké zlepšení, a to hlavně v oblasti emoční a sociální. Podle R3 si její dítě našlo kamarády právě až ve školním roce, kdy měl OŠD, jelikož se mu zlepšilo sebevědomí a byl si ve svých krocích jistější. Oproti tomu R2 v odkladu školní docházky spatřovala i negativa. Participantka R2 u svého dítěte pozorovala zlepšení a přínos roku navíc, avšak musela více vysvětlovat situaci, kdy dítě zůstává v mateřské škole s mladšími dětmi, zatímco jeho vrstevníci odcházejí do školy. Participantka R2 uvádí, že na jednu stranu dítě plakalo, že do základní školy nechce, ale na druhou stranu nechápal, proč tam nešel se svými kamarády. Zkušenost R1 je však taková, že mělo dítě kamarády spíše mezi mladšími dětmi, a tak mu OŠD vlastně pomohl i v tom, že do ZŠ mohl jít se svými nejlepšími kamarády. Celkově bylo na dítěti po OŠD podle participantky R1 vidět, že byl více připravený, déle vydržel u činností a velmi se u něj zlepšila soustředěnost. O soustředěnosti se zmiňovala i R3 a zároveň pozorovala i zlepšení v rozumové oblasti, kdy dítě během roku navíc dohnalo své vrstevníky, respektive během pár měsíců navíc. Je tedy zřejmé, že rok navíc v mateřské škole dětem prospěje, ale někdy je pro děti i rodiče náročný po emoční stránce. Participantka R3 však uvádí, že to, zda měl odklad školní docházky opravdu pozitivní vliv na dítě, se projeví až po jeho nástupu do základní školy.

Připravenost dětí je v současné době velkou otázkou, jelikož na ni učitelé a rodiče dětí pohlíží každý jinak. Zatímco učitelé se u dětí zaměřují na celkovou zralost a připravenost a vnímají dítě jako celek, rodiče své děti posuzují na základě nedostatků v jednotlivých oblastech a mnohdy přehlíží to, co dítě umí. Zároveň však rodiče delegují přípravu dětí na učitele mateřských škol a dále pak i na učitele základních škol, kdy spoléhají na instituce, že jejich dítě všechno potřebné naučí. S tím souhlasí i klinická logopedka, která stejný problém

spatřuje i v rozvoji řeči, kde rodiče také spoléhají na logopeda. Děti jsou pak však díky lenosti a časové vytíženosti svých rodičů špatně připraveny, a to nejčastěji v oblasti sebeobsluhy, jemné motoriky a sociální zralosti. Řešením této nepřipravenosti a nezralosti dítěte může být odklad školní docházky, který však ne každému dítěti prospěje.

5.2 Odlišné důvody k odkladu školní docházky

Jak už bylo řečeno, nejdůležitější je dělat to nejlepší pro dítě. To by také mělo platit při rozhodování o odkladech školní docházky, respektive při posuzování a hledání důvodu k tomu, aby dítě mělo odklad školní docházky. Důvody k OŠD by se však měly týkat pouze dítěte, konkrétně jeho zralosti a připravenosti na školu. Participantky se však k důvodům odkladu školní docházky vyjádřily různě.

Z odpovědí participantek vyplynulo, že rodiče dětí, učitelé mateřských škol a učitelé základních škol vidí důvody k odkladu školní docházky různými pohledy a přiřazují jim odlišnou důležitost. Podle UM2 si učitelky v mateřských školách nedokážou některé odklady školní docházky u dětí vysvětlit, jelikož učitelky k OŠD důvod neviděly, ale v pedagogicko-psychologické poradně dítěti OŠD doporučili. Z odpovědí učitelek mateřských škol však vyplývá, že i učitelky v MŠ mají různé názory na to, co je důvodem k odkladu školní docházky a co naopak není důvodem k tomu, aby dítě zůstalo v mateřské škole o rok déle. Dobrým příkladem neshody je hravost dítěte, kdy participantka UM2 uvádí, že pokud je dítě příliš hravé, mělo by dostat OŠD. Rodiče dětí, konkrétně R1 a R4 také shledávají v hravosti a dětinskosti důvod k OŠD. Participantka R1 zároveň uvedla, že hravé děti bývají mnohdy neposedné, díky čemuž udrží u činností pozornost pouze pár minut a nechají se snadno čímkoliv rozptýlit, což by v základní škole mohl být problém. Participantka R1 zmínila, že důvodem k odkladu školní docházky je například to, že dítě „*nevydrží u něčeho prostě sedět*“. Participantka R3 jako důvod k OŠD navíc uvádí i nesoustředěnost dítěte, která právě z neposednosti vychází. Oproti tomu UM1 tvrdí, že to, že si dítě více hraje, není důvodem k OŠD, jelikož hra je pro dítě přirozená – tudíž normální. Větší důraz klade UM1 na sebeobsluhu, kdy participantka zmiňuje, že pokud se dítě neumí samo o sebe postarat, mělo by zůstat v mateřské škole. Jak uvedla UM1, je důležité, aby dítě „*mělo zodpovědnost za své věci*“. Podle UM1 je právě tahle schopnost jednou z těch, podle kterých se pozná zralost dítěte. Rodiče dětí neuvádí problémy v sebeobsluze jako důvod k OŠD, z čehož můžeme konstatovat, že rodiče sebeobsluze dítěte nepřidávají takovou váhu

jako jiným oblastem. Je také možné, že své děti vnímají jako samostatné. Podle UZ1 je také potřeba, aby se dítě o sebe umělo postarat nejen fyzicky, ale i sociálně a emočně, což se projevuje například v tom, že děti neumí řešit konflikty a zvládat své emoce. Děti, které nejsou dostatečně emočně a sociálně zralé, by měly mít OŠD a rozvíjet se v této oblasti v rámci mateřské školy, kde není na děti vytvářen takový emoční nátlak, jako na děti v základní škole. Participantky R3 a R4 také vnímají emoční zralost dítěte jako potřebnou schopnost před nástupem do ZŠ a R3 dokonce uvádí, že emoční nezralost jejího dítěte byla největším důvodem k OŠD. Participantka R3 o svém dítěti s OŠD tvrdí, že *„po té učící stránce by to zvládl, ale emočně ne“*. Participantka UZ1 zároveň spojuje sociální zralost se slušným chováním, které je také základní schopností, kterou by dítě mělo zvládat, avšak v dnešní době ji plno dětí nezvládá, což se projevuje v rámci základní školy na chování dětí jak k vrstevníkům, tak k učitelům. Zároveň však UZ1 uvádí, že děti nemají zájem se chovat tak, jak by měly.

Se sociální zralostí souvisí i problémy s adaptací a změnami, které se mnohdy projevují už v rámci mateřské školy. Participantka UM2 tvrdí, že u dětí přibývají psychické problémy, které způsobují psychickou labilitu dětí, což potvrzuje i R2, která uvádí, že děti jsou citlivé a nezvládají změny. Problémy s adaptací a zvládáním změn lze u dětí pozorovat už v mateřské škole, kdy si toho u svých dětí všimly R2 a R4. Participantky uvedly, že děti, které žijí ve své rutině mají problém udělat jakoukoliv změnu, ať už je to změna třídy nebo učitele. Participantka R4 uvedla: *„emočně jsem si myslela, že třeba není úplně připravený, že nedokáže zvládnout takové ty situace, jakože rychlý přechod na nové věci, prostě nový kolektiv a takové ty věci, že je hodně zajetý v nějakém standardu a to mu vyhovuje“*. Z těchto tvrzení lze konstatovat, že přechod do ZŠ takhle fixovaného dítěte na svou rutinu, by byl pro dítě opravdu stresující a je potřeba mu dát rok navíc, aby více dožrálo.

Participantka R2 vidí také velký problém ve fixaci dítěte na matku, kvůli které by dítě mělo mít také OŠD. Fixace na rodiče a problém s odloučením mnohdy znamená nesamostatnost dítěte, což potvrdila i R3, která navíc uvedla, že její dítě nezvládlo odloučení ani při vyšetření v PPP, což bylo jedním z důvodů, proč OŠD dítěti v PPP uznali. Mnohdy se však k emoční zralosti dítěte nepřihlíží, což si myslí i UM2, která je toho názoru, že by se mělo při posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte přihlížet i k psychickému zdraví dětí, jelikož psychicky nezralé dítě má v základní škole následně problémy se zvládáním hodnocení svých výkonů učitelem. Podle UZ2 může emoční nezralost dokonce vést k poruchám chování v základní škole. Lze tedy konstatovat, že aby dítě zvládlo nátlak

v rámci základní školy, musí být dostatečně psychicky zralé. Rodiče také uvedli, že v PPP často přihlížejí k datu narození dítěte, kdy děti narozené v letních měsících dostávají OŠD častěji, s čímž souhlasí i R1. Participantka R4 se zmiňuje o velkém rozdílu ve výkonech dětí, které jsou narozené na podzim nebo až v průběhu jarních měsíců. Domnívá se, že půl roku udělá na výkonech dětí obrovský rozdíl, tudíž shledává potřebu OŠD u těchto dětí narozených v jarních a letních měsících. Participantka R3 také přihlíží k narození dítěte při rozhodování o OŠD, ale vidí problém především v předčasném narození dítěte. Participantky R2 a R3 tedy vidí důvod pro OŠD u dětí, které byly předčasně narozené nebo měly komplikace u porodu, jelikož jim tuto skutečnost potvrdili i pracovníci v PPP a pediatři, kteří se podle rodičů k OŠD u těchto dětí také přiklánějí.

Co se týče motorických schopností dětí, možnými důvody k OŠD, jak z pohledu rodičů, tak z pohledu učitelek, jsou například problémy s držením tužky a špatná grafomotorika, jelikož by se nedostatky v jemné motorice mohly projevit při psaní na základní škole. Zmiňovaným problémem je však například i zavazování tkaniček, což uvádí participantky L a UZ2. Participantka R2 vidí důvod k OŠD i v problémech s prostorovou orientací, konkrétně v rozeznání pravé a levé strany. Navíc také R2 uvádí, že pokud dítě nezvládne pochopit více úkolů najednou a je z nich zmatené, nezvládlo by základní školu a mělo by tedy dostat rok navíc na přípravu. Zmíněné problémy jednotlivě nejsou sice důvodem k odkladu školní docházky, ale v případě, že má dítě nedostatky ve více těchto oblastech, dalo by se o OŠD také uvažovat. Participantka UZ1 také souhlasí s tím, že nedostatky v 1 oblasti nejsou důvodem k OŠD, což uvádí i UZ2 a UZ3. Participantka UZ3 tvrdí, že by se měla školní zralost a připravenost posuzovat jako celek, nikoliv jako nedostatky v jednotlivých oblastech. S tímto zmínila UM2 svou opačnou zkušenost, kdy rodiče dítěte naopak OŠD pro své dítě nechtěli, jelikož dítě vynikalo v 1 oblasti, ale v ostatních oblastech bylo podprůměrné. Lze tedy konstatovat, že učitelé mateřských a základních škol jsou schopni posoudit dítě adekvátně jako celek, zatímco rodiče se zaměřují na 1 oblast díky svým emocím vůči dítěti, což pak ale zkresluje pohled na dítě.

Další důvody k odkladu školní docházky jsou ty, které odhalují spíše logopedové a jiní odborníci, než učitelé MŠ a ZŠ nebo rodiče dětí. Participantka L tvrdí, že OŠD mají nejčastěji děti s těžkými vadami řeči, ale uvádí, že jakékoliv vady řeči se mohou odrazit ve výsledcích na základní škole, konkrétně ve čtení a psaní. Proto se L domnívá, že pokud má dítě vadu řeči, mělo by mít odklad školní docházky, aby dostalo čas dozrát nebo například zautomatizovat hlásky do řeči. Co se týče nesprávné výslovnosti hlásek, participantka L

nevidí důvod k OŠD a uvádí, že „*pokud by se jednalo třeba jenom o nějakou výslovnost, jakoby třeba 2-3 hlásky, tak si myslím, že není problém, aby to dítě do školy šlo, pokud má zase v pořádku ostatní složky té řeči*“. Jakmile se však u dítěte objevuje špatná výslovnost více než 3 hlásek, mělo by dítě mít odklad školní docházky, a to právě kvůli dostatku času na postupnou nápravu jednotlivých hlásek. Z těchto tvrzení participantky vyplývá, že dětem s logopedickými obtížemi pomůže odklad školní docházky. Ačkoliv rodiče dětí nejsou schopni posoudit vady řeči u svých dětí, jsou si vědomi potřeby OŠD pro děti se špatnou výslovností. S participantkou L souhlasí i participantka UM1, která je také názoru, že by měly být logopedické obtíže zahrnuty do důvodů k odkladu školní docházky.

Mimo důvody odkladu školní docházky, které se vztahují k potřebám dětí, jsou participantky R4 a R3 jsou toho názoru, že mnohdy se rodiče rozhodují sobecky podle svých potřeb a neberou v potaz potřeby dětí. Totéž uvádí i učitelky mateřských a základních škol, kdy UM1 shledává v rozhodnutí rodičů potřebu dětem prodloužit dětství. Participantka UM1 uvedla: „*Takhle, pokud je to zase z těch důvodů, že rodiče si usmyslí, že jim chtějí prodloužit dětství nebo ať si ještě vyhrají a podobně, tak si nemyslím, že tím, že dítě nastoupí do školy, se mu to dětství nějak zkrátí*“. Obdobný názor zmínila i R4.

Participantky uvádí plno zajímavých důvodů k odkladu školní docházky, mezi nimiž je například emoční nezralost dítěte, která byla zmíněna hned několika participantkami. Participantky spojují emoční nezralost se sociální nezralostí dítěte, kterou shledávají v problémech s adaptací dětí, odloučením od matky a problémech se slušným chováním. Nezralost je nejzmiňovanějším důvodem k odkladu školní docházky, stejně tak jako nezvládnutá sebeobsluha a samostatnost dítěte. Participantky dále zmiňovaly důvody týkající se řeči, kdy rodiče dětí vnímají důležitost správné výslovnosti před nástupem do ZŠ a klinická logopedka uvedla, že jakékoliv větší vady řeči jsou důvodem k odkladu školní docházky. Učitelky MŠ i ZŠ a rodiče dětí vidí důvod k odkladu školní docházky také v problémech s držetím tužky a grafomotorikou, které se odrazí ve psaní na základní škole. Rodiče pak uvedli jako důvody k odkladu školní docházky problém s prostorovou orientací a pravo-levou orientací.

5.3 Rozhodnutí o odkladu školní docházky

V dnešní době velmi roste množství odkladů školní docházky u dětí, avšak odklady nejsou pouze o dítěti. Velkou roli v rozhodnutí o odkladu školní docházky hrají rodiče, učitelé a odborníci, kteří však mají na dítě mnohdy odlišný názor.

5.3.1 Učitelé nejsou odborníci

Zajímavým tématem rozhovoru bylo, kdo by měl rozhodovat o odkladu školní docházky u dětí, jelikož participantky odpovídaly různě. Participantky UM1 a UM2 se domnívají, že jako učitelky v mateřské škole mají dostatek znalostí a zkušeností k tomu, aby byly schopny dítě adekvátně posoudit a rozhodnout tak o jeho odkladu školní docházky. Zároveň také uvádí, že s dětmi mnohdy tráví více času než jejich rodiče, což jim dává možnost dítě lépe poznat. S tímto souhlasí i participantky R1, R2 a R4, které by rozhodnutí o OŠD také nechaly na učitelích mateřské školy s tím, že by R2 a R4 chtěly mít jako rodiče poslední slovo při rozhodnutí, což tvrdí i L. Podle UM1 by do rozhodování o OŠD měli být zapojeni všichni včetně rodičů, ale v případě, že by učitelé z MŠ a pracovníci z PPP dítěti doporučili OŠD, měl by mu ho rodič dát. Někteří rodiče dokonce dávají dítěti možnost se k OŠD vyjádřit také, konkrétně tedy R1 a R3, ale zároveň obě participantky uvedly, že pokud by dítě s OŠD nesouhlasilo, nepřihlížely by k jeho názoru a OŠD by mu stejně daly. Můžeme tedy říct, že rodiče se snaží zapojovat sebe a své děti do rozhodnutí o OŠD více než odborníky, avšak stále berou názor dítěte jako nepodstatný a neřídí se jím.

Participantka UM2 také uvedla, že učitelky v mateřské škole neposuzují dítě samy, ale společně s druhou třídní učitelkou dítěte, se kterou se v názorech na dítě shodují. Participantka UM1 však dodala, že rozhodnutí o OŠD ze strany učitelek MŠ nepramení z náhlého úsudku, ale jsou postavena na dlouhodobém pozorování dítěte, při kterém jsou používány i různé diagnostické nástroje. Posouzení učitelek tak není postaveno pouze na jednom názoru učitelek a krátkodobém zhodnocení, ale na spolupráci a dlouhodobé diagnostice. Důležitost v názoru učitelek z MŠ spatřuje i participantka L, která tvrdí, že učitelky mateřských škol by měly rodiče nasměrovat k dalším krokům a společně se pak domluvit na dalším vzdělávání dítěte. Participantka R1 plně souhlasím s tím, aby rozhodnutí bylo na učitelkách mateřských škol, jelikož mají potřebné vzdělání, zkušenosti a porovnání oproti jiným dětem. Taktéž R4 uvádí posouzení učitelem v MŠ jako důležité a adekvátní a tvrdí, že je potřeba učitele MŠ do rozhodnutí o OŠD více zapojovat. Rodiče by se tak podle R4 měly s učitelkami pravidelně radit a jejich rady poslouchat, jelikož učitelky MŠ mají

nejbližší kontakt s dítětem a zároveň i potřebné vzdělání. Participantka R4 uvedla, že učitelé v MŠ mají „*lepší přehledy než rodiče*“. Z těchto tvrzení lze konstatovat, že učitelé mateřských škol a většina rodičů si uvědomuje, že učitel v mateřské škole zná dítě velmi dobře na to, aby mohl posoudit jeho zralost a připravenost na základní školu.

S tímto souhlasí i učitelky základních škol, tedy UZ1, UZ2 a UZ3, které vidí největší potenciál právě v rozhodování učitelek mateřských škol o OŠD ve spolupráci s PPP. Participantka UZ1 uvádí, že rodiče by si měli nechat poradit jak od učitelů z MŠ, tak od odborníků z PPP, jelikož rodiče nejsou odborníky na školní zralost a připravenost a mohli by tak udělat chybu při rozhodování o OŠD u svého dítěte. Podle UZ1 je většina rodičů neznalých v oblasti školní zralosti a školní připravenosti, jelikož nemají potřebné vzdělání. Zároveň však participantka uvádí, že se setkala i s rodiči, kteří byli schopni objektivně posoudit zralost svého dítěte, avšak většinou převažují neobjektivní posudky rodičů. Ačkoliv by rodič měl být ten, kdo zná své dítě nejlíp, podle UZ2 a UZ3 tomu tak mnohdy není. Podle UZ2 znají dítě nejlépe učitelé v mateřské škole, kteří jsou i objektivním posuzovatelem školní zralosti a připravenosti. Oproti rodičům totiž mají učitelé v mateřské škole nadhled, který rodičům chybí, jak uvádí UM2. Velkou roli podle UM1 hraje také nezaufatost vůči dítěti, kterou učitelé MŠ a speciální pedagogové v PPP mají a rodičům chybí. Participantka UM2 se domnívá, že do rozhodnutí o OŠD se mnohdy promítají i rodinné situace, které tak dělají jejich názor neobjektivním. Rodiče si však sami uvědomují, že mezi rodiči jsou i takoví, kteří dítěti poskytnou možnost OŠD čistě ze sobeckých důvodů. Participantka R4 si je jistá, že spousty rodičům nejde jen o dítě, ale o zjednodušení situace a oddálení povinností. Participantka UZ2 se setkala například i s případy, kdy rodiče udělali špatné rozhodnutí ne z důvodu sobeckosti, ale kvůli nesprávnému úsudku, u kterého si nenechali poradit. Rodiče tak rozhodnou například na základě vzhledu a věku dítěte, ale neberou v potaz jeho psychický a emoční vývoj, což vede k následnému selhání dítěte v základní škole. Proto UZ2 velmi apeluje na spolupráci rodičů s učitelkami MŠ a odborníky z PPP při rozhodnutí o OŠD, kdy by se podle UZ3 měl rodič nejprve poradit v rámci mateřské školy, a pak na základě posouzení dítěte z MŠ činit další kroky, například do PPP nebo k logopedovi. Participantka L souhlasí s tím, že rodiče nejsou schopni u svých dětí rozpoznat vady, jelikož nejsou odborníci, a tak by se měli radit s odborníky, kteří by jim mohli pomoci při rozhodnutí o OŠD. Podle L je totiž problém mnohdy větší, než si rodiče myslí, a z tohoto důvodu by každé dítě mělo být adekvátně posouzeno. Ideální podle L je mít více názorů na základě nichž si rodič o situaci udělá vlastní názor. Mnohdy se podle UM1 stane, že rodiče a učitelky

MŠ mají odlišné názory, což uvádí i R2 a R3. Participantka R1 má však dobrou zkušenost s názory učitelek z MŠ na OŠD, jelikož učitelky v MŠ viděly dítě stejně nepřipravené jako rodiče a pracovníci z PPP, a tak považuje OŠD u svého dítěte za nejlepší rozhodnutí a nelituje ho ani po dvou letech. Participantka R2 také svého rozhodnutí o OŠD nelituje a uvádí, že by ho svému dítěti dala znova. Rodiče R1 a R2 pak na základě posouzení školní zralosti a připravenosti s učitelkami MŠ navštívily PPP, kde jim také doporučili OŠD. Rozhodnutí o OŠD R1 a R2 údajně nerozhodila, jelikož měly na připravenost dítěte stejný názor a věděly, že jejich dítě na ZŠ není připravené. Můžeme tedy konstatovat, že pokud je dítě opravdu nepřipravené a nezralé, rozeznají to i rodiče, kteří si pak už jen jdou pro doporučení do PPP. Oproti tomu však participantka R4 návštěvu PPP odmítá, jelikož se domnívá, že vyšetření v PPP je pro dítě velmi stresující a vyvolalo by v dítěti pocit, že něco nezvládá. Matka však původně OŠD byla nakloněna kvůli datu narození dítěte (dítě je narozeno v květnu), ale po rozhovoru s učitelkou MŠ usoudila, že její dítě je do ZŠ připravené a nebude jej zbytečně stresovat vyšetřením v PPP. Participantka R4 také uvádí, že učitel v mateřské škole je odborník a tráví s dítětem denně dostatek času na to, aby zvládl diagnostikovat jeho schopnosti.

Někteří rodiče však učitele v mateřských školách nepovažují za dostatečné odborníky na to, aby se s nimi o takto velkém rozhodnutí o dítěti radily. Jak uvedla UM1: „*maminka nám prohlásila, že bude poslouchat odborníka*“. Participantka R3 také uvedla, že se radila o OŠD s učitelkami MŠ, ale že by učitelky mateřských škol neměly rozhodovat o OŠD u dětí, jelikož k tomu nejsou proškoleny. Participantka R3 dokonce uvedla, že v posudku dítěte z mateřské školy své dítěte vůbec nepoznávala a posudek se jim nelíbil. Podle R3 učitelky v MŠ dítě doporučily do ZŠ jen kvůli kapacitě v mateřské škole. Vliv na toto tvrzení mělo pravděpodobně i to, že učitelky spatřovaly dítě jako připravené, což však podle R3 usoudily pouze z vymezeného časového úseku, který děti v MŠ tráví. Participantka R3 tak uvedla, že učitelky v MŠ nemají dostatek prostoru dítě opravdu poznat, jelikož se dítě chová jinak s cizími lidmi v MŠ a jinak doma. Oproti tvrzení učitelek MŠ speciální pedagogové v PPP u dítěte spatřovali určité nedostatky a přihlíželi i k anamnéze dítěte (komplikace při narození dítěte), na základě nichž jednoznačně dítěti OŠD doporučili. Participantka R3 tak zastává názor, že by pracovníci v PPP neměli brát v potaz názor učitelů z MŠ a finální rozhodnutí o OŠD by tak mělo být na rodičích společně s PPP. Z tohoto tvrzení vyplývá, že učitelé mateřských škol nejsou některými rodiči považováni za dostatečné odborníky, jelikož nemají potřebné vzdělání jako speciální pedagogové v PPP. Participantka R3 je také

toho názoru, že učitelky v MŠ nejsou dostatečně vzdělané, což se odráží i v posudcích o dětech z MŠ. Učitelky MŠ by však podle UM2 k lepšímu vyjádření se o dítěti ocenily lepší formuláři, kde by měly více prostoru se o dítěti rozepsat a lépe ho popsat tak, aby byl posudek opravdu vystihující. Pracovníci v PPP by však k těmto posudkům z MŠ měly více přihlížet, jelikož UM2 má pocit, že ať napíší učitelky v MŠ sebelepší posudek dítěte, pracovníci v PPP k němu při vyšetření stejně nepřihlédnou a rozhodnou o dítěti podle sebe.

Další zajímavostí v rozhodování o odkladu školní docházky je, že poslední slovo mají stejně vždy rodiče dítěte. Participantka UM1 však uvádí, že tento systém rozhodování naprosto pozbývá smyslu posouzení z MŠ nebo z PPP, jelikož rodič nemusí názor odborníků vůbec brát v potaz. Participantky UM1 a UM2 jsou toho názoru, že rodiče by o OŠD u svých dětí neměli rozhodovat, jelikož jsou jejich názory zkreslené a postavené na základě domněnek bez potřebného vzdělání. Participantky UM1 a UM2 také tvrdí, že množství odkladů školní docházky by se mohlo rapidně snížit, pokud by o nich nerozhodovali rodiče, ale dostaly by větší slovo učitelky v mateřských škol. Učitelky z MŠ by však neměly podle participantek rozhodovat o OŠD samy, ale ve spolupráci s odborníky z PPP nebo s klinickými logopedy. Participantky UZ1, UZ2 a UZ3 jsou v tomto za jedno a tvrdí, že o OŠD by měli rozhodovat učitelé z MŠ společně s PPP. Participantka L navíc uvedla, že děti navštěvující dětského psychologa by navíc měly být posouzeny i u něj. Participantka R3 však tvrdí, že přestože se množství OŠD svádí především na rodiče, není tohle rozhodnutí pouze jejich volba. Participantka totiž zmiňuje, že pokud by rodiče nedostali doporučení z PPP, nemohli by svému dítěti OŠD dát. Rozhodnutí o OŠD tak není pouze volba rodičů, ale rodiče si vybírají jen to, zda se k názoru PPP přikloní nebo nikoliv. Právě z tohoto důvodu participantka L uvádí, že do rozhodnutí o OŠD by mělo být zapojeno více odborníků, kteří by adekvátně posoudili zralost dítěte. Mezi odborníky by měli být zapojeni i učitelé mateřských škol, kteří děti vidí přirozeně, a ne pouze v rámci ambulance, kde se děti chovají podle L úplně jinak než mimo ni. Zároveň by podle participantek UZ2 a UZ3 mohlo pomoci, kdyby dítě navštěvovalo PPP vícekrát než pouze jednou, avšak podle L na tohle PPP nemají kapacitu. Navýšení počtu PPP nebo pracovníků v těchto poradnách by tedy mohlo zlepšit situaci s posouzením OŠD a snížit tak i jejich množství.

5.3.2 Názory na posudky z pedagogicko-psychologické poradny

Ačkoliv si některé participantky myslí, že zvýšení počtu pedagogicko-psychologických poraden by pomohlo redukcí množství odkladů školní docházky, objevily se i zajímavé názory na samotné posudky z pedagogicko-psychologické poradny. Participantka R3 totiž

uvádí, že pracovníci v PPP přizpůsobují posudky o dětech požadavkům rodičů. Stejnou zkušenost má i UM2, která uvedla, že sama má ve třídě dítě, u kterého si rodiče OŠD přímo vyprosili – speciální pedagog OŠD u dítěte nedoporučil, ale na přání rodičů mu možnost poskytl. Z těchto výpovědí participantek vyplývá, že v PPP se snaží pomoci jak dětem, tak rodičům, a v případě potřeby dají OŠD i dítěti, které jej nepotřebuje. Negativní zkušenost uvádí také UM1. Participantka UM1 má pocit, že pracovníci v PPP soudí děti neobjektivně, což usuzuje z posudku dítěte ve své třídě – dítě bylo připravené a zralé do základní školy, ale dostalo OŠD kvůli nervozitě při vyšetření v PPP a nedostatku kamarádů, o které dítě jako introvert nemělo zájem. Také participantky UZ2 a UZ3 se domnívají, že pohled speciálních pedagogů na dítě v PPP je zkreslený, jelikož dítě neznají. Jak uvádí UM1, každé dítě se v cizím prostředí chová jinak a při vyšetření v PPP jsou podle UM2 děti pod velkým stresem, což ovlivňuje kvalitu jejich výkonů. Participantka R3 však spatřuje problém ve vyšetření v PPP i v tom, že jsou vyšetření na dítě příliš dlouhá a vyjádřila se ke své vlastní zkušenosti z PPP: *„Přece jenom to trvalo docela dlouho v té poradně, jakože si myslím, že už to soustředění, že tam žádné nebylo potom už ke konci, takže i to ho možná rozhodilo. Že už tam nechtěl odpovídat tak dlouho, protože to trvalo hodinu dvacet... hodinu a půl to trvalo“*. Můžeme tedy říct, že výsledky vyšetření v PPP jsou ovlivněny nejen stresem dítěte, ale také možným vyčerpáním dítěte a nepřiměřenými nároky na výdrž dítěte.

Kromě neobjektivnosti posudků z PPP spatřuje UM1 také problém v tom, že jsou mnohdy posudky z PPP velmi podobné i přes to, že byly psány na naprosto odlišné děti. Participantka UM1 tvrdí, že měla v rukou několik posudků z PPP a uvedla: *„Bylo to v podstatě takové jako obecné, v podstatě takové trošku přes kopírák“*. Participantka se domnívá, že v PPP málokdy píše posudek speciálně pro dané dítě a má spíše pocit, že upravují jednu univerzální verzi vyplněného dokumentu. Participantka L však PPP obhajuje a tvrdí, že pracovníci v PPP jsou odklady školní docházky doslova zahlceni a nemají tak prostor se problémům každého dítěte dostatečně věnovat.

Celkově se však učitelky mateřských a základních škol shodují na názoru, že nelze dítě diagnostikovat za tak krátkou chvíli. Participantky UZ2 a UZ3 nesouhlasí s tím, aby děti dostávaly OŠD pouze na základě rozhodnutí z PPP, jelikož vyšetření v PPP je příliš krátké a není správné. Participantky UM1 a UM2 se také domnívají, že hodina v PPP je pro posouzení dítěte opravdu málo. Participantka R4 by viděla možné řešení v tom, že by dítě bylo v PPP vyšetřeno vícekrát, ale také s posouzením v PPP příliš nesouhlasí, jelikož shledává názor pracovníků PPP jako zkreslený. Jediná participantka R3 je toho názoru, že

v PPP jsou speciální pedagogové na tolik vzdělání, aby zvládli dítě diagnostikovat během takhle krátkého času, který na každé dítě mají. Z tvrzení participantek můžeme vydedukovat, že většina z nich nesouhlasí s posuzováním dítěte v rámci PPP a byly by raději za jinou možnost posouzení dítěte k OŠD.

5.3.3 (Ne)spolupráce jednotlivých aktérů

K lepšímu posouzení dítěte a následným informacím o něm by podle participantek UZ2 a UZ3 pomohla lepší spolupráce mezi jednotlivými aktéry. Participantka UZ2 se zmiňuje o lepší spolupráci mezi mateřskou školou a rodiči dítěte a uvádí, že rodiče by se o své děti měli zajímat právě u učitelů mateřských škol. Participantka také zdůrazňuje potřebu spolupráce u řešení odkladů školní docházky, kdy uvádí, že rodiče by OŠD u svých dětí měli řešit s učiteli v MŠ a to s dostatečným předstihem. Podle UZ3 by však měla mateřská škola nabízet rodičům možnost konzultace a rodičům vnuknout myšlenku spolupráce jako první, jelikož se domnívá, že rodiče s MŠ nespolupracují, jelikož je to samotné nenapadne. Participantka UZ3 tak tvrdí, že mateřská škola by měla o možnosti OŠD rodičům včas říct a vysvětlit jim průběh rozhodnutí o OŠD například na školní besedě o školní zralosti, případně rodiče na začátku školního roku upozornit na možnost konzultací s učitelkou. Podle UZ2 však rodiče mnohdy mají dostatek informací, ale zapírají je. Stejný názor na spolupráci mezi mateřskou školou a rodiči dětí má participantka L, která zastává názor, že učitelé v mateřských školách by měli být ti, kdo rodiče upozorní na nedostatky dítěte a případné vady řeči. Dodává také, že rodič není odborník, a tak mnohdy nedostatky dítěte nevnímá a nad možností OŠD tak do poslední chvíle ani neuvažuje. Z tohoto důvodu by učitelé v mateřských školách měli rodiče navést k možným řešení nedostatků a pak případně rodiče nasměrovat k odborníkům jako je klinický logoped nebo PPP. Participantka L sama podporuje rodiče ke spolupráci s učiteli MŠ a vyžaduje zároveň i spolupráci mezi ní a logopedickým preventistou v mateřské škole, jelikož v této spolupráci vidí velký potenciál. Podle L se však rodiče sami na názor týkající se spolupráce s logopedickým preventistou ptají a L je v této možnosti podporuje, jelikož má pocit, že děti se řeč učí lépe, když mluvu trénují s více lidmi. Zároveň má však L pocit, že rodiče této spolupráce odborníků zneužívají a sami pak nejsou ochotni spolupracovat, což se projevuje například v neochotě rodičů s dětmi doma procvičovat řeč a další dovednosti podle pokynů logopeda. Participantka L uvedla, že „*tak 50% rodičů spoléhá, že to natrénujeme tam u nás*“, což však nelze z důvodu velkých časových prodlev mezi návštěvami u logopeda. Podle L se rodiče mnohdy i ptají na možnost OŠD u svého dítěte právě logopeda, avšak ti je směřují do PPP. Z těchto tvrzení

můžeme konstatovat, že rodiče nejsou z mateřských škol dostatečně informováni o tom, co mají v případě potřeby OŠD dělat a obrací se tak na jiné odborníky, ke kterým dítě dochází.

Oproti tomu ale participantka R4 vyhodnotila spolupráci s učitelkami mateřské školy jako účinnou, jelikož se sama přišla poradit za učitelkou mateřské školy a na její názor také dala. Stejně tak uvedla i R2, která se zeptala obou třídních učitelek na názor, avšak každá měla názor jiný. Participantka se tak musela rozhodnout spíše podle sebe a názoru pracovníků z PPP. Celkově lze ale podle UM2 říct, že rodiče se na názory učitelek MŠ ve většině případů ptají.

Důležitou spoluprací, která ovlivňuje dítě, je ale i spolupráce mezi mateřskou a základní školou. Participantka UM1 považuje spolupráci základní školy a mateřské školy, kde pracuje, za fungující. Naopak ze zkušenosti UZ2 vyplývá, že mateřská škola neposkytuje učitelkám v základní škole dostatek informací o dětech a s učitelkami základních škol téměř nekomunikuje, a tak je spolupráce MŠ a ZŠ téměř nulová. Jako jedinou formu spolupráce uvedla UZ2 tzv. vyučovací hodiny nanečisto, kam mohly děti z mateřské školy docházet, aby si vyzkoušely režim základní školy. Participantka UZ2 by ocenila spolupráci například v podobě podávání informací o dětech, které mají přijít k zápisu do ZŠ. Ideální formou by podle UZ2 bylo poskytnutí diagnostického portfolia, které by učitelům v ZŠ prozradilo, jaké dítě je a jaké dělá pokroky. Diagnostika dětí se do ZŠ podle UZ2 a UZ3 z mateřské školy k učitelům nedostává, a tak musí učitelé ZŠ posuzovat děti na základě 20 minut u zápisu do ZŠ. Podle UZ3 by měly mít učitelé ZŠ informace o dětech s předstihem, k čemuž se UZ3 vyjádřila následovně: „... *my to nevysledujem, za 20 minut nic nezjistíš...* “. Můžeme tak konstatovat, že samotným učitelkám průběh zápisu do ZŠ díky nedostatku informací o dětech není příjemný a ocenily by lepší spolupráci před zápisem do ZŠ.

Participantka UM2 uvedla příklad spolupráce MŠ a ZŠ vzájemné navštěvování se, ale ocenila by větší zpětnou vazbu ze základní školy. Participantka UM2 totiž tvrdí, že se mnohdy do mateřské školy dostává hodnocení dětí ze ZŠ týkající se jejich chování, ale nedostávají zpětnou vazbu na schopnosti a dovednosti dětí. Učitelky MŠ by však podle UM2 ocenily, kdyby dostaly zpětnou vazbu na základě které by se na oblasti, ve kterých děti strádají, více zaměřily. Důležitá a velmi nápomocná by však podle UM1 a UM2 byla i spolupráce MŠ s PPP, avšak podle UM2 jejich mateřská škola s PPP nijak nespolupracuje. Participantka UM1 tvrdí, že jejich mateřská škola s PPP spolupracuje a sama využívá doporučení z PPP pro svou další práci s dítětem. Můžeme tak říct, že v některých mateřských

školách spolupráce funguje jak se ZŠ, tak s PPP, ale nikde neshledávají participantky spolupráci za dostatečnou.

Rozhodnutí o odkladu školní docházky není jednoduché a nelze tak úplně jednoznačně říct, kdo by jej měl dělat. Většina participantek je toho názoru, učitelé mateřských škol jsou dostatečnými odborníky k posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte, avšak najdou se i rodiče, kteří učitelkám mateřských škol nedůvěřují a považují je za nevzdělané. V odpovědích většiny participantek se objevila možnost spolupráce mateřské školy s PPP při řešení OŠD, kdy by se participantky přikláněly k posouzení dítěte nejprve v rámci MŠ a následnému přihlídnutí k tomuto posudku učitelek při vyšetření v PPP. Vyskytla se však i jistá nedůvěra ze strany učitelek a rodičů vůči posudkům z PPP, které se domnívají, že posouzení dítěte v PPP během jednoho hodinového sezení není adekvátní. Participantky tak apelují na spolupráci všech aktérů, a to převážně rodičů s mateřskou školou a mateřské školy s pedagogicko-psychologickou poradnou.

5.4 Nežádoucí zrušení odkladů školní docházky

Jelikož v posledních letech velmi přibývalo množství odkladů školní docházky, rozhodlo se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy situaci řešit. Řešením by však mělo být úplné zrušení možnosti odkladu školní docházky s výjimkou dětí s mentálním či fyzickým postižením. Toto řešení má však svá úskalí, která vnímají i jednotliví aktéři odkladů školní docházky. V této kapitole se zaměřuji na to, jak vnímají aktéři zrušení odkladů školní docházky a jaká úskalí v tomto řešení spatřují.

5.4.1 Možnost odkladu školní docházky dává čas navíc

Všechny participantky vnímají možnost odkladu školní docházky pozitivně a vidí v ní možnou cestu pro děti, které nejsou na nástup do základní školy dostatečně zralé. Participantky UM1 a UM2 uvádí, že některé děti v dnešní době odklad školní docházky opravdu potřebují, a to hlavně z důvodu získání času. Participantky se domnívají, že právě čas k dozrání a lepšímu připravení se na základní školu je to, co děti potřebují nejvíce. Zároveň však participantka UM2 tvrdí, že OŠD jsou sice důležité, „ale v nějaké přiměřené míře, protože se teďka setkáváme, že s odklady je... že jich je čím dál víc“. UM2 hovoří ze své vlastní zkušenosti, jelikož se zmiňuje i o aktuální situaci s OŠD ve své třídě - ve třídě

participantky UM2 má polovina dětí předškolního věku odklad školní docházky. Oproti tomu participantka UM1 tvrdí, že v její třídě nemá v tomto školním roce OŠD žádné z dětí.

V současnosti se však hovoří o vysokém nárustu množství odkladů školní docházky, což ale nevyplývá z tvrzení participantky L, která tvrdí, že situace s OŠD byla horší před 10 lety než v současnosti, a to z důvodu většího zájmu rodičů o možnost OŠD. Toto tvrzení však může být ovlivněno tím, že L byla mezi roky 2015 až 2022 na mateřské dovolené, a tak se nemůže vyjádřit k situaci pár let zpět, ale pouze k posledním 3 rokům. L se taktéž přiklání k možnosti odkladu školní docházky z důvodu získání času navíc pro dítě. Dítě během roku navíc v MŠ má čas dozrát a jeho nástup do ZŠ je po té kvalitnější, v čemž se shoduje i s participantkou UM1. Další výhodou, kterou L v odkladu školní docházky vidí, je to, že OŠD dává rodičům možnost si zvolit pro své dítě to nejlepší. Podle L chtějí rodiče děti OŠD oprávněně a pouze u dětí, u kterých by se logopedka sama k odkladu přikláněla. Participantka UM2 je však opačného názoru a uvádí příklad ze své praxe: *„No, tak u jednoho chlapečka nevím, proč tam zůstalo, protože dělám vlastně s paní ředitelkou a obě dvě jsme se shodly na tom, že to dítě opravdu ten odklad nepotřebuje, ale maminka na základě toho, že je dítě neposedné, tak ho nechala ve školce. Což ale za mě jako, že je dítě neposedné, je prostě normální..“*.

Rodiče se k odkladům školní docházky vyjadřují jako k dobré možnosti, kterou mohou pro dítě zvolit, když mu chtějí pomoci v případě možných nedostatků. Všechny participantky hodnotí možnost OŠD pozitivně a jsou rády za její využití. Participantka R1 však zároveň tvrdí, že někteří rodiče jej zneužívají a používají nesprávně. R1: *„Jestli si rodiče někteří na to chtějí dupat, že i tak, když je šikovný někdo a chce, aby měl odklad, tak je to taky kravina, že“*. K tomuto se přiklání i participantky R2 a R3. Participantka R4 uvádí, že rodiče by měli mít právo a možnost si OŠD pro své dítě zvolit, pokud jsou schopni jej využít ve prospěch dítěte, a ne ve prospěch svůj. Co se týče pohledu učitelek základních škol na OŠD, UZ2 uvádí, že *„... určitě je ten odklad menší zlo“*, v čemž se shoduje s participantkou UZ3, která tvrdí: *„Vždycky je lepší ten odklad dát, že neztratíte nic, než riskovat, že to prostě nevyjde“*.

Participantka UZ2 se k možnosti OŠD vyjádřila zcela jasně: *„Stručně a jasně, určitě je potřeba odkladu“*.

5.4.2 Zrušení odkladu školní docházky je nevhodné

Jelikož se v současné době velmi mluví o možnosti zrušení odkladu školní docházky, byla v rozhovorech zmíněna i možnost zrušení OŠD. Překvapivým zjištěním bylo, že učitelka z mateřské školy UM2 se o problematiku OŠD nezajímá a netuší, co se s nimi do budoucna pravděpodobně stane, což v rozhovoru tvrdila i klinická logopedka L a učitelka základní školy UZ1. Z výpovědí participantek je zřejmé, že odklady školní docházky se sice plošně řeší v celé republice, ale není pak už více rozebírána s učiteli mateřských a základních škol, kteří by o možných změnách ve školství měly být informovány mezi prvními. Ostatní participantky – jak rodiče, tak učitelé, se o současnou situaci s odklady školní docházky zajímají a zjišťují si aktuální informace o možných řešeních. Participantka R4 si o situaci s OŠD zjišťovala informace prostřednictvím internetových článků a podcastů zaměřených na předškolní vzdělávání, a to z důvodu, že u svého dítěte chtěla možnost OŠD využít. Oproti tomu R1 naznačila, že u svého dítěte OŠD v současné době řešit nemusí, a tak neměla potřebu se o situaci zajímat. Participantky R2 a R3 uvedly, že o zrušení možnosti OŠD slyšely v televizi a četly na webových stránkách na internetu, což však neznamená, že jsou rodiče opravdu informováni o aktuální situaci s OŠD z důvodu neadekvátnosti zdrojů, z kterých informace čerpají.

Co se týče reakcí na možné zrušení odkladů školní docházky, z výpovědí participantek vyplývá, že zrušení odkladů školní docházky by byl ve školství spíše krok zpět než naopak. „*Nemyslím si, že je úplně vhodné to až takto striktně stanovovat*“ uvádí participantka UM1, která má na takto striktní řešení stejný názor jako učitelky základních škol. Všeobecně se participantky shodují na tom, že zrušení odkladů školní docházky není dobrý nápad, jelikož by zrušení této možnosti, jak tvrdí L, ublížilo dětem. Některé participantky (převážně R2) se o zrušení OŠD dokonce vyjadřují jako o „*blbosti*“, což v rozhovoru R2 zmínila hned několikrát. Reakce matky R2 na zrušení OŠD byla velmi striktní: „*To jako z postoje matky, to vůbec ne, to je podle mě prostě největší blbost!*“. Participantka R2 se na toto řešení dívala z pohledu zastání dětí, kdy má pocit, že se dětem možným zrušením OŠD stíží podmínky ve vzdělávání, než aby měly u dospělých zastání. Z těchto reakcí rodičů vyplývá, že pro ně OŠD není jen nějakou lhostejnou možností, kterou není potřeba využívat, ale vnímají je jako důležitý krok v životě dítěte v případě, že není dostatečně zralé a připravené na nástup do základní školy v roce, kdy by nastoupit mělo, z čehož je zřejmé, že se zrušením OŠD opravdu nesouhlasí stejně jako odborníci a učitelé mateřských a základních škol. Ačkoliv UM2 se zrušením odkladů školní docházky nesouhlasí, vyplývá z její výpovědi pochopení

tohoto rozhodnutí, a to z důvodu její vlastní zkušenosti se zbytečnými odklady dětí v její třídě.

5.4.3 Zrušení odkladu školní docházky přinese jen negativní dopady

O možnosti zrušení odkladů školní docházky mluvily participantky velmi negativně a zmiňovaly přínosy a dopady ve zrušení odkladů školní docházky, které by mohly se zrušením OŠD nastat. Ani jedna z participantek neuvedla možný přínos zrušení odkladů, každá z nich však byla schopná jmenovat hned několik negativních dopadů, které by možné zrušení OŠD mohlo přinést. Jednalo se převážně o dopady na výsledky dětí v základní škole, vliv přítomnosti slabších dětí na ostatní děti ve třídě, ale také o dopady na dětskou psychiku.

Participantky R3 a R2 spatřují největší problém ve zrušení OŠD v nárustu šikany a posmívání mezi dětmi. Participantka R3 vidí velký problém v možné šikaně v základní škole, a to hlavně z důvodu, že se domnívá, že děti se posmívají slabším kamarádům už v mateřské škole. R3: „... *si myslím, že už ve školce jsou tohoto schopni. Ten maluje nádherně a ty nemůžeš namalovat ani sluníčko*“. Podle R3 by zdánlivě nevinná posmívání v základní škole vygradovala v šikanu. Důvodem k možné šikaně by pak mohly být rozdíly ve schopnostech a dovednostech dětí, které by s nástupem dětí nezralých mohly také nastat, s čímž se ztotožňuje i R1. Participantka UM2 také uvádí zhoršení výsledků dětí v 1. třídě jako možný dopad zrušení OŠD a dodává, že toto zhoršení výsledků by mohlo děti demotivovat do dalšího učení se. Dále se UM2 domnívá, že se výkony dětí budou velmi lišit, ale hlavně, že děti mezi sebou rozdíl ve výkonech poznají, což podle L může vést až ke zmiňované šikaně mezi dětmi a zvýšení míry posmívání se slabším v kolektivu, s čímž souvisí tvrzení UZ1, že přítomnost více slabších dětí ve třídě základní školy přidá práci učitelům nejen v 1. třídě základní školy, ale i v dalších stupních vzdělávání. Z důvodu většího množství nepřipravených a nezralých dětí ve třídě by mohlo docházet podle UZ2 a UZ3 k rozdělování dětí na lepší a horší, což by ale mohlo také znamenat větší nátlak na nepřipravené děti a mít za důsledek jejich selhání. Participantka UZ3 však uvádí, že nepřipravenost jednoho dítěte v kolektivu se neodráží pouze na výuce dítěte samotného, ale má vliv na celou třídu. V případě, že těchto dětí s případným zrušením OŠD v základních školách přibude, může podle UZ3 nastat situace, kdy bude muset celá třída zpomalit a přizpůsobit se nejpomalejšímu ve třídě. Participantky R2, R3 a R4 shledávají také v přítomnosti slabších dětí problém z důvodu zavedení pomalejšího tempa, kdy slabší děti

budou třídu brzdít, ale zároveň se za to budou cítit provinile, budou nešťastní a pravděpodobně se ve třídě budou trápit. Tahle zpomalení mohou mít za důsledek snižování nároků na děti z důvodu časové náročnosti. Jestliže se však nároky na děti sníží v 1. třídě, budou se muset snížit i v dalších ročnících, čehož si je vědoma UZ2. Je zřejmé, že v případě zrušení OŠD by se museli učitelé základních škol velmi přizpůsobovat dětem nejen v tempu výuky, ale také v jeho obsahu. Další překážkou, která by před možností zrušení OŠD měla být dle logopedky L brána v potaz, jsou logopedické diagnózy u dětí a jejich další vývoj v základní škole. Participantka L uvádí, že vývoj řeči a hlásek u dítěte nelze uspěchat a každé dítě potřebuje rozdílné množství času na to, aby si hlásku zautomatizovalo. Podle L by zrušení OŠD zapříčinilo nedostatek času na řešení logopedických obtíží před nástupem do ZŠ, což by se velmi odrazilo ve čtení a psaní. L: „*Tak pokud je to výslovnost jenom, tak tam může být problém právě při tom čtení, že nedokáže tu hlásku přečíst, takže některé ty děti se tomu bud' začnou třeba vyhybat, nechtějí to číst nahlas, nebo jakoby čtou to samozřejmě chybně. To se pak jakoby tím, že si i řeknou to slovo samozřejmě chybně, že třeba místo dejme tomu R nahradí hláskou L tak to můžou i chybně samozřejmě napsat, protože si to tak interpretují*“. Z tohoto tvrzení participantky L je zřejmé, že problém se čtením a psaním by mohl mít i následný přesah do psychiky dítěte, kdy by dítě mělo strach z hodin českého jazyka a v základní škole by se trápily.

Zrušení OŠD by však mohlo podle učitelek mít dopad i na ně samotné, a to převážně z důvodu, že by se mohl navýšit počet dětí, které 1. třídu zkrátka nezvládnou a budou ji muset opakovat. UZ3 tvrdí, že zmiňované řešení je velmi nepříjemné jak pro dítě, tak pro učitele a rodiče dítěte, avšak v případě zrušení OŠD by mohlo těchto případů přibývat. I rodiče, konkrétně R2, R3 a R4 spatřují problém v přibývajícím množství učitelů základních škol. Z těchto tvrzení vyplývá, že si rodiče jsou vědomi náročnosti práce s dětmi a přiznávají, že nezralé a nepřipravené dítě do ZŠ by byl pro učitele ZŠ velký problém. Participantky UZ2 a UZ3 tvrdí, že mají ve své praxi snahu se věnovat dětem individuálně, ale v současných podmínkách základních škol to nelze. V případě, že by ve třídě s vysokým počtem dětí přibývalo dětí nepřipravených, nebude učitelka schopna se dětem věnovat individuálně téměř vůbec. Podle R3 by byli učitelé základních škol dokonce nuceni děti záměrně porovnávat, aby zjistili, komu je potřeba se více individuálně věnovat. Participantka R4 si dokonce myslí, že slabší děti ve třídě učitelku nedokážou vnímat a neudrží pozornost po celou vyučovací hodinu. Z tohoto důvodu by navrhovaly učitelky základních škol jako možnou pomoc pro sebe i pro děti asistenty – v případě zrušení OŠD. Podle učitelek UZ2 a UZ3 by asistenti ve

třídách zlepšili práci s dětmi ve výuce, ale R2 má obavy ze závisti ostatních dětí. R2 uvádí: „*No, v dnešní době hlavně si myslím, že ty děti jsou některé takové trošku zákeřné, tak aby potom třeba se nevysmívali tomu dítěti, jako že on má třeba, on je třeba hloupý, tak potřebuje někoho dospělého, nějakého asistenta k sobě*“. Z tvrzení participantek tak vyplývá, že mají převážně strach o duševní zdraví dítěte a jeho psychickou pohodu v základní škole. Jak uvedla R2, „*u těch dětí člověk nikdy neví, jak ony to poberou*“.

Je však pravděpodobné, že by se tyto možné dopady zrušení OŠD odrazily i dál v systému. Participantka R4 se domnívá, že by se po zrušení OŠD měli do posouzení OŠD u nemocných dětí zapojovat více pediatrii a dětské psychologové, což by opět vedlo k zahlcení systému nejen školství, ale i lékařství pouhými odklady. Bylo by tak potřeba zapojit do posouzení více odborníků, což by pravděpodobně opět zahltilo systém a nemělo potřebnou kvalitu.

5.4.4 Přípravné třídy jako řešení množství odkladů školní docházky

Jelikož se možnost zrušení odkladů školní docházky žádné z participantek nezamlouvala, navrhovaly jiná možná řešení množství OŠD. Nejčastěji zmiňovaným řešením byly přípravné třídy. Podle participantek by přípravné třídy zabránily školní neúspěšnosti dětí, která by mohla nastat v případě, že by i nezralé a nepřipravené děti musely do základní školy nastoupit. Participantky R3 a R4 vnímají přípravné třídy jako jakýsi mezistupeň mezi mateřskou a základní školou, který by dětem zjednodušil přechod z mateřské školy do školy základní. Participantka R4 si představuje přípravné třídy jako kombinaci prvků mateřské a základní školy. R4: „*Mělo by to být kombinací. Podle mě takové hry, ale i jako těch povinností*“, s čímž souhlasí i R3. Kromě kombinací her a povinností by dětem mohlo vyhovovat, že by ve třídě byli pouze vrstevníci, tudíž by měli možnost se během školního roku v přípravné třídě lépe poznat a vytvořit nová přátelství, díky nimž by se jim do základní školy nastupovalo lépe. Participantka R4 shledává pozitivum skupiny vrstevníků i v tom, že podle jejího názoru se mohou děti s OŠD v mateřské škole nechat stahovat dětmi mladšími a nenaučit se tak fungovat jako budoucí školák. I učitelky základních škol, konkrétně participantky UZ2 a UZ3 vidí oddělení předškoláků od mladších dětí jako dobrou cestu k lepší přípravě a následné zjednodušení přechodu do základní školy. UZ2 tvrdí, že „*předškoláci by měli být alespoň jeden rok sami*“, ale už neuvádí, zda by měli docházet do přípravných tříd, nebo být odděleni už v rámci mateřské školy. Participantka UZ2 se zároveň

domnívá, že učitelky v mateřských školách ve věkově heterogenních třídách nemají prostor a čas se věnovat předškolákům v dostatečné míře. Na základě těchto vyjádření participantek lze konstatovat, že věkově homogenní třídy pro děti předškolního věku by zlepšily kvalitu jejich připravenosti a zralosti. Podle UZ3 předškoláci totiž potřebují i větší drezuru, kterou však u dětí mladších mnohdy nelze zavést v dostatečné míře.

S přípravnými třídami jako mezistupněm mezi MŠ a ZŠ souhlasí také rodiče, avšak uvádí, že v místě bydliště nemají možnost je využít. Participantka R4 tvrdí, že rodiče by přípravných tříd určitě využívali, ale museli by je nejdříve mít k dispozici. Zároveň to R4 bere jako možnost pro rodiče, kam by mohli přihlásit své dítě v případě, že by se nebyli jisti jeho zralostí a připraveností do základní školy. Podle R3 by nemusela být přípravná třída v každé základní škole: *„Tak jestli bereme tady v potaz třeba naše okolí, tak si myslím, že pro naše vesnice, kdy tady třeba základní škola je stejně pro tři základní školy v okolí, tak si myslím, že by mohla být klidně jenom sběrná tady pro tyto tři vesnice“*. Lze tedy předpokládat, že rodiče by byli rádi za možnost přípravné třídy i v případě, že by nebyla v místě jejich bydliště a museli by tak dítě do přípravné třídy denně dovážet.

Zmiňovaným řešením ze strany rodičů i učitelů byli také asistenti, kteří by ve třídách pomohli učitelům se slabšími dětmi. Podle R3 však v českém školství není reálné přidat do každé třídy asistenta, a to převážně z důvodu financí, s čímž souhlasí také UZ3. Participantka UZ2 by asistenta ve třídě také ocenila, avšak má pocit, že vzdělání asistentů nejsou dostatečná, jelikož asistenti získávají kvalifikaci díky krátkodobým kurzům, a bylo by potřeba mít asistenty lépe vzdělané, aby byli schopni učitele zastoupit – tedy ideálně absolventy vysokých škol. Participantky si jsou však vědomy toho, že vzdělanější asistenti by byli pro stát finančně náročnější. Můžeme tedy říct, že v přítomnosti dvou dospělých osob ve třídě vidí potenciál jak rodiče, tak učitelé, avšak učitelé základních škol na asistenty mají větší požadavky, než rodiče.

Všechny participantky spatřují v možnosti odkladu školní docházky její důležitost a potřebu pro nezralé a nepřipravené děti. Uvádějí také, že lepší varianta než nezralé dítě poslat do základní školy, kde by se trápilo, je nechat ho v mateřské škole nebo případně v přípravné třídě. Rodiče v odkladu školní docházky spatřují možnost a čas nejen pro děti, ale také pro rodiče, kteří tak mají čas děti lépe připravit. Zrušení odkladu školní docházky by tak pro děti znamenalo nástup do ZŠ i v případě, že by nebyly dostatečně připravené, což by mohlo způsobit psychické problémy u dětí a demotivaci do dalšího vzdělávání. Nepřipravené děti

v základní škole by přidaly práci učitelkám, které by pak musely děti porovnávat, aby zjistily, kdo potřebuje větší pomoc při činnostech a kdo činnosti zvládá. Odrazilo by se to i na tempu třídy, protože by rychlejší děti musely přizpůsobit tempo dětem pomalejším, což by znamenalo snížení nároků na děti. Jelikož by děti nestihly v rámci 1. třídy probrat veškeré učivo, musely by se nároky snížit i v dalších stupních vzdělávání. Možným řešením této situace by podle participantek mohly být přípravné třídy nebo navýšení množství asistentů ve školách. Celkově by však participantky byly raději, kdyby možnost OŠD zůstala.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem získala potřebná data, která byla rozdělena do 4 hlavních kategorií. V rámci těchto kategorií vznikly i subkategorie zaměřené na jednotlivé oblasti problematiky, které mi napomohly ke zodpovězení výzkumných otázek.

V rámci výzkumu jsem chtěla zjistit, **jak vybraní aktéři vnímají problematiku odkladu školní docházky**. Výzkum ukázal, že všichni aktéři odkladů školní docházky, kteří byli do výzkumu zapojeni, vnímají možnost odkladu školní docházky jako dobrou volbu pro děti, které nejsou dostatečně zralé a připravené na nástup do základní školy. Zároveň jsou všichni participanté proti zrušení odkladů školní docházky, jelikož v tomto zrušení vnímají jen možné dopady a žádné přínosy. Ačkoliv odkladů školní docházky velmi přibývá a vnímají to i učitelky v mateřských školách, klinická logopedka má pocit, že je odkladů v současné době méně než před deseti lety. Participantky přisuzují množství odkladů školní docházky vině systému rozhodování o OŠD v České republice, kdy má poslední slovo rodič, který není odborníkem.

Učitelé mateřských a základních škol vidí problém v rozhodování o odkladu školní docházky, které je v současné době prací pedagogicko-psychologické poradny s konečným rozhodnutím na rodiči. Klinická logopedka je toho názoru, že odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách jsou schopni dítě adekvátně posoudit. Většina rodičů je stejného názoru, avšak podle rodičů by o odkladu školní docházky měli rozhodovat učitelé mateřských škol ve spolupráci s PPP. Rodiče by si však stále přáli mít poslední slovo v rozhodnutí o svém dítěti.

S rozhodováním o odkladu školní docházky souvisí i **důvody, které k těmto odkladům školní docházky jednotlivé rodiče vedou**. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče vidí největší důvod k odkladu školní docházky v emoční a sociální nezralosti, jelikož se domnívají, že právě tahle zralost je základem pro jakékoliv další učení. Dalším důvodem k odkladu školní docházky, na kterém se shodla většina participantek, je nezvládnuté držení tužky a problémy s grafomotorikou, u kterých rodiče vidí riziko skrze psaní, které se děti v první třídě základní školy učí. Důležitost při rozhodnutí o odkladu školní docházky spatřují matky také v narození dítěte, kdy berou v potaz jak datum narození (ve kterém ročním období se dítě narodilo), tak způsob narození (předčasné narození dítěte). Dalšími zmiňovanými důvody k odkladu školní docházky byly problémy s prostorovou orientací, s rozeznáním pravé a levé strany a nezvládání změn.

Ačkoliv jsou důvody k odkladu školní docházky napříč odpověďmi rodičů i učitelů rozdílné, **názor jednotlivých aktérů na odklad školní docházky** se neliší. Všichni dotazovaní se přiklání k možnosti odkladu školní docházky a uvádí, že je tato možnost dobrou volbou jak pro rodiče, tak pro děti. Rodiče dětí, učitelé MŠ a ZŠ i klinický logoped spatřují v odkladu školní docházky rok času navíc na přípravu a zrání dítěte. Klinický logoped navíc uvádí, že odklad školní docházky dá dětem prostor k fixaci hlásek a zlepšení výslovnosti.

Můžeme tak říct, že aktéři možnost odkladu školní docházky vnímají jako důležitou a potřebnou. Aktuálně se však v České republice nabízí i možnost odklady školní docházky zrušit, což s sebou může přinést i jistá rizika. Učitelé mateřských a základních škol se tak vyjadřovaly k možným **přínosům a dopadům zrušení odkladů školní docházky** a z jejich odpovědí vyplynulo, že učitelé mateřských škol nespatřují ve zrušení odkladu školní docházky žádná pozitiva, stejně tak jako učitelé základních škol. Uvádí hned několik možných dopadů, které by mohly nastat po zrušení odkladu školní docházky. Největší budou podle učitelek dopady na výsledky dětí v základní škole a na psychiku dítěte, jelikož mezi výkony dětí budou velké rozdíly, které si děti budou uvědomovat. Učitelky mateřských a základních škol shledávají také problém v tom, že slabší děti budou ovlivňovat tempo celé třídy, díky čemuž se budou muset snížit nároky na děti.

Vliv nepřipraveného dítěte na třídu je zřejmý, avšak musíme vědět, kdo vlastně tím nepřipraveným dítětem je. Aktéři se v rámci rozhovorů vyjadřovali k připravenosti dětí a zmiňovali, **co by dítě připravené do základní školy mělo zvládat**. Z odpovědí vyplynulo, že všechny participantky spatřují důležitost v sociální a emoční zralosti dětí, bez které se v základní škole neobejdou. Učitelky mateřských škol uvedly, že připravené dítě do základní školy je takové, které dokáže sdělovat své pocity, není příliš hravé a je emočně vyrovnané. Oproti tomu učitelky základních škol více mluvily o zvládnuté sebeobsluze a rozvinuté jemné motorice, která se projevuje například ve schopnosti držet tužku, stříhání, zavazování tkaniček nebo grafomotorice. Klinická logopedka vidí připravené dítě jako dítě, které je emočně zralé a nemá žádné vážnější vady řeči. Rodiče dětí pak vnímají dítě jako připravené, pokud se zvládá soustředit a má všeobecný přehled.

7 DISKUZE

Důvody k odkladu školní docházky, které participantky zmiňovaly, jsou téměř totožné s důvody zmiňovanými Českou školní inspekcí (2024, Duben 18). Česká školní inspekce (2024) zjistila, že nejčastějšími důvody k odkladu školní docházky jsou celková nezralost, psychika (adaptace + soustředění), sociální nezralost, pracovní návyky + grafomotorika a celkový opožděný vývoj řeči a logopedické vady. Participantky našeho výzkumu zmiňovaly důvody stejné, avšak největší důležitost přisuzovaly sociální a emoční nezralosti dětí, která je ve výzkumu ČŠI (2024) v rámci Zlínského kraje nejméně zmiňovaným důvodem. Nejčastěji zmiňovaným důvodem podle výzkumu ČŠI (2024) je pak celková nezralost, kterou v našem výzkumu zohledňovaly jen učitelky základních škol. Výsledky našeho výzkumu se však poměrně liší od výsledků Gregera et al. (2015), kteří ve svém výzkumu zjistili, že rodiče spatřují největší důvod k odkladu školní docházky v možnosti úspěšnějšího startu v základní škole po odkladu školní docházky, což v našem výzkumu zmínila pouze 1 participantka. Další důvody vycházející z výzkumu Gregera et al. (2015) jsou nepozornost, špatná mluva a výrazně slabší tempo oproti vrstevníkům, což uváděly i participantky našeho výzkumu jako důvody k odkladu školní docházky u svých dětí.

Co se týče faktorů, které ovlivňují rozhodování o odkladu školní docházky, i zde jsou výsledky velmi podobné s výsledky ČŠI (2024, Duben 18). Rodiče dětí zapojeni do výzkumu nejčastěji zmiňovaly, že přihlížejí k tomu, kdy je jejich dítě narozeno. Podle rodičů jsou děti narozeny v jarních a letních měsících oproti svým vrstevníkům v nevýhodě a měli by mít OŠD. Česká školní inspekce (2024) tento faktor také zmiňuje, avšak není nejdůležitějším pro rodiče. Podle výsledků ČŠI (2024) rodiče nejčastěji žádají o OŠD u svého dítěte z důvodu rodinné situace a rodinného prostředí, tedy v případě stěhování se, rozvodu rodičů a podobně. Důvod zaměřený na rodinnou situaci však participanty našeho výzkumu vůbec nezmínily jako svou zkušenost, avšak uvedly, že znají rodiče, kteří se takovým způsobem o OŠD rozhodují.

Dalším zjištěním je také nefungující spolupráce mezi jednotlivými aktéry. Učitelé mateřských a základních škol ve výzkumu uvedli, že spolupráce s rodiči spíše nefunguje, avšak rodiče mají podle učitelek mateřských škol spoustu příležitostí na konzultace s učiteli. Zmiňovaným způsobem předání informací o možnosti odkladu školní docházky, školní zralosti a školní připravenosti je podle učitelek mateřských škol beseda na toto téma, která je rodičům každoročně nabízena. Rodiče však možnost besed nevyužívají a zpětně uvádějí,

že nemají dostatek informací. Tato zjištění jsou velmi obdobná jako zjištění České školní inspekce (2024, Září 12).

Spolupráce mezi aktéry odkladů školní docházky se odráží i v tom, kdo odklad školní docházky u dítěte navrhne. Greger et al. (2015) uvedli, že ve výzkumu Gregera z roku 2014 zaměřeném na faktory, které ovlivňují rodiče při rozhodování o odkladu školní docházky, 38,4 % rodičů dětí uvedlo, že rozhodnutí o odkladu školní docházky pramenilo z jejich vlastního rozhodnutí. Dalších 23,6 % rodičů ve výzkumu Gregera, Simonové a Strakové (2015) uvedlo, že jim odklad školní docházky doporučili učitelé v mateřské škole. Výsledky výzkumu Gregera et al. (2015) jsou tak velmi podobné výsledkům našeho výzkumu, jelikož v rámci našeho výzkumu odpovídali rodiče dětí stejně a 3 ze 4 těchto rodičů uvedlo, že odklad školní docházky byl jejich rozhodnutím a 1 matka uvedla, že se poradila s učitelkami v mateřské škole. Je potřeba však zmínit, že výzkum Gregera et al. (2015) byl proveden už v roce 2014 a měl kvantitativní formu.

Zajímavým zjištěním byla rozdílnost názorů na to, kdo by měl o odkladech školní docházky rozhodovat. Učitelky mateřských škol vidí velký problém v rozhodování rodičů o odkladu školní docházky a uvádí, že rodiče nejsou odborníci a svým dětem neúmyslně ubližují svou nevědomostí. V rozhodnutí o OŠD by tak podle participantek neměli mít poslední slovo. Stejný názor projevily participantky v empirické studii od Majerčíkové (2017), kde učitelé mateřských škol také považují rodiče dětí za neodborníky, kteří rozhodují o svých dětech nezodpovědně a na základě svých vlastních emocí.

Participantů však nesouhlasí ani s posouzením dítěte v pedagogicko-psychologické poradně, které vnímají jako neadekvátní. Učitelé MŠ a ZŠ i rodiče se ve většině případů shodují na tom, že by měli mít v rozhodnutí o odkladu školní docházky větší slovo učitelé mateřských škol, jelikož s dětmi tráví spoustu času a mají potřebné vzdělání k posouzení dítěte. Výsledky empirické studie Majerčíkové (2017) poukazují však na problém, že rodiče nepovažují učitele za dostatečné odborníky, ale spíše je berou jako chůvy a hlídání pro své děti. V tomto se výsledky této empirické studie shodují s tvrzením některých rodičů v našem výzkumu, kteří uvedli, že učitelé v mateřských školách nejsou dostatečně vzdělání, a tak je naprosto v pořádku, že o OŠD rozhodují PPP. Ostatní participantů, tedy učitelé a zbylí rodiče, pak považují vyšetření v PPP za nekvalitní a neobjektivní, stejně tak jako participantů ve studii Majerčíkové (2017).

7.1 Využití výsledků v praxi

Na základě zjištěných dat můžeme říct, že v systému školství České republiky je pár nedostatků, na kterých je potřeba pracovat. Jedním z nich je systém rozhodování o odkladu školní docházky, kde by ke snížení množství odkladů školní docházky pravděpodobně pomohla lepší spolupráce mateřské školy s pracovníky PPP. Rozhodnutí o OŠD by tak mohlo být postaveno na posudku z mateřské školy a následném vyhodnocení posudku a vyšetření dítěte v rámci ambulance PPP.

Pozornost by se však měla zaměřit i na spolupráci mezi mateřskými a základními školami, kde v současné době nenavazují ani vzdělávací programy, což způsobuje neprovázanost těchto dvou stupňů vzdělávání. Důležitým krokem v posouzení dětí při přechodu z mateřské školy do základní školy by také mohlo být poskytování diagnostických záznamů a portfolií dětí učitelům v základních školách před zápisem do ZŠ, které by pomohly k posouzení dítěte tak, aby nemusely být hodnoceny během krátkého časového úseku. Řešením problematického přechodu mezi mateřskou a základní školou u některých dětí by také mohlo být zřízení více přípravných tříd, které by byly mezistupněm mezi mateřskou a základní školou a děti by měly prostor vyrovnat své schopnosti a dovednosti ve skupině vrstevníků. Pozitivní vliv by přípravné třídy mohly mít také na sociální dovednosti dětí, jelikož by se před nástupem do 1. třídy více vzájemně poznaly.

Nabízí se také doporučení pro kvalitnější vzdělávání učitelů mateřských škol, respektive důležitost vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských škol, aby nedocházelo ze strany rodičů k pochybám o potřebném a dostatečném vzdělání těchto učitelů. Rodiče by tak mohli učitele mateřských škol považovat za větší odborníky a lépe s nimi spolupracovat.

Co se týče spolupráce rodičů a mateřské školy, bylo by dobré, kdyby se rodiče o své děti více zajímali u třídních učitelek dětí a důvěřovali jim. Rodiče by se tak mohli včas dozvědět o možných nedostatcích dítěte a předejít řešení těchto problémů na poslední chvíli. Učitelé mateřských škol by však mohly rodiče informovat i bez jejich vyzvání a projevení zájmu, například prostřednictvím pravidelných třídních schůzek, popřípadě nabídnutím besed na různá témata zaměřená na předškolní vzdělávání, které by mohly rodičům pomoci nahlédnout do vzdělávání dětí v mateřské škole a informovat o potřebě přípravy dítěte na vzdělávání i v domácím prostředí. Zároveň by bylo dobré, kdyby se učitelé mateřských škol prezentovali na takové úrovni, aby je rodiče považovali za odborníky na předškolní pedagogiku a věřili tak více jejich posudkům dětí v oblasti školní zralosti a připravenosti.

V pedagogicko-psychologické poradně by pak mohlo být vyšetření postaveno převážně na posouzení z mateřské školy, kde dítě posuzuje učitel na základě dlouhodobého pozorování a diagnostikování. Pedagogicko-psychologické poradny by tak měly s mateřskými školami více spolupracovat a brát v potaz doporučení z mateřské školy. Diskutované je také to, že pracovníci v PPP vidí dítě pouze jednou, což by se také mohlo změnit. Rodiče by s dítětem například mohli docházet do pedagogicko-psychologické poradny celkem 3x, a to vždy po měsíci, aby mohl speciální pedagog v PPP sledovat pokroky dítěte. Dobrým řešením při rozhodování o odkladu školní docházky by mohlo být zavedení posudků od klinického logopeda v případě, že k němu dítě dochází. Klinický logoped by tak pracovníkům v pedagogicko-psychologické poradně mohl poskytnout záznamy o dítěti a jeho pokrocích, kterých dítě s logopedem dosáhlo. Zároveň by však bylo potřeba, aby se v České republice zvýšil počet jak pedagogicko-psychologických poraden, tak jejich pracovníků, kteří by tak měli prostor se každému dítěti věnovat více času.

7.2 Limity výzkumu

Výzkum mohl být limitován množstvím participantů, kdy například klinický logoped byl do výzkumu zapojen pouze jeden. V případě, že bychom zapojili do výzkumu více odborníků, mohly by se naše výsledky výzkumu lišit.

Důležité je také zmínit, že v tomto výzkumu chybí názor důležitého aktéra v roli odkladů školní docházky, a to názor speciálního pedagoga z pedagogicko-psychologické poradny, případně ze speciálně pedagogického centra. Odborníci byli osloveni a požádáni o zapojení do výzkumu, avšak z důvodu časové vytíženosti se odmítli tohoto výzkumu zúčastnit.

Možným limitem výzkumu mohlo být i nevyvážené zastoupení mužů a žen, kdy všech deset participantů byly ženy. Do výzkumu tak nebyl zapojen žádný muž, který by na problematiku odkladů školní docházky mohl nahlížet jiným způsobem než ženy a ovlivnit tak výsledky výzkumu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na problematiku odkladů školní docházky perspektivou jejich aktérů. Cílem diplomové práce bylo zmapovat současný stav problematiky odkladů školní docházky a interpretovat pohledy jednotlivých aktérů na problematiku odkladů školní docházky. Tento cíl byl naplněn jak v teoretické části práce, tak v praktické části.

V teoretické části jsem se zabývala problematikou odkladů školní docházky, konkrétně školní zralostí a školní připraveností dětí. Dále jsem se zaměřila na vybrané aktéry odkladů školní docházky, kteří do odkladů školní docházky nějakým způsobem zasahují a popsala jejich roli v tomto rozhodování. Třetí kapitola teoretické části se věnovala aktuální situaci s odklady školní docházky, konkrétně rozhodování o odkladu školní docházky v současnosti a možné změny, které by odklady školní docházky mohly ovlivnit do budoucna.

Praktická část popisuje výzkumné šetření. Po vstupu do problematiky odkladů školní docházky byly vytvořeny struktury rozhovorů, které se lišily podle rolí jednotlivých aktérů v odkladech školní části. Celkem byly rozhovory provedeny s 10 participantkami, a to jak rozhovory individuální, tak skupinové.

V praktické části dále interpretuji a rozebírám získaná data z rozhovorů, která jsou rozdělena do 4 hlavních kategorií a 11 subkategorií. Na základě těchto dat jsou pak zodpovězeny výzkumné otázky a následovalo porovnání získaných výsledků s výsledky jiných studií, kde byly uvedena i možná využití výsledků v praxi a limity výzkumu.

Z výsledků můžeme soudit, že všechny participantky vnímají možnost odkladu školní docházky pozitivně a nechtějí, aby o možnost odkladu školní docházky přišly. Zároveň se však participantky nebrání změnám v systému rozhodování o odkladech školní docházky, které by přispěly k lepšímu posouzení školní zralosti u dětí a snížení množství odkladů školní docházky. Můžeme tak říct, že rozhodování o odkladu školní docházky není v systému českého školství špatně nastaveno, ale prospěly by mu změny, které by mohly snížit množství odkladů školní docházky. Zároveň je však množství odkladů školní docházky zapříčiněno i klesající úrovní připravenosti dětí a je potřeba si uvědomit, že dítě se na nástup do základní školy nepřipraví za jeden školní rok, ale je potřeba jej připravovat v průběhu předškolních let. Nejdůležitější je však vždy spolupráce mezi jednotlivými aktéry předškolního vzdělávání, bez které se aktuální situace s nepřipraveností dětí a množstvím odkladů školní docházky nevyřeší.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika.
- Borbélyová, D. (2023). *Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy*. MATE Press.
- Borbélyová, D., & Špernáková, B. (2014). *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Česká školní inspekce. (2024, Duben 18). Odklady povinné školní docházky – aktualizovaná data. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2024/Odklady_povinne_skolni_dochazky/html5/index.html?pn=1 .
- Česká školní inspekce. (2024, Září 12). Tematická zpráva – Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Faktory_prechod_z_MS_do_ZS_final_11-9-2024.pdf.
- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Raabe.
- Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of educational transitions. European and Antipodean research* (pp. 133-150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_9.
- Francová, V., & Páchová, A. (2023). Předcházení školní neúspěšnosti v diskurzu vyučujících 1. stupně ZŠ. *Orbis Scholae*, 17(2), 31-58. <https://doi.org/10.14712/23363177.2024.5> .
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. PedF UK. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf .
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Portál.

Hrabal, V., & Záhorová, A. (1984). Vliv odkladu školní docházky suspektně školsky nezralých dětí na jejich školní úspěšnost v 1. ročníku základní školy. *Československá psychologie*, 28(1), 16-26.

Hradecký, V. (1991). Posuzování efektu odkladů školní docházky učitelkami předškolních tříd MŠ a 1. tříd ZŠ. *Časopis pro pedagogické vědy*, 41(1), 73-85. file:///C:/Users/pc/Downloads/Pedag_1991_1_07_Posuzovani_73_85.pdf.

Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis Scholae*, 11(1), 93-117. https://karolinum.cz/data/clanek/4866/OS_11_1_0093.pdf.

Jungmannová, M. (1988). Problematika školní zralosti v poradenské praxi. *Výchovný poradce*, (3), 34-40.

Kaščák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46(1), 5-24.

Kmeťová, J. (2024). *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie: z materskej školy do základnej školy*. Wolters Kluwer.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Grada.

Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Grada.

Majerčíková, J. (2017). Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 9-30. https://karolinum.cz/data/clanek/4862/OS_11_1_0009.pdf.

Majerčíková, J., & Navrátilová, H. (2021). Polarities of Compulsory Education from the Perspective of Parents and Kindergarten Teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 8(2), 108–117. <http://dx.doi.org/10.2478/ejsr-2018-0057>.

Martarelli, C. S., Feurer, E., Dapp, L. C., & Roebers, C. M. (2018). Profiles of executive functions and social skills in the transition to school: A person-centred approach. *Infant and Child Development*, 27(6), 1-17. https://www.researchgate.net/publication/328632204_Profiles_of_executive_functions_and_social_skills_in_the_transition_to_school_A_person-centred_approach.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024, Říjen 4). Odkladů školní docházky má v budoucnu výrazně ubýt. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/odkladu-skolni-dochazky-ma-v-budoucnu-vyrazne-ubyt> .

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Ordine, P., Rose, G., & Sposato, D. (2018). Parents know them better: The effect of optional early entry on pupils' schooling attainment. *Economic Inquiry*, 56(3), 1678-1705.

Páchová, A., Bílková, Z., Štefánková, Z., & Zemanová, L. (2024). Pod povrchem odkladů školní docházky. *Pedagogika*, 74(1), 67-86. <http://dx.doi.org/10.14712/23362189.2023.3042> .

Perry, R. E., Braren, S. H., Blair, C., & Family Life Project Key Investigators. (2018). Socioeconomic risk and school readiness: Longitudinal mediation through children's social competence and executive function. *Frontiers in Psychology*, 9(1544). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6122065/pdf/fpsyg-09-01544.pdf>.

Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Paido.

Slezáková, T., & Borbélyová, D. (2013). Dimenzie školskej pripravenosti v kontexte inovácií. In Miňová, M. (ed). *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu*. Vydavateľstvo Michala Vaška.

Sokolová, H., Pokorná, A., & Fišerová, M. (2020). *Školní zralost a nadané dítě*. Raabe.

Svobodová, Z. (2016). Zápis dítěte do první třídy – kritéria, spravedlivost a pohled zákonných zástupců. *Pedagogika*, 66(5), 592-607.

Syslová, Z. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Školský zákon 561/2004 Sb. ve znění účinném od 1.1. 2024. Dostupný z <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024> .

Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, 57(2), 170–178.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vítová, J., Wolf, J., & Maněnová, M. (2021). *Level of school maturity and readiness of children from preparatory classes in Czechia*. University of Hradec Králové. https://www.researchgate.net/publication/356431644_LEVEL_OF_SCHOOL_MATURITY_AND_READINESS_OF_CHILDREN_FROM_PREPARATORY_CLASSES_IN_CZECHIA.

Vlčková, K. (2017). Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy. *Orbis Scholae*, 11(1), 31-50.

Wangke, L., Joey, G., Masloman, N., & Lestari, H. (2021). Factors Related to School Readiness in Children: A Cross-Sectional Analytic Study of Elementary School Children in Manado. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(B), 1387–1393. <https://oamjms.eu/index.php/mjms/article/view/7294/6334>.

Zelinová, B. (2010). Komunikácia je základným pracovným nástrojom učiteľa. *Dobrá škola*, 1(8), 8-9.

Zormanová, L. (2019, Říjen 3). Složky školní zralosti. *Metodický portál: Články* [online]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/22117/SLOZKY-SKOLNI-ZRALOSTI.html> .

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Interpretace dat	45
----------------------------------	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OŠD	odklad školní docházky
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Tzv.	takzvaně
TVP	třídní vzdělávací program
ŠD	školní docházka
ŠP	školní připravenost
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠZ	školní zralost
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Přepis rozhovoru s rodičem

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas k diplomové práci

Se souhlasem zúčastněných bude proveden rozhovor zaměřený na problematiku odkladů školní docházky, který bude zaznamenán na diktafon v mobilním telefonu. Následně tento záznam bude doslovně přepsán a anonymizován tak, aby na základě něj nebyl účastník rozhovoru rozpoznatelný.

V průběhu rozhovoru i po rozhovoru můžete kdykoliv odstoupit nebo odmítnout na některé otázky odpovídat.

Veškerá data získaná v rozhovoru budou použita pouze za účelem výzkumu v rámci diplomové práce Bc. Kateřiny Frydrychové, studentky oboru Předškolní pedagogika na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati.

Souhlasím / nesouhlasím se záznamem rozhovoru.

Souhlasím / nesouhlasím s následným použitím anonymizovaných dat získaných v rozhovoru.

Jméno:

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU S RODIČEM

Já: Tak já teda ještě na začátek znova upozorním, že je ten rozvoj nahráváný a data z něho budou použita pro moji diplomovou práci. Souhlasíš s tím? M: Ano. Já: Super, děkuji. Já už jsem ti předtím říkala, že se budu ptát ohledně odkladu školní docházky. Váš Štěpa měl odklad, že? M: Samozřejmě. Já: A co bylo důvodem k tomu odkladu? M: Důvodem k odkladu byla asi jeho emočně nevyzrálá stránka. To si myslím, že po té učící stránce by to zvládl, ale emočně ne. Nepřipravený. Já: Emočně, jak se to třeba projevovalo? M: Že ještě byl hodně fixovaný na rodičích, na nás, a určitě by nezvládl ještě tak dlouho být odloučený a stát si sám za sebou. Přece si myslím jenom, že ve školce to je jiné, že to je forma hry a ve škole už by musel makat. Já: Takže podle tebe byl schopný vědomostně. Jak to myslíš? Jak podle tebe vypadá dítě, který je do té školy schopné jít? Nebo co by třeba mělo umět? M: Vědomostně si myslím, že úplně taky ne, ale zvládl by to. Ale přece jenom psaní ještě mu nešlo, i když asi vím, že písmenka nemusí umět do první třídy. Počítání zvládl by, ale i ta grafomotorika si myslím, že ještě nebyla na takové úrovni, na které měla být. Já: Takže myslíš, že právě třeba ta grafomotorika by mu zhoršila schopnost učit se písmena nebo nějaké počítání, že by ho to zdržovalo? M: Ano. Já: A jinak napadá tě třeba ještě něco, co by to dítě mělo umět? M: Soustředění určitě. Soustředit by se nezvládl 45 minut.	Emoční nezralost převážila ostatní schopnosti Nesamostatnost Problém s odloučením Problém stát si za svým V MŠ si děti hrají, v ZŠ musí makat Zvládl by ZŠ i s nedostatky vědomostí Problém s psaním (kreslením) Počty zvládal Problém s grafomotorikou Nedostatky v grafomotorice by se projevíly v psaní Soustředěnost
---	---

Já: A trénoval jste s ním třeba nějak? M: Určitě, chodili jsme na logopedii, když už měl řeči výborně, tak naše soukromá paní logopedka s ním dělala přípravu do první třídy. Nejenom já, teda i on. Já: A on měl teda problém i s tou řečí? M: Měl problém s řečí, ale před. V tom věku, kdy už měl jít do školy, tak už uměl všechno výborně. Já: Takže ptala se třeba i té logopedky? M: Ano, ona byla ten impuls, která mi řekla - zkus odklad. Já: A když jsi chtěla ten odklad, tak vlastně ptala ses teda logopedky, která se ti k tomu nějak vyjádřila. A ptala ses ještě někoho, nebo jsi to prostě usoudila, jakože potom sama třeba s manželem doma? M: Doporučení... zjišťovala jsem, jak to vidí teda i učitelky v mateřské škole. Ty mi jednoznačně řekly, že Štěpánek je připravený do první třídy, ale já jsem s tím také nesouhlasila. I manžel. Já: A jak jsi to potom řešila teda? Když učitelky řekly ano, ty jsi řekla, že ne? M: Tak přece jenom si myslím, že tohle je stejně nakonec rozhodnutí rodičů, takže normálně jsme se přihlásili do poradny, kde teda mi udělali odborný posudek a tam asi 70% bylo, že máme odklad. Zvládal výborně matematickou stránku, ale zbytek bylo všechno pod křivkou. Já: A v té poradně, kdy jsi řekla, že těch 70% vlastně nezvládal, byly to vlastně stejné věci, které si viděla ty, že nezvládá? Anebo tam bylo třeba něco úplně jiného, co mu vyšlo, že nezvládá a překvapilo tě to? M: Bylo to v podstatě to, co jsme všichni viděli, tušili. A byla to také hlavně ta emoční stránka, kdy já jsem byla za dveřma a Štěpánek tam jako plakal, že nechce být s cizí paní v místnosti. Což bylo pro ni taky velký vykřičník. Takže na vyšetření vyšlo, že teda odklad má mít. Já: A jestli se můžu zeptat, když jsi přišla do té poradny, tak jsi přišla už s tím, že bys chtěla odklad? Anebo jsi to	Docházení na logopedii Logopedka se věnovala i přípravě do ZŠ Myšlenku o OŠD vnukla logopedka Radila se s učitelkami Učitelky viděly dítě jako připravené Rodiče nesouhlasili s posudkem učitelek V PPP doporučili jednoznačně odklad Vynikal v matematice, ostatní věci nezvládal Pohled rodičů a PPP byl stejný Dítě nezvládalo odloučení od matky
--	--

prostě nechala - my jsme tady a udělejte prostě nějaký posudek? M: Ne, chtěla jsem právě ten odborný posudek a kdyby mi řekli, že je připravený, tak samozřejmě by do školy šel. Já: To je vlastně teďka rok, nebo vlastně před rokem měl Štěpa odklad, teď je vlastně poslední rok ve školce. Jak to zpětně hodnotíš, to, že jste se rozhodli pro ten odklad? M: Úplně 100% kladně, protože vidím ten pokrok, který za ten, už vlastně to je jenom necelý rok, kdy ten pokrok už třeba za půl roku byl úplně jiný. Chlapec to byl prostě, stál s hlavou vztyčenou, a i to učivo mu jde mnohem lépe. Já: Takže máš pocit, že třeba oproti ostatním předškolákům, se kterými tam teď je, že třeba nějak vyniká? Anebo že je spíše, jako třeba srovnal teďka za tohohle půl roku? M: To si nemyslím, že vyniká, spíše že je třeba na té stejné úrovni, jak oni. Že mu to určitě prospělo ten rok. Já: Takže nějak, jako že teďka předtím třeba vyčníval v tom, že mu něco nešlo, že třeba byl pomalejší nebo něco a teďka prostě s těmi vrstevníky je všechno v pohodě, ve smyslu na stejné úrovni. A co se týče těch vrstevníků, nebála se třeba toho, že když dostane odklad, tak vlastně mu odejdou ti jeho vrstevníci, ti jeho kamarádi do školy a že by mu to třeba ještě emočně jako nějak se zhoršilo? M: Ne, protože Štěpánek ty první dva roky si doufám, že neměl úplně takového nějakého kamaráda. Že právě až teďka vidím, ten poslední rok, že si našel jako takového toho třeba opravdového kámoša. Takže ne, ho to vůbec ani neranilo. Otevřeně jsme o všem s ním mluvili. On mi na to všechno odpovídal krásně, rozuměl tomu, takže tam jsem problém určitě neviděla. Já: Když říkáš, že jste se o tom bavili, tak předpokládám, že jste se o tom bavili prvním s manželem abyste do toho rozhodnutí jak kdyby zapojili i toho Štěpou. Jakože jste se ho zeptali, jestli chce mít odklad, anebo jakým způsobem jste mu to podali? M: Ano, taky, ale jako samozřejmě, kdyby řekl, že chce být ve školce, tak to nebudu brát. Takže ano, teda Štěpánek řekl, to ne. Ale určitě jsem chtěla, ať to ví, že je možné, že bude ještě rok ve školce,	Matka si přišla pro názor, ne pro OŠD Matka by dala na rady PPP i v případě, že by řekli, že je připravený Během roku navíc udělalo dítě velký pokrok Rok navíc v MŠ mu dodal sebevědomí Vědomostně dohnal spolužáky Neměl kamarády mezi vrstevníky Kamaráda si našel až mezi mladšími dětmi Rodiče s dětmi o OŠD mluví Rodiče chtějí názor dětí, ale neřídí se jím Seznámení dítěte se situací a možnostmi
--	---

ale je také možné, že půjde už do školy, ale že nám to pomůžou rozlousknout právě v poradně. Já: A když jste mu řekli, že do té poradny půjdete, jako neměl s tím takto problém, že by třeba z toho byl nějaký špatný, že jako věděl, že se prostě do té poradny jde a měl třeba nějaké, neříkám, že přímo úzkosti, ale prostě něco, že by tam nechtěl vyloženě jít, měl z toho strach nebo jak jste mu to podali, aby s tím byl jako v pohodě, když se zapojoval taky do toho rozhodnutí? M: Byl s tím v pohodě, ale jak říkám, v momentě, kdy jsem teda měla odejít, tak šlo vidět, že to chce dělat se mnou. Chce odpovídat té paní se mnou, ale ona vlastně chvilku chtěla, ať odejdu a tam teda nastalo to, že to jako nezvládl emočně a teda plakal. Takže stejně mě museli zavolat, abych u toho byla. Ale jako třeba 60-70% pracoval s ní krásně, až potom po té určité době. Přece jenom to trvalo docela dlouho, v té poradně, jakože si myslím, že už to soustředění, že tam žádné nebylo potom už ke konci, takže i to ho možná rozhodilo, že už to nechtělo odpovídat tak dlouho, protože to trvalo hodinu dvacet... hodin a půl to trvalo. Já: To trvá tak dlouho, to vyšetření? M: Nevím, možná jen u nás? Já: Jo, já jsem tam nikdy nebyla, takže vůbec nevím, jenom že ty vyšetření jsou a předpokládala jsem, že trvají třeba těch 45 minut, tak jak ta vyučovací hodina, a ne, že to bude tak dlouho trvat. Tak to se mu jako nadivím, že se mu už potom nechtělo. A ona, ta paní z poradny, teda si tě zavolala potom zpátky, protože asi předpokládám taky nechtěla, aby se tam ten Štěpa trápil. M: Ano. Já: A to vyšetření nebo ten výsledek jste teda vám řekla hned? M: Hned. Ona si všechno u toho vyšetření průběžně zapisovala do těch tabulek, do těch grafů, proto tam potom vznikla nějaká křivka, kterou mi potom na konci ukazovala. A on nebyl jako nějaký podprůměrný, ale třeba říkám, v matematice byl nadprůměrný, ale jinak zbytek byl těsně pod čarou, jak kdyby. Že to nebyl žádný vysoký propad, teda nízký propad, ale taky to nebylo nad. Já: Jo, takže on by to jako možná zvládl, tu první třídu, ale spíš by se tam asi trápil. Jako šlo spíš teda o to, že aby prostě nebyl výrazně nejhorší nebo něco a prostě aby fakt byl na stejné úrovni, což mu ten rok vlastně teda, jak se říkala, pomohl.	Vysvětlení návštěvy poradny V přítomnosti matky dítě spolupracuje Emočně nezvládl vyšetření bez matky Vyšetření v poradně trvají nepřiměřeně dlouho Nebyl výrazně špatný, ale byl podprůměrný
---	--

M: Myslím si, že určitě. Uvidíme teda v školní třídě. Já: A ono vlastně, ten odklad může samozřejmě tomu dítěti pomoci, ale ne vždycky. Napadá tě třeba nějaké jako negativum toho odkladu? Nebo i to pozitivum? M: Negativum mě asi vůbec nenapadá, protože si myslím, že asi to potřebovalo, prostě tam být ještě a hrát si ten rok. Já: Takže nevidíš jako potom vlastně půl roce nic, co by si prostě řekla v tomhle mu to uškodilo? M: Ne. Já: A nějaké výrazné pozitivum? M: Určitě ta soustředěnost je teď mnohem větší a jak už jsem říkala několikrát, tak ta emoční připravenost si myslím, že. Já teda jsem... v poradně bylo důležité i, že ten porod neproběhl úplně hladce. To tam bylo obsáhlé, zapsané, že porod nebyl standardní a i ona na to hodně přihlížela. Já: A tohle ti napsal doktor? Anebo to jsi řekla ty sama? M: To jsem sama vypisovala do papíru. Já: Takže nechtěli potvrzení od doktora prostě o nějakých komplikacích? Jo, protože já jsem právě, mluvila jsem třeba předtím s jednou maminkou a ta mi právě taky se zmínila o tom, že se narodil ale kluk předčasně a že taky to mělo docela velký vliv v té poradně. Takže asi fakt na to takto přihlíží, když to ta maminka zmíní. M: Určitě, já si myslím, že určitě to i na té jeho povaze, nebo povaze, myslím si, že třeba v něčem s tím byl pomalejší, tak přisuzuju to i porodu. Já: A vlastně teďka jsi měla tu možnost jednomu ten odklad dát a máš teda i druhé dítě, u kterého vlastně by třeba ta možnost mohla taky někdy být, ale ta situace s těmi odklady se teďka hodně řeší. Slyšela jsi o tom, co by se s ním mohlo stát nebo prostě co se s těmi odklady řeší? Protože vím, že učitelky to řeší, ale rodiče nevím, nakolik do toho mají nějaký náhled. M: Já si myslím, že já do toho hodně nahlížím a chci to vědět, protože mě hodně zajímá to školství, jak bude pro naše děti vypadat a nebude, takže vím, že ti odklady se snaží zrušit, ale zase vím, že se snaží teda trochu ulehčit ten start těm dětem v těch prvních třech letech už jen tím, že nebude třeba to známkování známkami, ale nějaká jenom slovní forma hodnocení.	Efektivita OŠD se více projeví až v ZŠ Rodiče nevidí negativní dopady odkladu Lepší soustředění Dítě mohlo emočně dozrát V PPP velmi přihlíží k anamnéze Rodiče před návštěvou taky vyplňují papíry Komplikace u porodu mohou mít vliv na schopnosti dětí Rodiče se zajímají o budoucnost školství Slovní hodnocení ulehčí dětem nástup do ZŠ
---	--

Ale zase teďka vidím u druhého dítě, že tam to na 90% stejně není vůbec potřeba. I když bude mít 6 v červenci, tak se nebojím, že půjde v září do školy. Já: A vlastně říkáš jsi, že se na tu problematiku díváš, takže víš, že ty odklady chtějí zrušit. Co si o tom zrušení myslíš? M: No, moc s tím nesouzním. Myslím si... Neříkám, že... Myslím si, že třeba hodně odkladů, co teďka i bylo v poslední době, tak nemusely být. Ale vím, že některé děti to určitě budou potřebovat i do budoucna. I když nebudou známkované, tak si myslím, že to budou potřebovat. A bude jim to potom chybět. Já: Takže jestli to chápu správně, tak s tím, aby se úplně zrušili, prostě nesouhlasíš. Napadá tě třeba jako nějaké jiné rozhodnutí, které by to ministerstvo mohlo udělat, aby se ty odklady nemusely úplně rušit. M: Určitě si myslím, že nultý ročník by pro takové děti bylo určitě krásné řešení. Já: Nultý ročník, myslíš... teď jsou třeba přípravné třídy. M: Ano. Já: A mělo by to být podle tebe povinnost mít to na každé základní škole? Anebo třeba nějakou sběrnou tady tu nultou třídu, kde by ty děti chodily a pak se rozešly do těch škol? M: Tak jestli bereme tady v potaz třeba naše okolí, tak si myslím, že pro naše vesnice, kdy tady třeba základní škola je stejně pro tři základní školy v okolí, tak si myslím, že by mohla být klidně jenom sběrná tady pro tyto tři vesnice. Já: A v čem ti jako ten nultý ročník přijde lepší, než to, aby to dítě zůstalo jako v té školce? M: No to ani ne, že aby zůstal v té školce, ale aby nešlo třeba hned do té třídy první. Já: Takže by to měl být takový jako mezikrok tak mezi tou školkou, kde si vlastně jenom, nebo ne, jenom hraje. Ale je to prostě ta výuka dělaná formou hry a nebyl to prostě skok jakože z té hry přímo na to teď „budeš sedět 45 minut v lavici. Takže by se ti líbilo něco mezi tím, jakože půl na půl prostě něco ze školky a něco ze školy. M: Učivo, ale třeba formou hry, aby věděli, co budou dělat, že tam budou nějaké přestávky, paní učitelky, že se tam budou učit psát, počítat, všechno, nevím, co ještě, ale nějaký tam mezičlen určitě si myslím, že by byl prospěšný pro ty děti.	Rodiče berou v potaz narození dítěte Nesouhlasí se zrušením OŠD Plno odkladů je zbytečných I přes slovní hodnocení v ZŠ budou děti, kterým bude rok navíc v MŠ chybět Přípravné třídy by snížily množství OŠD Stačila by jedna přípravná třída v okolí Mezi MŠ a ZŠ by měl být mezistupeň Přípravné třídy by měly mít prvky MŠ i ZŠ
---	---

Já: A přijde ti třeba jako takhle i fajn, že by v tom nultém ročníku byly jenom ti vrstevníci? M: Tak asi ano. Když to bude třeba, stejně budou třeba v rozdílu dvou let, si myslím, že protože pokud někdo už odklad měl a teď by to nastalo, tak tam budou drobné rozdíly věku, ale stejně budou pořád na stejné vlně. Já: Takže vlastně... Teda chápu to tak, že by to bylo pro ty předškoláky jenom. A mohlo by to být vlastně nebo nějaký návrh na řešení té situace, která teď je. Když ti řeknu, že vlastně, nebo ty jsi to asi možná někde četla, že ty odklady, že jich teďka strašně moc a podle prostě nějakých statistik a výzkumů i České školní inspekce, i toho ministerstva, prostě vyplynulo, že ten odklad má teďka každé čtvrté dítě. Což je třeba jako ve třídě, kde je 20 dětí, je prostě docela jako vysoké číslo. A myslíš si, že kdyby tady ty děti, které ten odklad měly, by kvůli tomu zrušení, že vlastně ten odklad mít nemůžou, museli jít do té první třídy. Myslíš si, že by to na ně mohlo být nějaký dopad? Nebo nejenom třeba na ty děti, ale celkově na celou třídu. Že by se to tam nějak mohlo odrazit, to, že je tam třeba čtyři/pět nepřipravených dětí? M: Myslím si, že určitě. Ano, protože si myslím, že dnešní doba bohužel je plná zákeřností a bojím se, že by tam bylo velké srovnávání jako jak mezi učiteli, tak mezi spolužáky. Já: Mezi učiteli to myslíš jak? M: No tak myslím si, že je velký rozdíl, když je dítě nadané a nenadané nebo nepřipravené a velmi nadané. Že se bojím, že ty rozdíly tam budou znát. Jakože „podívej se, jak je tam ten XY šikovný a ty to ještě nemáš.“ Já: Myslíš, že ty učitelky by mohly ty děti taky takhle výrazně třeba srovnávat? M: Myslím si, že ano. Proč třeba Anička to umí skvěle a ty to ani nestihl napsat. A přitom to dítě by za to ani nemohlo. Já: A jak jsi zmiňovala, že by se ty děti srovnávaly. Myslíš, že ty děti třeba v té první třídě si jsou vědomy toho, že někdo něco umí a neumí? Že jsou schopné to posoudit? M: Myslím si, že ano. Protože si myslím, že už ve školce jsou tohoto schopní. Ten maluje nádherně a ty nemůžeš namalovat ani sluníčko. Ale bojím se, že to pramení i od pedagogů. Že to ty děti slyší.	Skupina vrstevníků je prospěšná Nepřipravené dítě ovlivní celou třídu Děti by se slabším posmívaly Učitelé by srovnávali děti Mezi výkony dětí by byly velké rozdíly Učitelé by porovnávali děti Děti se posmívají už v MŠ Rivalita dětí pramení od pedagogů
--	--

Já: Takže si myslíš, že vlastně to, že by se zrušili odklady a tím pádem by všichni museli do školy, že by to třeba mohlo vyvolat nějaké konflikty mezi dětmi nebo nějakou dokonce třeba šikanu?	
M: Ano, myslím si, že ano. Že i ta šikana by tam bohužel už mohla probíhat.	Nárůst šikany
Já: No je to možné, protože ony ty odklady se rozhodují... Prý už je rozhodnuté, že budou zrušené od nějakého roku a uvidíme, co to udělá. Mě by taky zajímalo, jak to bude vypadat. Myslím si, že to třeba nějak může ovlivnit i jako učitele. Protože já se na to přece jen dívám z pohledu učitelky. A když bych řekla, že vlastně nám jako učitelkám v mateřské škole to svým způsobem usnadní práci. Protože my s těma dětma sice budeme pracovat pořád stejně. Pořád na 100%. Ale už nebude výchozí to, jak to dítě na konci školního roku vypadá. Protože do té školy půjde, i když to bude umět, i když to nebude umět. Myslíš si, že se to odrazí i na práci těch učitelů v té první třídě?	
M: Myslím si, že ano. Samozřejmě s takovými dětma, které by ten odklad potřebovaly, tak budou potřebovat o to víc práce s těma dětma.	Učitelky ZŠ budou mít víc práce s nezralými dětmi
Budou potřebovat třeba více pozornosti. Možná i právě toho času. Možná i na úkor těch nadanějších dětí by to bylo, nevím.	Slabší děti budou zdržovat ostatní děti
Já: Myslíš, že by tam třeba pomohl jako asistent?	
M: Určitě,	Pomohli by asistenti
ale to si myslím, že v naší republice není vůbec reálné.	V ČR není reálné přidat asistenty
Ani by to nepřipadalo, když stejně teď ti asistenti naopak chtějí být v podstatě vymýceni. Neříkám, že úplně, ale vím, že hodně.	Školství chce redukovat i asistenty
Já: No, jako bude to asi zajímavá situace. Já jsem fakt jako zvědavá, v čem všem se to projeví. Jestli jako fakt možná i v té nějaké té rivalitě mezi dětma, nebo prostě nějakém tom posmívání. A ještě se ti zeptám, o těch odkladech už si to zmiňovala, že vlastně má poslední slovo ten rodič. A přijde ti to jako vhodné?	
M: No, jako jak už jsem řekla, když jsem šla do poradny, tak jsem nešla s tím, že já chcu odklad, tak prostě Štěpánek bude mít. Ale chtěla jsem vědět odbornou... jako odborný názor jsem chtěla vědět. Takže v momentě, kdyby nám vyšly krásné výsledky, tak by do té školy určitě šel.	
I když vlastně ten rodič nemá to poslední slovo.	Rodič si OŠD vlastně nevybere
Když nedostane posudek z poradny, tak stejně do té školy musí jít, ne?	Pokud PPP nedá OŠD, nemůže ho mít

Já: Ano. M: No takže. Ale zase si myslím, když přijde do poradny nějaký rodič a řekne, prosím, napište mě, aby ten posudek dopadl tak, že ho chci mít ještě rok ve školce, tak si myslím, že ta poradna to stejně udělala. I když to nebyl náš případ. Já jsem tam opravdu šla s tím, že na to mám sice nějaký názor, ona se mě ptala, já jsem jí ho řekla, ale kdyby mě řekla, že je připravený, tak by do té školy šel. Já: Mhm. Takže jsi ty toho názoru, že vlastně rodič by jako o tom mohl rozhodovat? Nebo měl by o tom rozhodovat i nadále? Protože právě... M: Ale určitě ne bez odborného posudku, to ne. Já: Jo. A když si říkala, že si myslíš, že ta poradna je schopná těm rodičům, jako vyhovět, podle čeho si to jako že myslíš? Nebo máš třeba někoho známého? M: Určitě podložené, podložené to nemám, to určitě ne. Já: Ale myslíš si, že se to jako může stát? M: Může se to stát. Já: Protože ono vlastně jako někteří rodiče toho ne že zneužívají, ale prostě mnohdy řeknou, my jsme se teď rozvedli a já nechci, aby to dítě šlo do školy, protože sami nevíme prostě, kde kdo bude bydlet, jak si budeme to dítě střídat, jak by se to jako ještě s tou školou řešilo, jo. Takže někde ten problém být musí, protože potřebuje ten posudek a jestliže je dítě schopné a i tak má posudek, že do té školy nemá jít, tak je asi pravda, že... M: Ne, věřím, že toho určitě někdo zneužíval, s tím určitě nesouhlasím. Takže jako určitě tohle ne, jako že měl mít poslední slovo rodič, to ne. Myslím si, že do toho měl by jako slovně nějak zasáhnout, aby viděla poradna jako jeho názor, ale určitě ne, že protože se stěhujeme nebo protože se nestěhujeme a jako že nějaké nesmyslné důvody, to určitě ne. Já: A když si říkala, že si chtěla ten odborný posudek z poradny, máš pocit, že za tu hodinu a 20 minut, co jste tam asi byli, že je schopný ten speciální pedagog v té poradně to dítě opravdu jako diagnostikovat nebo nějak posoudit? M: Myslím si, že ano, protože sama jsem byla překvapena na konci, co ona sama všechno viděla, což o čem jsem vůbec nemluvila a ona to na něm sice hned věděla, poznala. Takže určitě ano. Myslím si, že tam jsou lidi od toho, aby to správně vyhodnotili a viděli.	Někteří rodiče si chodí do PPP říct o OŠD Poradna přizpůsobuje posudky požadavkům rodičů Rozhodování by měla dělat PPP společně s rodiči Jsou rodiče, kteří OŠD zneužívají Rodič by měl mít rozumný důvod k OŠD V PPP jsou schopni dítě posoudit i během krátkého času
--	--

Já: A když bych ti řekla, že vlastně učitelky ve školce to dítě jako vidí každý den, většinu dne a myslíš si, že jsou schopné třeba do toho ne že přímo do toho vyšetření, ale do toho posouzení jako nějakým způsobem taky zasáhnout, takže by to bylo třeba vhodné? Anebo máš třeba podle té své zkušenosti jakože pocit, že ta učitelka třeba to prostě nezvládne? M: Přiznám se, že ze strany školky byl velký nátlak, aby do té školy šel. Bylo mi to až trošku nepříjemné. A vlastně to, co já jsem všechno o něm věděla, přece jenom je to moje dítě, jsem s ním většinu času a v té době on tam ještě ani nespinkával, takže tam byl opravdu jenom na dopoledne. A ty učitelky neviděli to, co já. Myslím si, že to, že tam je třeba 24-25 dětí, tak je i tak, že je s ním třeba 4 hodiny dopoledne neznamená, že to dítě dobře zná. Třeba po té emoční stránce. Nesedí s ním hodinu a neposlouchá, co říká. Takže tam mi to bylo trochu nepříjemné ze strany učitelek o tom, co mi napsali do posudku. I ta učitelka v té školce má prostě jiné vzdělání, než ten pedagog v poradně. Já: Myslíš si teda, že ta učitelka není schopná to posoudit na základě toho času, který s tím dítětem tráví, natolik, aby opravdu mohla říct ano, škola, nebo prostě ne, ještě ne? M: Myslím si, že neměla by mít tohle oprávnění. Já: Takže ti přijde vlastně v pořádku... M: Může mít doporučení, ale ne mít to hlavní slovo. Já: Jo, protože ono vlastně, vy jste určitě museli mít nějaký papír i z mateřské školy v té poradně, takže takhle ti to přijde v pořádku, že se učitelky teda vyjádří, poradna si to přečte a buď k tomu přihlédne, nebo nepřihlédne. M: V pořádku, ale určitě by toho neměly rozhodovat jenom učitelky ve školce. Bojím se, že tam byl trošku nátlak i skrz nějaké místo ve školce uvolněné. Takže proto. Já: To soudíš jako celkově podle toho, že takovým způsobem třeba mluvily i ty učitelky? M: Jakože v té školce? Já, když jsem si četla i ten papír, tak jsem si říkala, to není papír o mém dítěti. Jak kdyby to napsali podle nějaké... Já: V té škole?	Nátlak na nástup do ZŠ ze strany učitelek Matka zná své dítě nejlíp Učitelky nemají prostor dítě opravdu poznat Matce se nelíbil posudek z MŠ Učitelka v MŠ nemá dostatečné vzdělání pro posouzení OŠD Učitelky by neměly rozhodovat o OŠD Učitelky posílají děti do ZŠ kvůli kapacitě míst v MŠ Matka v posudku z MŠ nepoznávala své dítě
--	--

M: Ano. Takže jsem byla až překvapená, co tam bylo napsané. Já: Takže... A myslíš si, že si to tam jako vymysleli? Nebo že se třeba to dítě opravdu chová jinak před tebou? M: Určitě se může chovat jinak. Určitě se může. Vím, že se chová určitě jinak. Právě vím, že můj syn Štěpánek se neprojevuje tak před cizíma lidma a vím, že paní učitelky jsou pro něho cizí lidi. Takže... Jako určitě, ale... Jak říkám, takže určitě bych si to přečetla, být poradnou, ale nebrala to nějak v potaz. V tom samotném finálním rozhodnutí. Já: Dobře. Super. Tak já moc děkuju teda za rozhovor a za tvůj čas. M: Není za co.	Obsah posudku byl překvapivý Dítě se chová jinak doma a jinak v MŠ Dítě bere učitelky jako cizí lidi Poradna by neměla brát v potaz názor učitelek
--	--