

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Lic. Anna Švecová

Připravenost dětí předškolního věku na přechod do základní školy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Přípravenost dětí předškolního věku na přechod do základní školy* vypracovala samostatně. Veškeré prameny, ze kterých jsem čerpala informace, jsou uvedeny v seznamu literatury.

.....

datum

.....

podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla velmi poděkovat paní doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu a cenné připomínky při zpracovávání diplomové práce. Poděkování patří i paní Mgr. Jitce Petrové, Ph.D., která mi byla nápomocna při realizaci výzkumného šetření. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a příteli za podporu a pomoc po celou dobu stud

Obsah

Úvod.....	5
1 Vývoj dítěte v předškolním věku	5
1.1 Motorický vývoj	5
1.2 Vývoj kognitivních procesů.....	6
1.3 Vývoj řeči	7
1.4 Emoční a sociální vývoj.....	8
1.5 Význam hry a kresby	9
2 Příprava dítěte na vstup do základního vzdělávání.....	12
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	13
2.1.1 Kompetence předškolního vzdělávání.....	15
3 Školní zralost a školní připravenost.....	17
3.1 Školní zralost	18
3.1.1 Složky školní zralosti	19
3.2 Školní připravenost.....	20
3.2.1 Oblasti školní připravenosti.....	22
4 Školní nezralost a školní nepřipravenost.....	24
4.1 Projevy školní nepřipravenosti	25
4.2 Možnosti řešení školní nezralosti a školní nepřipravenosti	26
4.2.1 Odklad školní docházky	27
5 Hlavní činitelé ovlivňující připravenost dětí.....	32
5.1 Rodina.....	32
5.2 Mateřská škola	34
5.3 Role učitele mateřské školy	35
6 Diagnostika školní připravenosti	37
6.1 Způsoby školní diagnostiky v prostředí mateřské školy.....	38
6.2 Oblasti posuzování školní zralosti	41

6.3	Posuzování školní připravenosti	45
7	Výzkumné šetření	47
7.1	Popis výzkumného šetření	47
7.2	Fáze výzkumného šetření.....	48
7.3	Cíle výzkumného šetření	49
7.4	Výzkumný problém a hypotézy	49
7.5	Charakteristika respondentů	51
8	Výsledky výzkumného šetření	52
8.1	Vyhodnocení hypotéz	53
8.2	Analýza jednotlivých položek dotazníkového šetření	70
8.3	Diskuze	93
	Závěr	96
	Seznam použitých pramenů a literatury.....	98
	Seznam tabulek	103
	Seznam obrázků.....	105
	Seznam použitých zkratk	106
	Seznam příloh	107

Úvod

1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní období trvá od 3 do 6 až 7 let. Konec tohoto období není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, vstupem do základní školy. Toto období lze chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) uvádí, že „*v širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.*“ Předškolní období v užším pojetí je „*věkem mateřské školy*“, ale nebylo by správné vnímat toto období pouze z takového hlediska, jelikož mnoho dětí do mateřské školy nechodí. Rodinná výchova nadále zůstává základem, na kterém mateřská škola účelně staví a pomáhá tak dalšímu rozvoji dítěte.

Podle Opravilové (2016) je předškolní věk obdobím nejintenzivnějšího vývoje a růstu. Období je zejména spojováno s dobou, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu nebo dobou těsně před nástupem do základní školy. Předškolní období dostává své hranice určením věku dítěte, relevantního pro vstup do základní školy, který se pohybuje mezi 5. až 7. rokem života a závisí na zvyklostech jednotlivých zemí. U nás je tato hranice v souladu s poznatky vývojové psychologie stanovena dovršením šesti let.

1.1 Motorický vývoj

Říčan (2014) uvádí, že pohyblivost se v předškolním věku zlepšuje jen pomalu a ne příliš nápadně. Více než nové výkony pozorujeme větší pohotovost, rychlost a obratnost pohybů, které již dítě dokázalo provádět dříve. Zdokonalování obratnosti umožňuje dítěti v předškolním věku, aby se naučilo samo obléknout, obsloužit se a pomáhat doma při lehkých pracích. Mertin a Gillernová (2010, s. 13) tvrdí, že „*se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je hbitější, pohyby jsou elegantnější, dokáže v rámci společných činností s rodiči nebo jinými dospělými velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je lyžování, plavání a jízda na kole.*“

V tomto období se zdokonaluje hrubá motorika. Na počátku jsou pohyby rukou a nohou stále málo koncentrované, ale v průběhu období se chůze začíná automatizovat. Rovněž se zdokonalují další přemísťovací pohyby jako skákání, běhání, pohyby v nerovném terénu, výstup a sestup po schodišti. Na konci tohoto období je dítě schopno zvládat činnosti, které již vyžadují složitou pohybovou koordinaci, např. jízda na kole, koloběžce, bruslení, lyžování a plavání. Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulaci s nůžkami, tužkami, jíst příborem, chytat a házet míč, rozvíjí se manuální zručnost. Po čtvrtém roce života se projevuje převaha jedné ruky, snižuje se počet dětí tzv. obouručných. Dominantní ruka je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou. Jestliže je činnost obou hemisfér totožná, mluvíme o tzv. ambidextrii neboli nevyhraněné lateralitě. Celkově bychom mohli vývoj motoriky v předškolním věku označit jako nepřetržité zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb nadále zůstává nejpřirozenější potřebou dítěte (Šimíčková, Čížková, 2010).

1.2 Vývoj kognitivních procesů

V předškolním období je poznávání zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení daných pravidel, která v něm platí. Piaget (1966) označil tuto fázi kognitivního vývoje dle charakteristického způsobu uvažování dětí předškolního věku jako období intuitivního a názorného myšlení. Myšlení dítěte v předškolním období ještě nerespektuje zákony logiky, z tohoto důvodu je nepřesné a má mnoho omezení (Vágnerová, 2012).

Říčan (2014, s. 123) zmiňuje, že „*myšlení předškoláka je ještě hodně egocentrické. Tím nemyslí egocentrismus ve smyslu egoismu a sobectví. Jde o kognitivní egoismus.*“ Dítě předškolního věku ještě nechápe, že ostatní jedinci mají své vlastní hledisko, které je odlišné od jeho hlediska. Pokud vám dítě něco vypráví, automaticky předpokládá, že znáte všechno, co ví ono.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že předškolní dítě uvažuje v celostních pojmech, které se utvářejí na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování dítěte je prozatím vázáno na vnímané či představované. Dítě se vždy zaměřuje na to, co vidí či vidělo. V této době je jedinec v předškolním věku ve svých úsudcích stále vázán na názor dospělého. Dítě už umí vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou naprosto závislé na názoru, zejména na vizuálním tvaru. Jeho myšlení tedy nepostupuje podle logických operací, ale je tzv. předoperační. Předoperační myšlení je těsně vázáno na činnost dítěte a je v tomto

smyslu egocentrické, tropomorfské (všechno humanizuje), magické (mění fakta dle svého vlastního přání), artificialistické (všechno se „dělá“).

1.3 Vývoj řeči

Řeč se během předškolního období značně zdokonaluje. Během čtvrtého a pátého roku se u většiny dětí zdokonalí natolik, že tzv. dětská patlavost vymizí už před začátkem povinné školní docházky buď zcela, nebo zůstává pouze v rudimentech, které se během prvního roku školní docházky spontánně nebo s malou logopedickou pomocí upraví. Pokroky v řeči jsou patrné i ve větné stavbě. V předškolním období se zvětšuje rozsah i složitost větných promluv a roste i zájem o mluvenou řeč. Vývoj řeči napomáhá růstu informací o sobě a okolním světě. Avšak důležitým krokem dítěte v předškolním období je, že začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování. Od čtyř nebo pěti let je dítě schopno řídit své chování podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování svých záměrů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V předškolním období si děti osvojí 2 000 až 2 500 nových výrazů, celkový slovní fond dětí v pěti až šesti letech obsahuje 3 000 až 6 000 slov. Někteří autoři uvádějí dokonce až 15 000 slov, což je ve srovnání s tříletým jedincem obrovský pokrok. V předškolním věku se zlepšuje mluvnická struktura aktivního slovníku (časování, skloňování), řeč se stává převládajícím sdělovacím prostředkem. Počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává velký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita, což souvisí s vytvářením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Dítě si v tomto období samo vymýšlí slova pro neznámé věci a situace. Vyspělost myšlení a řeči se u dítěte odráží v emocionálních projevech a v sociálním chování (Šimíčková, Čížková, 2010).

Řeč má pro vývoj jedince a jeho fungování důležitý význam. Umožňuje rozvoj myšlení a ovlivňuje kvalitu učení a poznávání. Dítě prozkoumává svět, kterým je obklopeno, manipuluje s předměty, experimentuje s nimi a tak je zároveň i vnímá (vidí, slyší, cítí a dotýká se jich). Pro rozvoj řeči je tedy nezastupitelné jak zrakové, tak sluchové vnímání. Dítě začíná postupně a opakovaně napodobovat zvuky, které jej obklopují. Začíná tedy rozumět tomu, že všechno, čím je obklopeno, nese svůj název (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.4 Emoční a sociální vývoj

Podle Vágnerové (2012) je emoční prožívání předškolních dětí stabilnější a vyrovnanější, než bylo v batolecím věku. Děti předškolního věku bývají častěji pozitivně naladěny, v tomto období ubývá negativních emočních reakcí. Emoce dětí jsou intenzivní, lehce přecházejí z jedné kvality do druhé, např. dítě střídá pláč a smích. U dětí je většina prožitků spojena s aktuálním uspokojením či naopak. Paměť se postupně rozvíjí, dítě je schopno si vzpomenout na předchozí pocity. Předškolní děti nevnímají často zlost a vztek, jako tomu bylo v předchozím (batolecím období). Zlost projevují obvykle při kontaktu s vrstevníky nebo při zákazech a příkazech. Projevy strachu bývají vázány na rozvoj dětské představivosti, na schopnost vytvářet různé imaginativní postavy.

Podle Vágnerové (2012, s. 219) se „v předškolním věku rozvíjí emoční inteligence, děti lépe chápou svoje pocity i pocity jiných lidí, dovedou částečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné.“

Gardner zahrnuje do emoční inteligence tyto aspekty: znalost vlastních emocí, zvládání svých emocí, schopnost motivace, vnímavost emocí jiných lidí – empatie, schopnost sám sebe motivovat a umění mezilidských vztahů (Goleman, 1997).

Zdrojem citových prožitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, předškolní dítě má radost ze spontánní činnosti. Z vyšších citů se začínají vyvíjet city sociální, intelektuální, etické a estetické. City sociální se rozvíjejí ve dvou směrech, a to ve vztahu k vrstevníkům a k dospělým. Na začátku období dominují vztahy k dospělým. Vztahy k vrstevníkům se postupně mění. Ve srovnání s batoletem narůstá potřeba kontaktů s nimi, dítě potřebuje partnera ke hře. Dítě si také vytváří k sobě samému citový vztah, který je v předškolním období motivovaný tzv. egocentrismem. City intelektuální vyvolávají pozitivní emoce, projevují se radostí z poznávání, z nové činnosti, při získávání nových zkušeností. Estetické city umožňují dítěti vnímat krásno. Rozvíjejí se při čtení pohádek, vnímání hudby, při hře a výtvarných činnostech. Dítě prožívá kladné citové stavy z něčeho, co považuje za hezké, při čem se cítí příjemně. U posledního z citů, tedy etického, se dítě učí chápat, co je dobré a co špatné, dítě si uvědomuje, co smí a co nesmí, co je správné a co nesprávné, rozvíjí se etické cítění – morálka (Šimíčková, Čížková, 2010).

V celém procesu socializace předškolního dítěte dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách. Začíná se vyvíjet a zkvalitňovat sociální reaktivita. Předškolní období poskytuje dítěti odlišné vztahy s rodiči, prarodiči, širší rodinou, vrstevníky, ale také se

sourozenci a s cizími dospělými. Dále dochází k rozvoji sociálních kontrol neboli k přijímání norem společensky žádoucího chování. Další významnou rovinou je osvojování sociálních rolí, které probíhá uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležející k jednotlivým rolím, jehož uplatňování se děje i mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo v mateřské škole, kde má možnost korigování a srovnávání již osvojených způsobů rolového chování. V souvislosti s probíhajícím procesem socializace je důležité v předškolním období věnovat pozornost významným sociálním vztahům. V tomto věku dochází k nárůstu významu vrstevníků. Předškolní dítě je sice doposud silně vázáno na rodiče a rodinné prostředí, ale rádo ho opouští a vydává se poměřovat své síly s ostatními vrstevníky. Dítě potřebuje vrstevníky ke hrám, ve vrstevnické skupině zkouší mimo svou rodinu to, co v ní viděl, zkouší různé formy chování, různé role a eviduje reakci okolí na ně. Kontakt s dětmi je důležitý také pro formování vlastního já, avšak nejvýznamnějším vztahovým rámcem předškolního dítěte zůstává nadále rodina, která poskytuje dítěti zdroj bezpečí, jistoty, zázemí a bezvýhradného přijetí (Mertin, Gillernová, 2010).

1.5 Význam hry a kresby

Významná úloha v socializačním procesu dítěte předškolního věku připadá hře. Kdybychom chtěli celé předškolní období označit jednotně, mohli bychom mluvit o období hry, která se stává hlavní činností dítěte. Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v kterémkoli věku, i když se k ní později přidá školní a jiná práce. Každé zdravé dítě si hraje a hra je pro jeho psychický vývoj neprosto nezbytná (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Prostřednictvím hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá a experimentuje s věcmi. Dětská hra je základním výchovným prostředkem, prostřednictvím hry se usměrňuje vývoj dětské osobnosti. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní učení i práce. V psychologické klinické praxi je hra využívána jako léčebný prostředek (Šimíčková, Čížková, 2010).

Šmelová a kol. (2012) tvrdí, že *„hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou dítěte. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné.“*

U her dětí předškolního věku se spíše uplatňuje vnitřní motivace než vnější podněty. Dítě by si mělo hrát na základě vlastního výběru a svých vlastních představ.

Pokud je dítěti hra vnucována, ztrácí tak svůj základní charakter, kterým je spontánnost. U spontánních her není hlavní výsledek hry, ale samotný její proces. Pro dětskou hru je charakteristická symboličnost, to znamená, že si dítě hraje na něco nebo na někoho (Šmelová, 2004).

Děti předškolního věku se věnují hrám konstruktivním, pohybovým, námětovým a napodobivým. Od paralelní hry přecházejí ke hře kooperativní. Hrají si společně a každý má přidělenou úlohu. U těchto činností je nezbytná koordinace (Čáp, Mareš, 2007).

„Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů.“
(Mertin, Gillernová, 2010, s. 21)

Hra nejvíce působí na rozvoj osobnosti dítěte. Předškolnímu dítěti poskytuje zkušenosti, okouzlení, učení se, duševní uspokojení a oslnění. Hra v předškolním období trvá zhruba 9 až 12 hodin denně. Hru nelze vykonat na rozkaz, jelikož je to svobodná aktivita. Hra má specifický vzdělávací záměr, ale dítě tento záměr nevnímá, prožitkem hry totiž zaujato. Pedagog prostřednictvím hry naplňuje a sleduje určitý cíl. Učitel je tzv. průvodcem hry, může do hry výjimečně zasahovat nebo posuzovat průběh. (Svobodová, 2010).

Davido (2008) přirovnává ke hře kreslení, jelikož k němu nikdo nemusí dítě nutit, kreslení jej baví.

Dětská kresba a její zkoumání ukazuje cestu do dětské duše. Kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů ke zkoumání osobnosti dítěte. Zahrnuje v sobě hru, realitu a také snění. Kresbného projevu se využívá při zkoumání mentální úrovně dítěte. Kresba slouží jako komunikační prostředek, k vyjádření znalostí svého těla a zkoumání efektivity dítěte. V předškolním období představuje kresba pro dítě zvláštní prostředek k vyjádření myšlenek, citů a tužeb. V kresbě se projevuje nevědomí dítěte, ale i jeho vědomá přání. Dítě kreslí to, co ho zajímá, ale také to, co jej trápí. Kresba je pro dítě natolik významná, že ji daruje svým blízkým osobám jako cenný dar. Stává se tak dítěti jedinečným nástrojem, jehož pomocí může vyjádřit to, co právě prožívá. Je pro jedince přirozenou součástí jeho vývoje, je pro něj zábavou, hrou, přináší mu pocit uspokojení a radosti, prostřednictvím kreslení je dítě schopno také něco vytvářet a uplatnit tak svou fantazii a představivost (Davido, 2008).

Vágnerová (2012) tvrdí, že je kresba neverbální symbolickou funkcí. V kresbě se projevují tendence zobrazit skutečnost tak, jak ji dítě opravdu chápe. Dítě v kresbě vyjadřuje svůj vlastní pohled na svět.

Vývoj kresby dítěte bývá často srovnáván s vývojem řeči. Fasnerová (2018) uvádí, že již v prvních letech svého života si dítě bere spontánně do ruky nějaký psací nástroj, aby mohlo projevit své pocity a nápady a zanechat tak po sobě grafickou stopu. Tato činnost je úzce spjata s rozvojem řeči. Dítě získává rytmus jak v grafickém záznamu, tak v řečovém projevu.

2 Příprava dítěte na vstup do základního vzdělávání

Neoddělitelnou součástí vzdělávacího působení v každé etapě vývoje dítěte je příprava na další životní období. Především v prvních letech života není přípustné pokračovat ve vzdělávání bez toho, aniž by dítě zvládlo „úkoly“ předešlých vývojových stádií. Jedním z nejvýznamnějších úkolů předškolního období je tedy připravit dítě na požadavky vzdělávání na základní škole. I přesto, že se o tom Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (2001), ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezmiňují, je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné péče v mateřské škole. Mnozí rodiče předpokládají, že mateřská škola tento úkol splní.

Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně klade řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a mnohdy ani jen rodinnou výchovou. Ke splnění těchto požadavků je zapotřebí specifický trénink. Obě instituce proto musí koordinovat své nároky tak, aby mezi nimi existovala jednoznačná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole nástupem do základní školy neztrácely, naopak aby mateřská škola děti připravovala na opravdové požadavky základní školy (Mertin, Gillernová, 2010).

Dandová a Kropáčková (2018) tvrdí, že mateřské školy se značně podílejí na přípravě dítěte k zahájení povinné školní docházky tím, že podporují výchovnou funkci rodiny a přirozeně kultivují předškolní děti ve všech oblastech. Pedagogové mateřských škol rozvíjejí u dětí samostatnost a tvořivost s akcentem na jejich individuální potřeby opět ve všech oblastech.

Příprava předškolních dětí na úspěšný vstup do 1. třídy základní školy nespočívá pouze v nábítku specifických dovedností (psaní, čtení a počítání) nebo pouhém získávání určitých vědomostí, ale jedná se o průběžnou podporu celkového rozvoje předškolního dítěte k dalšímu vzdělávání na základní škole.

Ve společnosti se často objevuje laická představa, že vzdělávání v pravém slova smyslu začíná až po zahájení povinné školní docházky, tedy vstupem do základní školy. Avšak tato představa není správná. Už v mateřské škole jsou děti začleněny do systematického a organizovaného vzdělávání – do vzdělávání předškolního, které je nicméně přizpůsobeno rozumové vyspělosti a jiným schopnostem dětí ve věku od 3 do 6 let. Předškolní vzdělávání je součástí procesu vzdělávání celoživotního. Velkému významu předškolního vzdělávání pro fungování společnosti napomáhají i různé dokumenty s celostátní platností. Nejdůležitějšími z nich jsou tyto tři:

- **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR** – Bílá kniha (2001). Tento dokument hodnotí důležitost předškolního vzdělávání pro rozvoj a vzdělávání dětí pod kvalifikovaným vedením.
- **Školský zákon** č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Zákon charakterizuje hlavní cíle výchovně vzdělávacího procesu a mezi nimi vysloveně stanovuje, že takové vzdělávání „napomáhá“ vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před nástupem do základní školy.
- Třetí podstatný dokument se vztahuje ke konkrétní realizaci předškolního vzdělávání. Jedná se o **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (Průcha, Kořátková, 2013).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021, s. 10) je uvedeno, že: „...*záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.*“

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Od roku 2007 je pro práci mateřských škol závazný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který stanovuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který následně navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje základní východisko pro tvorbu a uskutečňování školních vzdělávacích programů. RVP stanovuje elementární vzdělanostní základ.

V pojetí RVP PV je rodinná výchova doplňována institucionálním předškolním vzděláváním, to dítěti také vytváří prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu učení a rozvoji, poskytuje jedinci odbornou péči a usnadňuje jeho další vzdělávací a životní cestu. Podporuje u dítěte tělesný rozvoj a zdraví, rozvíjí jeho osobnost, jeho osobní spokojenost a pohodu, pomáhá mu v pochopení okolního světa a motivuje jej k dalšímu učení a poznávání. Předškolní vzdělávání vytváří předpoklady pro pokračování v dalším vzdělávání na principech maximální podpory dalšího rozvoje dítěte (Šmelová, Petrová a kol., 2012).

Průcha a Kořátková (2013) uvádějí, že RVP PV operuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, kterými jsou:

- **Rámcové cíle**, které formulují obecnou podobu cílů předškolního vzdělávání.
- **Klíčové kompetence**, které představují dosažitelné výstupy získané na podstatě předškolního vzdělávání (kompetence k učení, komunikativní, k řešení problémů, sociální a osobnostní, činnostní a občanské kompetence).
- **Dílčí cíle**, které se vymezují pro jednotlivé vzdělávací oblasti (biologická, interpersonální, psychologická, sociálně-kulturní a environmentální).
- **Dílčí výstupy**, kterých má být v daných oblastech dosaženo.

Během předškolního vzdělávání by měly být u dětí vytvářeny základy klíčových kompetencí, které mají značný význam pro přípravu dítěte pro vstup do základní školy, pro jeho uspokojivý aktuální život i pro jeho další životní etapy. Jednotlivé celky klíčových kompetencí mají v RVP PV bližší vymezení, které se týká toho, jaké úrovně by v nich mělo dítě na konci povinného předškolního vzdělávání dosáhnout, představují tedy jakousi cílovou kategorii předškolního vzdělávání.

Klíčové kompetence jsou v kurikulárních dokumentech obecně formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (RVP PV, 2021, s. 10)

Kompetence představují „*soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se doplňují a propojují, čímž se postupně stávají složitější, a tím i využitelnější.*“ (RVP PV, 2021, s. 10)

Vzdělávací oblasti v RVP PV představují obsah předškolního vzdělávání a směřují práci pedagogů ke způsobu, jak chápat komplexnost pojetí vzdělávací nabídky. Obsah vzdělávání je strukturován do pěti oblastí, které jsou specifikovány a představují pouze určitý rámec pro to, jak s danou oblastí pracovat. Vzdělávací oblasti jsou pojmenovány následovně:

Dítě a jeho tělo
Dítě a jeho psychika (zde jsou začleněny podoblasti jazyk a řeč, sebepojetí, city a vůle, poznávací schopnosti a funkce)
Dítě a ten druhý
Dítě a společnost
Dítě a svět

Tab. 1 Vzdělávací oblasti RVP PV
(Zdroj: RVP PV, 2021, s. 14)

Obsah předškolního vzdělávání znázorňuje hlavní prostředek vzdělávání dětí v mateřské škole. Obsah je v RVP PV vymezen tak, aby vedl k dosahování vzdělávacích cílů a naplňování vzdělávacích záměrů. Vzdělávací obsah je v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově (RVP PV, 2021).

2.1.1 Kompetence předškolního vzdělávání

V RVP PV (2021) kompetence znázorňují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných přístupů, které se doplňují a propojují, čemuž se postupně stávají složitější, a tímto i využitelnější. Avšak jejich osvojování je proces složitý a dlouhodobý, začíná v předškolním vzdělávání, postupuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

Již v předškolním období dítěte jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí. Elementární, podstatné a významné jsou tyto kompetence nejen z hlediska přípravy dítěte na zahájení systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho celoživotní učení a další životní etapy. Dostačující a dobré základy klíčových kompetencí položené právě v předškolním vzdělávání mohou být důležitým příslibem dalšího vzdělávání jedince a jeho příznivého rozvoje. Naopak nedostatečné základy jsou vnímány jako brzda, která dítě na začátku jeho vzdělávací a životní cesty může znevýhodňovat. Z tohoto důvodu předškolní vzdělávání o vytváření klíčových kompetencí a jejich základů cíleně usiluje.

Pro období předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

Uvedené kompetence jsou podrobně popsány v RVP PV pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021, s. 11).

Z kapitoly věnující se RVP PV tedy vyplývá, že mateřská škola by měla dítě připravovat na vstup do základní školy. To znamená, že jedním z hlavních úkolů předškolního vzdělávání je připravit dítě na zvládnutí požadavků, které jsou pro nástup do základní školy důležité. Je podstatné, aby mateřská škola i základní škola nastavily požadavky tak, aby mezi nimi existovala návaznost, aby se některé dovednosti přechodem do školy nevytrácely a aby mateřská škola opravdu připravovala předškolní děti na povinnou školní docházku.

Pro předškolní vzdělávání existuje závazný vzdělávací program, v němž jsou vymezeny již zmiňované požadavky, kterých by mělo být dosaženo vlivem výchovně vzdělávacího působení učitele. Základní škola klade požadavky na dítě mnohem větší než škola mateřská, jelikož předpokládá, že dítě při vstupu do základní školy dosahuje určité úrovně rozvoje a je tedy připravené a zralé pro zahájení povinné školní docházky.

3 Školní zralost a školní připravenost

Charakteristickým problémem týkajícím se této tematiky je, zda dítě zvládá požadavky dané Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a požadavky základní školy. Roli hraje také to, zda je dítě způsobilé pro vstup do základní školy, tedy zda dosáhlo **tzv. školní zralosti** nebo **školní připravenosti** (Mertin, Gillernová, 2010).

V posledních letech se souběžně využívají dva pojmy, které vzájemně konvergují. První z těchto pojmů nalezneme v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 241), kde je školní připravenost chápána jako „*souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování.*“ Druhý pojem, rovněž z Pedagogického slovníku, označuje v pedagogicko-psychologickém pojetí školní zralost jako „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 243)

Termíny školní zralost a školní připravenost bývají obvykle zaměňovány a oba vlastně vyjadřují určitý stav kvality rozvoje dítěte, jenž by měl zaručit zvládnutí požadavků, které přinese vzdělávání na základní škole.

Oba pojmy mají také společný základ a tím je možnost zvnějšku ovlivnit stav zralosti a připravenosti na školní docházku kvalitou péče a prostředí, které umožní jedinci být na takové psychické, fyzické, dovednostní a sociální úrovni, aby mohl nové požadavky zvládnout. Oběma je ale také společné to, že další úsek daného stavu je ovlivněn vnitřními dispozicemi – zralostí CNS a kognitivních funkcí (Kořátková, 2014).

Tímto jsme naznačili, co je společné oběma často používaným a zároveň zaměňovaným termínům. Dále se podíváme na to, čím je každý z termínů odlišný a co je pro něj určující.

3.1 Školní zralost

Problematiku školní zralosti klasicky formuloval již J. A. Komenský v XI. kapitole Informatoria školy mateřské. Komenského myšlenky jsou v mnohém stále vysoce aktuální, pokusil se nejen varovat před negativními následky nesprávného začlenění jedince do školy, ale i pozitivně vymezit požadavky zralosti dítěte pro vstup do školy:

- Dítě si v celém svém **minulém** vývoji osvojilo takové znalosti a návyky, které se od něj na prahu školní docházky očekávají.
- Dítě má v **současné** době dostatečně vyvinutou aktivní pozornost a přiměřeně rozvinuté intelektové schopnosti.
- Dítě je dostatečně motivováno k **budoucímu** pravidelnému učení.

Kdybychom měli shrnout úvahu o podstatě školní zralosti, pak bychom se přiklonili k souhrnné definici z Vývojové psychologie od autorů Langmeiera a Krejčířové (2006), která připomíná vymezení Komenského. Za školní zralost tedy považují takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství. Školní zralost je vyznačena přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázena pocitem štěstí dítěte. Současně je dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařízení.

Školní zralost je velmi těsně spojena s vývojem centrálního nervového systému a je závislá na rozvoji psychických a mentálních funkcí. Tradiční psychologické pojetí chápe školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 708), kdy je nezbytné, aby dítě dosáhlo určité úrovně řeči, soustředěnosti, pozornosti, myšlenkových operací i sociálních dovedností (Opravilová, 2016).

V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená školní zralost „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 243)

Naopak psycholožka Vágnerová (2012) školní zralost vymezuje prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu. Dosažení určité zralosti je jedním z předpokladů dostatečného zvládnutí role dítěte školního věku. Vývoj dětského organismu, zejména CNS, se projeví změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, navýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Jedná se jak o regulaci emocí a chování, které by mělo respektovat požadavky školy, tak o regulaci pozornosti

a zaměření se na stanovenou činnost. Dostatečná zralost je podmínkou efektivnějšího učení a tím i lepšího výkonu, umožňuje tedy lepší využití schopností dítěte.

3.1.1 Složky školní zralosti

V rámci školní zralosti se obvykle vymezují následující oblasti: **zralost tělesná** (biologická), **zralost rozumová** (kognitivní), **sociální, emoční a motivační**. Stručně se zaměříme na přehled základních znaků školní zralosti, jelikož se zabýváme zejména školní připraveností dítěte.

Tělesná zralost

V rámci tělesné zralosti jsou posuzovány tyto znaky: věk dítěte, jeho hmotnost a výška, vyspělost jemné motoriky, přiměřenost rozvoje pohybové koordinace a hrubé motoriky, dokončení strukturální přeměny, rozsah zralosti CNS a celkové zdraví dítěte (Spáčilová, 2009).

Tělesnou zralost a zároveň zdravotní stav dítěte posuzuje obvykle dětský lékař, případně další odborníci, kteří mají z různých důvodů daného jedince v péči. V rámci komplexního posuzování školní zralosti se k němu na základě získaných podkladů od doktorů a jiných odborníků vyjadřuje i poradenský psycholog nebo také speciální pedagog (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Kognitivní zralost

Kognitivní zralost je ovlivněna jednak vrozenými dispozicemi, jednak na ní má podíl celkový dosavadní průběh vývoje dítěte, zejména v rodinném prostředí. K jevům, jež slouží k posouzení této oblasti, patří přechod od celostního k analytickému vnímání, analyticko-syntetická činnost v myšlení, přechod od názornějšího myšlení a obecnějšímu, pojmové myšlení, chápání symbolů, vyvinutá mechanická paměť, trvalejší a záměrná paměť, rozvoj logického zapamatování, jednoduché logické uvažování, odlišení reality od fantazie a zájem o nové poznatky (Spáčilová, 2009).

Sociální, emoční a motivační zralost

Sociální a emoční zralostí se rozumí dosažení určité emocionální stability reakcí jedince a využití citové kapacity pro motivovanou školní činnost, schopnost být určitou dobu bez úzkosti mimo svou rodinu mezi vrstevníky, dokázat s nimi komunikovat, přijmout novou roli spolužáka, tzn. schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků a podřídit se zájmům skupiny a autority pedagoga. Do této oblasti patří jevy, jako jsou rozlišení hry a povinností, pozitivní přístup k vyučování, odpovídající pracovní tempo, ochota spolupráce, určitá sebekontrola, přiměřená sebedůvěra, odolnost proti frustracím a kladný postoj k sobě samému.

Úroveň emocionální zralosti je jedním z důležitých faktorů školní připravenosti. Úroveň motivačně regulačních procesů významně ovlivňuje míru využití a uplatnění schopností, které jedinec má. Studie dokazují, že úspěšnost dítěte ve všech oblastech života je spojena s jeho tzv. emoční inteligencí. Ta přispívá k úspěchu dítěte obvykle větší měrou než intelektové předpoklady. Kladné emocionální vztahy jsou ze začátku školní docházky jedním z hlavních motivů učení (Spáčilová, 2009).

3.2 Školní připravenost

Školní připravenost se týká především dovedností, potřebných pro úspěšné zvládnutí povinností, které přináší povinná školní docházka (Opravilová, 2016).

Vágnerová (2012) vymezuje školní připravenost prostřednictvím kompetencí do určité míry závislých na učení a prostředí. Zvládnutí role dítěte školního věku ovlivňují kompetence i postoje, které závisejí na sociální zkušenosti. Jedná se o postoj ke škole a o to, jakou hodnotu rodina přikládá školnímu vzdělávání. Důležitá je i míra sociální připravenosti dítěte, jeho sociální dovednosti, které škola považuje za zřejmé a od svých žáků je vyžaduje. Z hlediska školní připravenosti je podstatný postoj dítěte k učení, který se projevuje vytrvalostí, iniciativou, motivací, flexibilitou a věnováním pozornosti činnostem, které souvisejí s výukou. Specifický přístup k učení představuje samotný faktor, který významně působí na školní úspěšnost dítěte (McWayne a kol., 2004, In: Vágnerová, 2012).

Stejně tak autorky Bednářová a Šmardová (2010) uvádějí, že školní připravenost zahrnuje v podstatě kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které se dále rozvíjejí učením a sociální zkušeností, zejména v mateřské škole. Uvedené kompetence jsou rozpracovány v RVP PV. Goleman (1997) v publikaci

Emoční inteligence uvádí, že připravenost dítěte na školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit. Tato znalost zahrnuje několik aspektů. Sebevědomí, díky němuž dítě dokáže zvládnout své pohyby, chování i okolní svět. Zvědavost, pro niž má dítě pocit, že dozvídat se nové věci je zajímavé. Schopnost jednat s určitým cílem, kdy má jedinec schopnost ovlivňovat dění a jednat rychle. Sebeovládání, které zajistí, že se dítě přizpůsobuje a ovládá své chování způsobem odpovídajícím věku. Schopnost pracovat s ostatními určuje, jak jedinec dokáže být chápán ostatními a zároveň jak porozumí ostatním. Schopnost komunikovat prostřednictvím slov, jejichž prostřednictvím dítě vyjadřuje myšlenky, pocity a představy. Díky poslednímu aspektu, schopnosti spolupracovat, dítě nalézá rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

Zelinková (2001) uvádí, že pojem školní připravenost (způsobilost) postihuje proti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, výchovy a vlivu prostředí.

Koťátková (2014, s. 408) definuje školní připravenost jako „*způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat.*“ Tyto způsobilosti posuzuje zejména pedagog (v pedagogicko-psychologické poradně, učitel mateřské nebo základní školy, zde např. u zápisu). Zmiňované způsobilosti se vztahují zejména k praktickým vědomostem a zkušenostem, které se týkají poznatků z okruhu rodiny, přírody, obce a postřehů ze světa a z lidského soužití. Dále se vztahují k dovednostem a návykům, do kterých spadá přirozené zvládnání sebeobsluhy, grafomotorické dovednosti, zacházení s tužkou, sociální dovednosti a přijetí společných pravidel a řádu. Také k připravenosti na školu, kterou lze do jisté míry ovlivňovat podnětným prostředím s dostatkem příležitostí komunikovat jak s dospělými, tak s vrstevníky.

Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) zdůrazňují, že předškolní dítě musí být také emočně připraveno a motivováno pro práci na základní škole. Kromě toho musí mít i rozumové předpoklady. Děti mají mít pozitivní postoj k učební látce, ke škole a především musí mít kladný vztah k pedagogům a vrstevníkům. Škola poskytuje jedinci jisté možnosti a dítě je buď aktivně využívá, nebo vůči nim klade odpor.

Školní připravenost závisí víceméně intenzivně na řadě dispozic, které se diagnosticky pozorují jako složky připravenosti. Školní práce dítěte připraveného na povinnou školní docházku odpovídá jeho možnostem nebo se od nich výrazně neliší. To

znamená, že školní připravenost a školní úspěšnost spolu v začátcích povinné školní docházky úzce souvisejí (Kolláriková, Pupala, 2001).

Učitelky mateřských škol jsou kompetentní k posuzování školní připravenosti dítěte, jelikož prostřednictvím průběžně realizované pedagogické diagnostiky dokážou posoudit a zhodnotit vývojovou úroveň dítěte (Dandová, Kropáčková, 2018).

Shrneme-li obsah kapitoly věnující se školní zralosti a školní připravenosti, dospějeme k závěru, že pojem školní zralost je charakterizován zejména biologickým zráním organismu, kdežto školní připravenost je ovlivněna učením, výchovou a působením vlivů sociálního prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.2.1 Oblasti školní připravenosti

Podle Kollárikové a Pupaly (2001) není kategorizace složek školní připravenosti prozatím systematická. V pedagogické praxi i v učebnicích vývojové psychologie se převážně pracuje s konvenční klasifikací, ve které se uvádějí čtyři složky připravenosti. Jako první je zmiňována složka kognitivní, do níž spadá rozvoj představivosti, pozornosti, vnímání, myšlení a paměti. Následně je popsána složka emocionálně-sociální, ke které můžeme zařadit např. přijetí nové role dítěte školního věku, schopnost respektovat školní normy chování i způsob komunikace se spolužáky a učitelem. Pracovní složka zdůrazňuje, že by dítě mělo přijmout nejen pracovní úkoly, ale také by u nich mělo určitou dobu setrvat. Jako poslední složku autoři uvádějí složku somatickou, kterou by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj jedince, zrání jeho organismu, především CNS. Zdravý vývoj dítěte se projeví zvýšením emoční stability a odolnosti proti školním nárokům.

Pokud má být dítě ve škole úspěšné, je velmi důležité, aby každá složka školní připravenosti dosáhla tzv. prahové úrovně.

Následující část je věnována těm oblastem školní připravenosti, o kterých píše Vágnerová (2012).

Hodnota a smysl školského vzdělávání

Pro dítě je podstatné, jakou hodnotu má školní úspěch pro jeho rodiče. Jejich postoj zcela přejímá, podle něj ke školní práci přistupuje. Jestliže se škola stane místem konfrontace odlišného hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou daná škola reprezentuje, dítě se musí nějakým způsobem s tímto problémem vyrovnat. Pokud by dítěti nebyl jasný smysl školního vzdělávání, stane se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou bude respektovat jen formálně. Takovým jedincům chybí motivace k činnosti, která může být namáhavá a její výsledek pro ně nebude mít žádnou hodnotu. Z hlediska školní připravenosti je podstatný postoj dítěte k učení, který se projevuje motivací, vytrvalostí, iniciativou, flexibilitou a věnováním pozornosti činnostem, které souvisejí s výukou. Tedy specifický přístup k učení představuje samostatný faktor, který značným způsobem ovlivňuje školní úspěšnost dítěte (McWayne a kol., 2004, In: Vágnerová, 2012).

Sociální připravenost

Tato oblast zahrnuje úroveň běžných znalostí o chování a vztazích k druhým lidem a schopností s nimi náležitě komunikovat. Každé dítě si přináší z rodiny základní sociální dovednosti a určité znalosti, které představují lepší či horší předpoklad pro úspěšné zvládnutí role školáka. Nedostatek standardních dovedností a zkušeností působí jako sociokulturní handicap, který je ve vztahu ke škole rizikovým faktorem.

Součástí sociální připravenosti je schopnost rozlišovat různorodé role a chování, které je s nimi spojeno. Dítě by mělo vědět, jak je třeba se chovat ke svým spolužákům a jak k autoritě, tj. učiteli.

Školní připravenost zahrnuje i znalost běžných norem chování a sociálních konvencí a způsobilostí je respektovat.

Komunikační schopnosti

Pro úspěšné zvládnutí role dítěte školního věku je podstatná i úroveň jazykových kompetencí a schopnost jejich využívání v komunikaci. Dobrá znalost jazyka je podmínkou pro zvládnutí vzdělávání a dalších požadavků učitele.

4 Školní nezralost a školní nepřípravenost

Šulcová (1989) vymezuje pojem školní nezralost, jako stav kdy nejsou dostatečně zralé všechny funkce, které jsou podstatné pro školní práci, ačkoli intelekt dítěte je normální. Zároveň upozorňuje na časté podněcování projevů akcelerace intelektového rozvoje, který je pak lehce zaměnitelný s celkovou nadprůměrnou vyzrálostí dítěte (Šmelová, Petrová a kol., 2012).

Kolláriková a Pupala (2001) konkretizují některé varianty nedostatečné školní způsobilosti. Rozlišují děti výrazně retardované, u kterých psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní normy. Příčinou generalizované retardace bývá poškození CNS genetickou odchylkou nebo těžkou prenatální, perinatální či postnatální poruchou. Další skupinu tvoří děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s celkově pomalejším tempem dozrávání a pravděpodobně s nižším celkovým stupněm rozvoje, obzvláště v kognitivní oblasti. U dětí klasicky nezralých neproběhla kvalitativní vývojová změna morfologických i funkčních charakteristik podstatných pro vstup do školy. Nejvýraznější charakteristikou potvrzenou odbornými studiemi je nižší fyzický věk. Jedná se o děti, převážně chlapce, které jsou narozeny v červnu až v srpnu. Poslední variantou nedostatečné školní způsobilosti je nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí. Nerovnoměrnost se může objevovat v kombinaci s různými odchylkami, např. normální intelektové předpoklady se kombinují s nevyzrálou percepcí (nižší úroveň grafomotoriky či snížená koncentrace pozornosti).

Pokud dítě není zralé pro vstup do základní školy, lze uvažovat o některých příčinách nezralosti, které však mnohdy nepůsobí izolovaně, často se navzájem kombinují. Jedná se o:

- nedostatky ve výchovném působení a prostředí,
- nedostatky v somatickém vývoji,
- neurotický povahový vývoj,
- rané poškození CNS,
- zřetelně podprůměrný intelekt až oligofrenie.

Z tohoto schématu je patrné, že ne všechny děti s nedostatečnými výsledky v testech je možno zahrnout pod pojem školní nezralost. Kombinují se zde faktory s výchovnou nedostatečností, kterou je možno danými postupy snížit či odstranit. Jirásek dělí **faktory** školní nezralosti do tří skupin. Faktory, které brzdí duševní zrání, jako je např.

málo podnětné prostředí, dočasná psychická traumatizace, somatické onemocnění. Faktory, jež zapříčiňují nezpůsobilost ke školní docházce, celkový defekt intelektu (slabomyslnost). Faktory způsobující obtížně kompenzovatelný handicap pro zařazení do normální školy (poškození CNS).

Dalším faktorem, který je důležité mít na zřeteli při úvahách o způsobilosti k povinné školní docházce, je věk. Hranice šesti let je podstatná, je však jen orientační (Svoboda, Krejčíková a Vágnerová, 2009).

Švancara (1980) mluví o nezralosti ve vlastním slova smyslu jako o doposud nedosažené způsobilosti pro školu. Proces zrání byl z různých důvodů zpomalen nebo dočasně zastaven. Dále hovoří o nezpůsobilosti dětí s nenapravitelným globálním či parciálním nedostatkem v psychické struktuře (proces zrání probíhá abnormálně, psychická struktura dítěte nedosáhne nikdy kvalit, které představují normu pro šestileté děti zralé pro školu). Švancara uvádí další faktory školní nezralosti, které se doplňují s Jiráskovými faktory školní nezpůsobilosti. Jedná se o výraznou dispozici pro neurotický vývoj. Již rozvinuté neurotické rysy se prognosticky zařazují k závažným překážkám školní připravenosti. Další faktor školní nezralosti se může projevit u dítěte se znaky lehké mozkové dysfunkce a těžce neurotického dítěte, které (na rozdíl od dítěte slabomyslného) je sice schopné rozumově zvládnout učivo, ale selhává, protože nepodává vyvážený a přiměřený výkon.

4.1 Projevy školní nepřipravenosti

Podle Vágnerové a Klégrové (2008) se školní nezralost a nepřipravenost projevují nedostatky v oblasti předpokladů k počáteční výuce trivie (čtení, psaní a počítání), opožděným zrakovým a sluchovým vývojem. Pokud mají děti opožděný vývoj zrakového a sluchového vnímání, nedokážou přesně odlišovat komplexní zrakové a sluchově-řečové podněty. Nezralé děti nedokážou pracovat dostatečně dlouho a koncentrovaně, jsou více unavitelné – z tohoto důvodu nemohou využívat své schopnosti a zároveň se nemohou učit to, co je potřeba. Školsky nezralé dítě není schopno ovládat urychlené impulzy, nedokáže dodržovat sociální normy, což negativně ovlivňuje jeho výsledky a přijetí do kolektivu. Šulová a kol. (2014) uvádí, že emoční nezralost je propojena s nízkou intenzitou frustrační tolerance, zvýšenou fixací na rodinu a domácí prostředí.

Vágnerová (2006) popisuje děti, které nejsou dostatečně zralé, jako dráždivější, emočně labilnější, hůř se soustředící, také bývají unavitelnější, což jim zhoršuje adaptaci

na školu a plnění požadavků, které škola po dítěti vyžaduje. Zralejší děti jsou odolnější a vyrovnanější a díky tomu jsou pro ně požadavky školy zvládnutější.

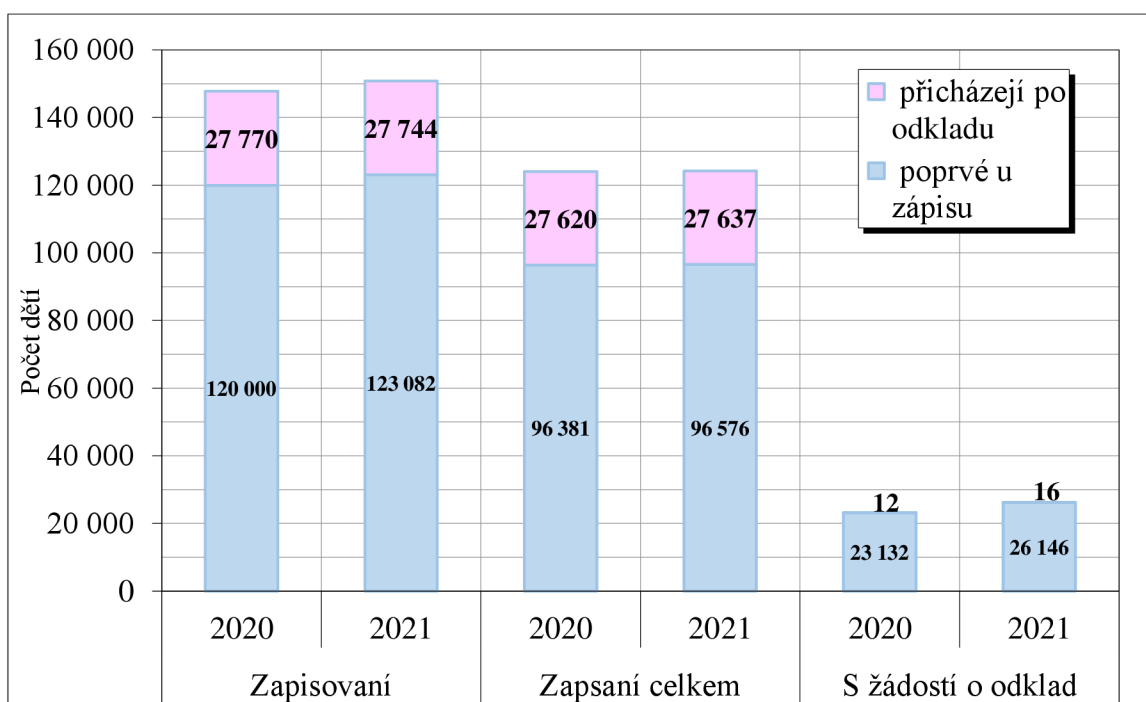
Zelinková (2001) definuje pojem rizikové dítě v předškolním věku. Jedná se o označení jedince či skupiny dětí, u kterých můžeme z jakýchkoliv důvodů předpokládat neúspěch ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, děti z nepodnětného rodinného prostředí, z národnostní menšiny, děti ohrožené poruchami učení, s poruchami řeči apod. Označení rizikové dítě není nálepkou, ale podnětem k tomu, aby dítěti byla poskytnuta speciální péče. Ta předpokládá zhotovení a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit v jednotlivých oblastech ve vývoji a pomoci dítěti k úspěšnému zahájení vzdělávací cesty.

Pokud dítě i přes tyto projevy nezralosti nastoupí do školy, je vystaveno dlouhodobé stresové situaci. Požadavky, které nezvládá, vedou k přetěžování, zvýšené únavě, zvýšené nemocnosti dítěte a vyčerpání. Výjimkou není ani výskyt řady psychosomatických problémů (zvracení, nechutenství, bolesti břicha), poruch chování (zvýšená agresivita, negativismus). Škola není jen místem pro učení, představuje také prostor pro socializace. Předčasný nástup dítěte do školy může negativně ovlivnit formování sebepojetí dítěte (Šulová a kol., 2014).

4.2 Možnosti řešení školní nezralosti a školní nepřipravenosti

Nejsou-li všechny předpoklady důležité pro vstup do základní školy splněny, je vhodné uvažovat o odkladu povinné školní docházky. Nastoupí-li dítě do první třídy nezralé, je tak vystaveno dlouhodobé stresové situaci (Kucharská, Švancarová, 2003).

Beníšková (2007) uvádí, že téměř čtvrtina dětí nastupujících do povinného základního vzdělávání má za sebou tzv. odklad. V současné době je tomu podobně, dokazuje to statistika (2021) na webových stránkách MŠMT.



Obr. 1 Počet dětí přicházejících k zápisu poprvé a po odkladu v letech 2020 a 2021

(zdroj: MŠMT, zápisy do prvních ročníků základního vzdělávání, 2021, graf 2)

Beníšková (2007, s. 24) uvádí, že tyto děti nastupují do první třídy o rok později, než by podle kalendářního věku měly. Podle školského zákona je odklad povinné školní docházky uskutečnitelný v situaci, kdy dítě „*není po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé.*“

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a jeho novely č. 472/2011 Sb., § 37, je možné odložit začátek školní docházky dvakrát.

4.2.1 Odklad školní docházky

Klégrová (2003) vnímá odklad školní docházky jako preventivní opatření, které má zachránit děti školně nezralé před neúspěchem. Není-li dítě podle současné legislativy po dovršení šestého roku duševně nebo tělesně vyspělé, a požádá-li o to jeho zákonný zástupce, odloží mu ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden rok. Ředitel odklad uděluje na základě odborného posouzení pedagogicko-psychologické poradny, lékaře či speciálně pedagogického centra.

Odklad školní docházky o jeden rok neznamená selhání dítěte, rodičů nebo mateřské školy. Nejde o vážný handicap. Právě odklad dává dětem možnost dozrát.

Většinou dětí, u kterých byla konstatována školní nezralost nebo byly analyzovány nedostatky ve školní připravenosti, odklad pomůže (Kropáčková, 2008).

Jucovičová a Žáčková (2014) uvádějí, že pokud dítě není přiměřeně duševně nebo tělesně vyspělé, požádá jeho zákonný zástupce o odklad školní docházky o jeden školní rok – žádost o odklad školní docházky je nutné doložit doporučujícím písemným vyjádřením školské poradenské instituce (PPP, SPC) a vyjádřením odborného lékaře (pediatra nebo jiného odborníka, který má z nějakého důvodu dítě v péči – alergolog, imunolog, neurolog, kardiolog atd.) nebo klinického psychologa. Odklad školní docházky o jeden školní rok bývá realizován u dětí výrazně školsky nezralých obvykle ve více než jedné rovině. Dochází k němu i v případech, kdy je jedinec nezralý jen v jedné rovině, ale jedná se o nezralost závažnějšího rázu.

Jak již bylo uvedeno výše, podmínky pro odložení povinné školní docházky upravuje **školský zákon** (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a jeho novela č. 472/2011 Sb., § 37). Odložení školní docházky je možné nejvýše do počátku školního roku, v jehož průběhu dítě dosáhne osmi let.

Žádost o odklad školní docházky je potřeba podle zákona odevzdat řediteli základní školy nejpozději do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě povinnou školní docházku zahájit. Následně je žádost o odklad posouzena a zákonní zástupci jsou o výsledku písemně informováni v zákonné lhůtě. Konečné rozhodnutí o odkladu náleží právě řediteli školy, na kterou bylo dítě zapsáno.

Aby byl odklad školní docházky účinný, zdůrazňují Dandová, Kropáčková a kol. (2018) nutnost vytvoření ideálních podmínek pro další vývoj jedince. Mezi tyto podmínky patří:

- vytvoření individuálně vzdělávacího programu,
- systematická práce s dítětem obzvláště v problematických oblastech, které byly důvodem odkladu,
- spolupráce s ostatními zainteresovanými odborníky.

Bez znalosti důvodů odkladu a závěrů provedeného odborného vyšetření a návrhů opatření nemůže učitelka efektivně sestavit stimulační vzdělávací program.

Kolláriková a Pupala (2001) jako další formu intervence označují různé druhy stimulačních programů, které mohou být jak preventivní, tak intervenční. Cílem takového typu intervence je řízené učení zaměřené na oblasti s vývojovým deficitem. Se stimulačním programem mohou pracovat rodiče pod vedením pedagoga nebo psychologa,

ale také může být zařazen do výchovně vzdělávacího procesu mateřské školy, činností PPP nebo jiných poradenských zařízení jakožto forma individuálního a skupinového učení.

Dandová, Kropáčková a kol. (2018) uvádějí, že chlapcům se doporučuje odklad školní docházky častěji než dívkám.

„Zkušenost říká, že chlapci na přelomu předškolního a školního věku vyspívají méně rychle než děvčata a že jsou tedy i více ohroženi školním neúspěchem.“ (Matějček 2005, s. 179)

Ve výroční zprávě České školní inspekce (2019/2020) jsou uvedeny následující **hlavní příčiny** odkladu školní docházky:

Hlavní příčina OŠD	Podíl dětí s OŠD (v %)
Celkový opožděný vývoj řeči	6,7
Logopedické vady a poruchy řeči	21,9
Psychika – adaptace, soustředění	5,7
ADHD	1,7
Pracovní návyky	1,9
Grafomotorika	4,5
Somatické problémy	1,6
Celková nezralost	37,6
Zdravotní postižení/znevýhodnění	5,4
Sociální nezralost	6,6
Nezralost z důvodu sociokulturního zázemí	2,5
Škola příčinu nezná	1,2
Jiná příčina	2,7

Tab. 2 Příčiny odkladu povinné školní docházky

(zdroj: ČŠI, výroční zpráva, Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy, 2019/2020, s. 44)

Další možná řešení odkladu povinné školní docházky

Určitou kategorizaci možností intervence orientované na posílení školní připravenosti definují Kolláriková a Pupala (2001). Za již tradiční lze považovat institucionální pedagogická opatření, která jsou doporučována nedostatečně připraveným dětem. Jedná se o zařazení dítěte do mateřské školy, práci s dítětem podle individuálního vzdělávacího programu, zařazení do speciální mateřské školy (např. u dětí s poruchou řeči nebo mentálně opožděné), zařazení do přípravných ročníků základní školy nebo skupinových setkávání dětí z nepodnětného prostředí nebo jiných etnických skupin, která se uskutečňují během školního roku v ZŠ nebo PPP.

O možnostech odložení školní docházky bývají zákonní zástupci, pokud nejsou k tomuto kroku sami rozhodnutí, informováni právě u zápisu do základní školy. Rodičům bývá také po dobu odkladu doporučeno vzdělávání zaměřené na předškolní výchovu a navštěvování přípravného ročníku základní školy nebo posledního ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že to povede k vyrovnání vývoje dítěte.

V případech, kdy se u dítěte projeví nedostatečná duševní a tělesná zralost po nástupu do základní školy, má ředitel možnost se souhlasem rodiče v průběhu prvního pololetí školního roku odložit plnění povinné školní docházky na příští školní rok. Takové děti se vracejí buď do mateřské školy, nebo, je-li možnost, navštěvují přípravnou třídu. (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Přípravná třída

Přípravné třídy jsou zřizovány pro vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. Vzdělávací obsah přípravné třídy je součástí školního vzdělávacího programu pro základní školy, ale vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Přípravnou třídu lze otevřít, pokud bude naplněna minimální daná kapacita (7 dětí) a nebude překročena maximální kapacita (15 dětí). Časový rozsah vzdělávání dětí je limitován počtem vyučovacích hodin pro první ročník, tj. 18 až 22 hodin týdně (Kropáčková, 2008).

Dodatečný odklad

Dodatečný odklad je označován jako poslední opravná možnost. Dítěti, které ještě není zralé nebo připravené pro vstup do základní školy, dá prostor, aby více vospělo a nastoupilo do první třídy základní školy později za lepších podmínek. Dodatečný odklad

se využívá pouze výjimečně jako opatření, které má ochránit takové děti, u nichž se nepodařilo z nějakých důvodů posoudit školní zralost předem a které do školy nastoupily nezralé (Klégrová, 2003).

Před dodatečným odkladem školní docházky však varují pedagogové i psychologové, neboť návrat dítěte zpátky do mateřské školy v průběhu školního roku může být pro žáka traumatizující (Dandová, Kropáčková a kol., 2018).

Nyní si kapitolu shrňme. Jestliže se dítě dostane do situace, kdy se projevuje jako nezralé či nepřipravené, je lepší jeho školní docházku odložit. Kdyby takové dítě nastoupilo do školy, s velkou pravděpodobností by zde mělo patřičné problémy s adaptací a mohlo by si tak vytvořit negativní vztah ke škole. Odložení školní docházky nelze chápat jako něco negativního, nýbrž jako příležitost, která dítěti dopřeje možnost lépe se připravit na školu. Předškolní období je tedy přípravou na školu, působí na něj mnoho činitelů.

5 Hlavní činitelé ovlivňující připravenost dětí

Rodiče, pedagogové a okolí předškolního dítěte si často kladou otázku, zda je dítě adekvátně připraveno na život. Děti totiž mají před sebou ještě dlouhou cestu do života dospělých. Záhne (2005) tvrdí, že na tuto otázku neexistuje uspokojivá odpověď. Žádné z mnohých knižních příruček z oblasti výchovy, které byly vydány během asi 200 let, se doposud nepovedlo najít patent na zdárnou výchovu. Avšak objevují se i názory, že podmínky pro vývoj a budoucnost dítěte můžeme vytvořit dle vlastního mínění.

Děti přirozeně vstupují v mnoha polohách do vzájemných styků mezi **rodinou a školou**. Dítě je tedy součástí obou institucí, tedy rodiny i školy. Z tohoto důvodu Perrenoud mluví o dítěti dokonce jako o dvojitém agentovi (Perrenoud, 1994, In: Kolláriková, Pupala, 2001).

Šulová a kol. (2014) popisuje význam nástupu do školy jako jednu z klíčových situací nejen pro dítě, ale i pro další členy rodiny. V naší společnosti je zcela viditelná ambice rodičů, orientovaná na školní úspěšnost jejich dítěte. U některých rodičů se taková ambice projevuje i úzkostmi, nelibivými obavami a odklady povinné školní docházky. Hlavním důvodem odkladu je, aby dítě později ve škole uspělo. Dalším důvodem mohou být vysoké nároky kladené na dítě již v předškolním věku, aby dítě ve škole mělo náskok před ostatními.

5.1 Rodina

Rodiče jsou nejvýznamnějšími aktéry, kteří ovlivňují vývoj dítěte. Pokud se má dítě orientovat ve světě, musí se nejdříve vyznat ve svém úzkém okolí. K tomu patří i znalost své rodiny, ve které žije, z níž pochází a jež vytváří pozadí, na němž se odehrává jeho vlastní existence (Záhne, 2005).

Rodina představuje významné výchovné a sociální prostředí pro vývoj a rozvoj jedince a podílí se na uspokojování potřeb všech svých členů (Mertin, Gillernová, 2010).

Šulová a kol. (2014) pojednává o významu rodiny a rodičů v přípravě jedince na školu. Vztah dítěte s rodiči a jeho naplňování považuje za zásadní. Z dlouhodobého hlediska mají rodiče svou zásadní roli při přípravě dítěte předškolního věku na školu, při domácí přípravě a při konkrétní každodennosti jeho školní docházky. Rodiče poskytují dětem pomoc zvládnout školní záležitosti mnoha způsoby. Zejména tím, že jim poskytují vhodné vzorce chování, o škole s nimi vedou rozhovory a objasňují jim širší souvislosti,

podporují je při neúspěchu a učí je efektivním strategiím, které jim pomohou se s neúspěchem vyrovnat. Rodiče se zároveň snaží děti adekvátně motivovat ke zvědavosti a využívání toho, co škola nabízí.

Rodiče se navzájem doplňují. Při výchovně-vzdělávacím působení jsou důležité oba vzory – ženský i mužský. Každý z nich sehrává svou významnou roli při výchově i vytváření osobnosti dítěte. Vzájemné doplňování mužského i ženského přístupu je pro dítě velmi přínosné (Otevřelová, 2016).

Mezi významné podmínky kvalitního předškolního vzdělávání patří podle RVP PV i spoluúčast rodičů. Učitelé i rodiče by si měli být vědomi, že rodina je zodpovědná za výchovu a vzdělávání svých dětí. Mateřská škola je označována jako veřejná služba, která pomáhá rodičům zajišťovat péči o jejich děti a zároveň jim poskytovat příležitosti k aktivnímu učení. V současné době se mohou rodiče zapojit do všedního dění v mateřské škole. To znamená, že se mohou spolupodílet při plánování programu mateřské školy. Hlavním úkolem rodiny je průběžná výchova dítěte, neboť rodiče by své dítě neměli učit jen pro zápis do základní školy, ale pro celý další život, jak je ostatně v této kapitole několikrát zmíněno. Důležitým úkolem rodiny je vést děti k touze a radosti z poznání, jedinec by se do školy měl těšit (Dandová, Kropáčková a kol., 2018).

Rodiče očekávají, že mateřská škola jejich děti připraví na vstup do základní školy. Zároveň učitelé základních škol předpokládají, že děti navštěvující mateřské školy budou patřičně vybaveny základními kompetencemi budoucího dítěte školního věku. Konkrétně jde o základní dovednosti, znalosti a návyky, které jsou podstatné pro nástup do základní školy (Kropáčková, 2008).

Podle Dandové, Kropáčkové a kol. (2018) je důležitým předpokladem školní připravenosti a školní úspěšnosti dítěte podnětnost rodinného prostředí. Nesejde na kvantitě podnětů, ale na jejich kvalitě a také na tom, zdali podněty, které rodina dítěti poskytuje, jsou důležité z hlediska požadavků stávajícího školského systému.

Dítě, školního věku, musí mít stabilní rodinné prostředí, které mu poskytuje pocit jistoty a bezpečí, aby bez větších problémů zvládlo nástup do základní školy, která bývá spojena se zvýšením požadavků nejenom na dítě, ale i na ostatní členy rodiny.

Významnou roli ve školní připravenosti dítěte hraje socioekonomický status rodiny (ekonomická situace, vzdělání rodičů), ale i očekávání a ambice rodičů. Vztah ke škole dítěte nabývá ještě dřív, než usedne do lavice při nástupu do první třídy.

5.2 Mateřská škola

Mateřské školy si zasluhují velkou pozornost, jelikož celý edukační proces v nich je základem pro celoživotní vzdělávání každého člověka. V předškolním období dítě poznává prostřednictvím hry svět kolem sebe, učí se dodržovat pravidla života a učí se být samostatné. „*Předškolní období je přípravou na skutečný život.*“ (Kropáčková, 2017, s. 9, In: Bejdáková, Střešková a kol., 2018)

Podle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) kladou mateřské školy důraz na spolupráci a budování vztahů s rodiči. Rodiče vnímají pedagogy jako důležité aktéry výchovy a vzdělávání. Tento předpoklad je vymezen v RVP PV následovně:

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVP PV, 2021, s. 6)

Jako jeden z nejtěžších úkolů mateřské školy se v praxi jeví právě tento požadavek, který směřuje k výchovnému působení předškolních pedagogů na dítě tak, aby ono působení navazovalo na rodinnou výchovu (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015).

Mateřská škola má určité přednosti před rodinou, poskytuje přirozeným způsobem vliv kolektivu vrstevníků i působení v oblastech, ve kterých se rodina neangažuje. Ačkoli je v předškolním období uznáváno jako dominující výchovné a vzdělávací působení rodiny, v některých případech může být považováno za dominující právě institucionální působení, které jedinci uspokojuje důležité vývojové potřeby. Jedná se o případy, kdy rodina neposkytuje odpovídající nebo dostatečné podněty (Mertin, Gillernová, 2010).

Osobnostně orientovaná mateřská škola vytváří pro dítě přirozený most pro přechod od nezávislého k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu dítěte přispívá mateřská škola tím, že dává jedinci příležitosti hrát si, samostatně řešit různorodé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat nastavená pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní plynulá, průběžná socializace a kultivace předškolních dětí v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na základní školu. Příprava dítěte na školu nepředstavuje zvláštní program, který by byl orientovaný na konkrétní poznatky a zvyky, jde hlavně o přirozené rozvíjení a podněcování těch specifických schopností a možností, které jsou vývojově nenahraditelné a neopakovatelné (Kolláriková, Pupala, 2001).

Podle Šulové a kol. (2014) se děti v mateřské škole učí respektovat daná pravidla v dětské skupině, komunikovat nejen s vrstevníky, ale také s učiteli. Podstatou předškolní přípravy není naučit děti, které brzy budou ve školním věku, číst, psát a počítat, ale poskytnout jim harmonický rozvoj všech schopností, které jim následně umožní úspěšné zvládnutí učiva.

Helus (2018) uvádí, že neméně významnou roli hrají vztahy s vrstevníky ve třídě, kde dochází ke vzniku sociálního citění, v němž má mít rozhodující význam solidarita dětí, vzájemná pomoc a spolupráce. Tyto kvality mají bezpochybně převažovat nad vzájemným srovnáváním (lepší–horší) a také nad soutěživostí, která k tomu srovnávání obvykle vede.

Kucharská a Švancarová (2003) zmiňují, že zkušenost dětí navštěvujících mateřské školy se zúročí při vstupu do základní školy. Děti nemají problém s navazováním kontaktů s vrstevníky a pedagogy jako děti přicházející z rodin. To ostatně dokazují výsledky studií (Osakwe, 2009, Caniato, 2010), které ukazují, že v oblasti kognitivních schopností a sociálních a motorických dovedností existuje podstatný rozdíl mezi žáky, kteří měli předškolní přípravu, a mezi těmi, kteří ji neabsolvovali. Docházka do mateřské školy může pozitivně působit na motorický, kognitivní a psychosociální vývoj dítěte (Šulová a kol., 2014).

5.3 Role učitele mateřské školy

Pedagogové mateřských škol se snaží o maximální a vyrovnaný rozvoj schopností každého jedince tak, aby byl v dalším vzdělávání co nejúspěšnější. Učitelé v dětech podněcují základy k celoživotnímu učení, vytvářejí v nich radost z objevování něčeho nového, touhu po poznání neznámého a učí je dosahovat cílů. Většinu učitelů pracujících v mateřských školách zajímá, jaké bude nové prostředí kam dítě nastoupí. Chtějí, aby dítě při nástupu do základní školy vstupovalo do co nejideálnějšího prostředí a bylo co nejlépe připravené na další životní etapu. (Bejdáková, Střechová a kol., 2018).

Šulová a kol. (2014) zmiňuje, že vztah dítěte a pedagoga má být pozitivně naladěný. Jedinec potřebuje cítit, že jej pedagog má rád. Zároveň i on cítí potřebu mít svého učitele rád. Takovýto vzájemný vztah mezi učitelem a dítětem je přínosem pro učitele samotného, jelikož mu dodává pocit uspokojení z práce, také pocit seberealizace. Důležitou úlohu v budování spolupracujícího vztahu mezi učitelem a dítětem hraje nejen výkon ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale i neformální situace. Podstatnou podmínku pro vytváření spolupracujících vztahů představuje individuální přístup pedagoga k dětem, tedy

přizpůsobování úkolů a podpora dětí dle toho, jakou podporu konkrétně potřebují. Pedagog by se měl zaměřovat na individuální efektivní způsoby motivace jednotlivých dětí.

Podle Kollárikové a Pupaly (2001) se v současné době v mateřské škole vztah pedagoga k dítěti mění. Tradiční autoritářství, snaha o vedení, nadvládu a řízení zevnějšku a úsilí podřídít si dítě a manipulovat s ním jsou nahrazeny partnerským vztahem a vstřícností, kde převažuje náklonnost a důvěra. Běžné nepřiměřené požadavky, neustálé moralizující hodnocení a zbytečná kritika jsou nahrazeny trpělivostí a důvěrou ke schopnostem, které každý jednatel má.

V předškolním období jsou to právě rodiče, kdo významně ovlivňuje vývoj dítěte a hraje zásadní roli při přípravě předškolního dítěte na školu. Důležitým předpokladem školní připravenosti a školní úspěšnosti je podnětné rodinné prostředí. Avšak významný vliv má i mateřská škola, která rodičům pomáhá zajišťovat péči o jejich děti a zároveň jim poskytuje aktivní rozvoj a učení. Rodiče vnímají pedagogy jako důležité aktéry výchovy a vzdělávání, kteří na jejich výchovu navazují svým výchovně-vzdělávacím působením. Rodina i mateřská škola si přejí, aby pro každé dítě byly vytvořeny ty nejlepší podmínky, ve kterých vyrůstá a rozvíjí se. Obě strany se snaží dítě rozvíjet pro úspěšný vstup do základní školy. Mateřská škola má ve srovnání s rodinou určité přednosti. Dítě přichází do styku s vrstevníky. Učitel mateřské školy také přispívá podklady z dlouhodobého sledování dítěte. Pedagogové sledují rozvoj jednotlivých oblastí předškolního dítěte a také připravují děti na vstup do základní školy. Ke sledování jednotlivých schopností a dovedností využívají diagnostiku, která jim napomáhá ke sledování daných oblastí. Ty budou zmíněny v následující kapitole.

6 Diagnostika školní připravenosti

Diagnostika je podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 154) charakterizována jako „*vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně školní prostředí). Formuluje teorii pedagogického diagnostikování a také způsoby intervence pedagogických diagnóz.*“

Pedagogická diagnostika Zelinkové (2001) je definována jako komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Diagnostika se zaměřuje na složku obsahovou, tzn. zjišťování dosažené úrovně dovedností, vědomostí a návyků, a procesuální, tzn. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá a jak ovlivňuje dítě. Kromě míry vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně sociální úroveň dětí.

V diagnostice nesledujeme pouze výsledek, ale také samotný proces. Učitel posuzuje nejen negativní, ale především pozitivní momenty ve vývoji jedince, které se stávají východiskem pro další působení. Součástí pedagogické diagnostiky je taktéž klasifikace a hodnocení.

Podle Průchy a Kořátkové (2013) je pedagogické diagnostikování popisování, zjišťování a vyhodnocování úrovně vývoje dětí jako výsledků vzdělávacího působení. Při diagnostice se hodnotí, jaký je např. stav reálných schopností a dovedností dítěte v posledním roce předškolního období v porovnání s očekávanými výsledky pedagogického působení, tedy s cíli naplánovanými v RVP PV.

Spáčilová (2009) uvádí, že pedagogická diagnostika má dva významy. První chápeme jako vlastní proces poznávání a hodnocení žáků (tj. praktická diagnostická činnost) a druhý význam označujeme jako samostatnou vědní disciplínu (tedy teorii diagnostické práce ve výchovně-vzdělávacím procesu).

Pojmem diagnóza je označován výsledek diagnostických činností. Jedná se o závěr hodnotící zjištěnou úroveň rozvoje dítěte. Obsahuje hodnocení aktuálního stavu a nabídku pedagogických opatření, nevyjímaje stanovení odpovídajících prostředků. Pedagogická diagnóza nesmí být uzavřená či nekonečná, musí počítat s dalšími změnami ve vývoji jedince.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 154) je pojem diagnóza definován jako „*výsledek činnosti v rámci pedagogického diagnostikování. Soubor doporučení pro další činnost, upozornění na rizika.*“

Hlavními úkoly pedagogické diagnostiky jsou:

- rozpoznání určitého stavu,
- stanovení jeho příčin,
- navržení dalších výchovných opatření (Spáčilová, 2009, s. 8).

Diagnostické činnosti jsou prováděny v určité logické posloupnosti. Mezi etapy diagnostického postupu řadíme úvodní etapu, do které patří vymezení, upřesnění a formulace diagnostického cíle a předmětu diagnostického šetření. Pedagog si určí, co bude sledovat, stanoví si předběžnou hypotézu. Další etapou je sbírání a získávání diagnostických údajů pomocí zvolených metod (rozhovor, didaktický test, dotazník apod.). Pedagog může využít metody zpracované odborníky, ale měl by být schopen si některé metody pedagogické diagnostiky připravit sám a rovněž je využít pro svou potřebu. Nezbytnou etapou je zpracování diagnostických dat, do kterých spadá třídění a analýza. Následuje etapa interpretace údajů a jejich hodnocení. Tyto závěry musí být jasné, srozumitelné, přesné a musí korespondovat s položenou diagnostickou otázkou či hypotézou. Poslední etapou jsou formulace diagnostických závěrů a návrhy pedagogických opatření. Ty samozřejmě nemůžeme chápat jako konečné a neměnné.

6.1 Způsoby školní diagnostiky v prostředí mateřské školy

Průcha a Kořátková (2013) uvádějí, že pedagogické diagnostikování obvykle provádějí kvalifikovaní psychologové a pedagogové, přičemž i vychovatelé a učitelé by měli být seznámeni s diagnostickými metodami. Měli by být schopni diagnostické nálezy chápat a rovněž z nich vyvozovat opatření.

V pedagogické praxi se setkáváme s několika metodami. **Pozorování** umožňuje sledovat vývoj jedince v průběhu delšího časového období, např. celý školní rok. Nejedná se o neorganizované, spontánní pozorování, nýbrž o systematické sledování dítěte na základě stanovených charakteristik. Další využívanou metodou je anamnéza, jedná se o shromažďování informací o dosavadním vývoji jedince a jeho životním prostředí. Nejčastěji jde o tzv. rodinnou anamnézu, která obsahuje údaje o sourozencích dítěte, rodičích a o sociokulturním charakteru rodiny. Anamnéza umožňuje chápat současný stav dítěte a příležitosti pro jeho vývoj. **Rozhovor**, který je uskutečněn buď s dítětem, nebo s jeho rodiči představuje další z metod. Poskytuje subjektivní výpovědi o tom, co jedinec prožívá a jak se jeví z pohledu zákonných zástupců či jiných dospělých. Také **hry a kresby** mohou být podstatným zdrojem údajů, zvláště u dětí předškolního věku, které ještě neumějí číst a psát. Při hrách je možné sledovat, jak dítě komunikuje, jak je schopné

soustředit se a zapojovat svou tvořivost a fantazii. Pro zjišťování školní zralosti se využívají **speciální diagnostické metody**. Ty zjišťují celkovou rozumovou, řečovou, sociální a emocionální připravenost dítěte pro zahájení povinné školní docházky. U dětí předškolního věku se využívají i jiné metody, jako jsou zejména **dotazníky, testy pro měření znalostí a dovedností a analýzy prací žáků**.

Zelinková (2001) uvádí, že dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství dotazovaných v poměrně krátkém časovém úseku. Mají-li mít údaje nasbírané pomocí dotazníku informační hodnotu a obecnější platnost, je potřeba věnovat dostatečnou pozornost přípravě, zadávání a vyhodnocení údajů.

Ověřování dosažené úrovně vědomostí a dovedností je neoddelitelnou součástí pedagogického procesu. Testy pomáhají pedagogům poměrně rychle získávat informace o všech dětech, porovnávat jejich výkony a individuálně posuzovat výkony žáka vzhledem k jeho vývoji.

Test je druh zkoušky zaměřené na analýzu úrovně v určité oblasti. Je diagnostickým nástrojem nejen v pedagogice, ale i v psychologii. Je nezbytné rozlišit standardizované psychologické testy, které jsou nástrojem k měření výkonů, schopností, nadání, postojů, zájmů, kognitivních funkcí atd., od testů, které si vytvářejí různí pracovníci za účelem dílčího poznání, např. zvládnutí určitého tematického bloku.

Analýza výsledků činností a analýza úkolů mají v pedagogické diagnostice své nezastupitelné místo. Zaměřují se na rozbor již hotového výrobku či materiálu a analyzují úkol, který má dítě splnit.

Spáčilová (2009) popisuje **projektivní metody**. Tyto metody lze charakterizovat jako techniky, při kterých se subjektu předkládá víceznačný, nestrukturovaný materiál. Vycházejí z předpokladů, že při interpretaci takového materiálu subjekt do odpovědi promítá své vnitřní motivy, stavy a potřeby. Tyto metody umožňují v některých případech poznat hlouběji celou osobnost, nejen její dílčí stránky. I přesto, že se jedná převážně o metody využívané v oblasti psychologické diagnostiky, bylo by možné využít některé z těchto technik i v diagnostické činnosti pedagoga. Projektivní metody nejsou v pedagogické diagnostice dostatečně známé, avšak pedagogové často neuvědoměle tyto metody využívají. Jednu skupinu tvoří tzv. **konstruktivní metody**, při jejichž realizaci má dítě něco vytvořit, zkonstruovat. Sem můžeme zařadit celou řadu tzv. tematických apercepčních celků. Dítě má za úkol vyprávět příběhy k nakresleným obrázkům, fotografiím či znázorněným dějům. Znamé jsou i **doplňovací metody**, jejichž podstatou

je doplnění neúplného, nedokončeného podnětu. Jedinec má doplnit odpověď, vytvořit řešení. Další možností je doplňování příběhu nebo nedokončených povídek. Další skupinu tvoří tzv. **výběrové a řadící metody**, u kterých si děti vybírají odpovědi nebo je seřazují podle preference. Mezi tzv. **expresivní techniky** řadíme kresbu (lidské postavy, rodiny, začarované rodiny) a různé hry. Do **techniky her** lze zařadit několik metod, v nichž se využívá velmi obsáhlých sestav hraček (např. při hrách s legem si dítě staví svůj svět, v rámci pracovní činnosti si může vytvořit z papíru svůj domov). Do oblasti her řadíme i hry rolí, dramatizaci a tanec.

Průcha a Kořátková (2013) zmiňují, že pedagogické diagnostikování u nás provádějí pedagogicko-psychologické poradny, které na základě stanovené diagnózy radí rodičům a pedagogům v případech, kdy mají např. problémy s chováním dítěte. Tyto poradny jsou určeny dětem od 3 let a jejich síť je v České republice poměrně hustá (přes 80 poraden), včetně speciálně-pedagogických poraden pro zdravotně znevýhodněné děti a mládež.

6.2 Oblasti posuzování školní zralosti

Podle Bednářové a Šmardové (2021) se diagnostika dítěte v předškolním věku zaměřuje zejména na sledování a rozvoj následujících oblastí: grafomotorika a jemná motorika, sluchové vnímání a paměť, zrakové vnímání a paměť, vnímání času, vnímání prostoru, elementární matematické představy, řeč (myšlení), sociální dovednosti, sebeobsluha (samostatnost), hra. Jednotlivé oblasti jsou stručně popsány níže.

Grafomotorika, motorika a kresba

Na motorické schopnosti a dovednosti můžeme nazírat v několika rovinách. Konkrétně se můžeme zaměřit na hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku, motoriku mluvidel a motoriku pohybu očí.

V oblasti hrubé motoriky je podstatná pohyblivost a přesnost pohybů, která ovlivňuje rychlost při běhání, prolézání, skákání či při hrách s míčem. Tělesné aktivity a obratnost napomáhají dítěti zapojit se do společných činností s ostatními.

V oblasti jemné motoriky pracují předškolní děti s mozaikami, stavebnicemi a zapojují se do rukodělných činností, které vyžadují určitou dávku obratnosti a přesnosti. Hmatové vnímání hraje v předškolním věku významnou roli v poznávání světa, je nezastupitelné v rozvoji komunikace a emocí.

Před zahájením rozvoje grafomotoriky je třeba znát laterality dítěte. Pro psaní a čtení je významná laterality oka a ruky. Při pozorování činností za dominantní považujeme tu ruku, která vykonává pohyb. Laterality oka se zjišťuje tak, že dítě necháme, aby se podívalo např. do klíčové dírky.

Při diagnostice se zaměřujeme na pozorování vývoje grafomotoriky, především kresby. Je podstatné, jestli dítě kreslí se zájmem přiměřeným věku a ostatním vrstevníkům. Sledujeme, jaký je obsah kresby, její provedení a pracovní návyky při kreslení. Ve spontánní kresbě se objevují určité tvary, tj. grafomotorické prvky, jejichž různorodost a náročnost narůstá s věkem. Při kreslení sledujeme pracovní návyky. Důležité je držení těla, držení psacích potřeb, postavení ruky při kreslení či psaní, uvolnění ruky a tlaku na podložku. Aby dítě mohlo kreslit a později i psát, je významná souhra mezi okem a rukou, tj. vizuomotorická koordinace.

Okolo třetího roku by měl být u dětí navozen **tzv. špetkový úchop** a správné postavení ruky. Ty mají vliv na uvolněnost a plynulost pohybu při kreslení či psaní (Bednářová, Šmardová, 2021).

Sluchové vnímání a paměť

Spolu se zrakovým vnímáním tvoří sluchové vnímání významný předpoklad pro čtení i psaní. Uplatňuje se zde schopnost poznávat a vnímat rytmus slov, rozdělovat je na slabiky, zaznamenávat izolovaně jednotlivé hlásky ve slově a znovu je ve slova skládat, rozeznávat hlásky tvrdé i měkké, znělé i neznělé (sluchová diferenciacce). Na těchto úkonech se podílí sluchová paměť (Žáčková a Jucovičová, 2008).

Sluchovou paměť rozvíjí přirozeným způsobem učení se písniček, básniček, říkanek s pohybem, rozpočítadel (Bednářová, Šmardová, 2021).

Zrakové vnímání a paměť

Zrakové vnímání je nenahraditelné pro poznávání světa, jelikož pomocí zraku přijímáme nejvíce informací. Předškolní dítě by mělo být schopné pojmenovat běžné barvy a rozlišovat odstíny barev (Bednářová, Šmardová, 2010).

Mezi další dovednosti patří vnímání figurky a pozadí, zrakové rozlišování (třídění, uvědomění si celku, porovnávání, odlišování...), konstantnost vnímání, která je spojena s chápáním trvání objektů.

V předškolním věku je dítě schopné vnímat polohu předmětu v prostoru. Nejprve odlišuje horno-dolní postavení, později vpravo-vlevo. V tomto věku je typické vnímání se zaměřením zejména na celek, nikoli na detail. Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí, což má důležitý význam pro sledování zrakové analýzy a syntézy.

Již od kojeneckého věku se u dětí rozvíjí zraková paměť. Ve školním věku tato schopnost umožní dětem správně si zapamatovat symboly – písmena a číslice (Bednářová, Šmardová, 2021).

Jucovičová a Žáčková (2014) uvádějí, že zraková oblast je podstatná pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní i počítání.

Vnímání času

Dítě v předškolním věku žije především přítomností. Vnímání času je pro něj v předškolním období vymezeno událostmi, které jej obklopují a které se střídají – typické činnosti pro den, noc; ráno, poledne a večer. Uvědomování si jednotlivých časových úseků je velmi subjektivní a závislé na prožívání aktuální situace. S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časového sledu, časové posloupnosti, uvědomování si příčiny a následku, začátku i konce. Čím je dítě starší, tím lépe dokáže vyvodit následnou situaci, událost očekávat a být na ni patřičně připraveno. S přibývajícím věkem dokáže dítě zpracovat více informací jdoucích za sebou.

Dítě předškolního věku by mělo umět přiřadit činnosti charakteristické pro ráno, poledne, večer, dopoledne; rozlišit dříve, později; seřadit obrázky podle posloupnosti děje; rozlišovat pojmy nejdříve, předtím, nyní, potom; orientovat se ve dnech v týdnu; přiřadit roční období; ovládat pojmy dnes, včera, zítra, především a pozítří (Bednářová, Šmardová, 2021).

Vnímání prostoru

Prostorová orientace je založena na zralém vnímání a ovládnutí tělesného schématu. To je velmi podstatné, jelikož v prostoru se orientujeme díky svému tělu.

Před nástupem do školy by dítě nemělo mít problém s určením a použitím pojmů nahoře, dole, vzadu, vpředu, uprostřed, mezi, pod, vedle, daleko, blízko, první, poslední, předposlední, hned, za chvíli. Na vlastním těle by mělo dítě rozlišit pravou a levou stranu a mělo by být schopné umístit předmět na správnou stranu. Zvládat by mělo i určení správné polohy podle dvou kritérií vpravo – nahoře, vlevo – dole. Určení správné polohy se ustaluje okolo šestého roku (Otevřelová, 2016).

Elementární matematické představy

Mnohým dovednostem a schopnostem potřebným pro zvládnutí matematiky jsme se věnovali v předchozích oblastech. Při vyhodnocování základních matematických představ se musíme soustředit i na položky z těchto oblastí: porovnávání (stejně, více, méně), řazení (největší, nejmenší, prostřední, řazení podle velikosti), třídění (dle daných kritérií), množství (číselná řada, počítání předmětů), tvary (geometrické tvary).

Soubor výše zmíněných schopností a dovedností v jednotlivých oblastech tvoří základ tzv. předčíselných představ, které jsou předpokladem k porozumění symbolům, pojmům a vztahům mezi nimi. Na podkladě předčíselných představ se uskutečňují číselné

představy – určování množství, chápání číselné řady a číselných operací (Bednářová, Šmardová, 2021).

Řeč

Důležitým obdobím pro vývoj řeči je věk od 6 do 7 let. Nejrychlejší tempo vývoje řeči je do 3 až 4 let. Vývoj řeči je ovlivněn zejména motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Řeč má pro vývoj dítěte mimořádný význam, jelikož ovlivňuje kvalitu poznávání, myšlení, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.

Mezi položky, které můžeme sledovat v oblasti řeči, patří výslovnost, artikulační obratnost, přiměřená slovní zásoba, tvoření slov podobného významu, mluvení ve větách a souvětích, mluvení gramaticky správně, navázání očního kontaktu, vedení dialogu, znalost svého jména, příjmení, věku a bydliště (Bednářová, Šmardová, 2021).

Sociální dovednosti

Zahájení školní docházky klade poměrně velké požadavky na sociální dovednosti a adaptační schopnosti. Dítě musí zvládnout odloučení od otce i matky a obejít se bez nich na určitou dobu. Mělo by se orientovat v novém prostředí, vstoupit do nového kolektivu a najít si tam své místo. Být samostatnější, než tomu bylo v mateřské škole, zvyknout si na novou výchovnou autoritu a přivykat novému „školnímu“ stylu práce pedagoga, frontálnějšímu stylu vedení. Snaží se splňovat vyšší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu, pracovat v kolektivu a spolupracovat s vrstevníky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sebeobsluha, samostatnost

Zvládání každodenních činností, jako je stolování, hygiena, vedení k samostatnosti a zvykání si na povinnosti, jedinci usnadní nástup do základní školy. Na podněcování těchto dovedností by se měla zpočátku zásadním způsobem podílet rodina. Nevyzrálost v oblasti sebeobsluhy může být pro jedince při zahájení povinné školní docházky poměrně velký problém, jelikož se mu nemusí dostat pomoci, kterou bude očekávat (Bednářová, Šmardová, 2010).

Bednářová a Šmardová (2021) zařazují do diagnostiky sebeobsluhy a samostatnosti následující dovednosti: dítě aktivně hlásí potřebu jít na WC, jde tam, po použití WC si umyje a následně utře ruce, správně využívá toaletní papír, hygienu provádí samostatně, samostatně si vyčistí zuby, používá kapesník...

6.3 Posuzování školní připravenosti

Dandová, Kropáčková a kol. (2018) uvádějí, že pro posuzování předpokladů dítěte pro nástup do základní školy se více preferuje termín školní připravenost. Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti jedince ve všech oblastech. Při rozhodování, zda je dítě připravené na povinnou školní docházku, by posuzovatel měl vždy přihlídnout k vnitřním vývojovým předpokladům a vnějším výchovným podmínkám, jelikož určují psychickou vyspělost dítěte (rozumovou, emoční a pracovní, sociální, jazykovou, motorickou atd.). Psychická vyspělost je podmíněna biologickým zráním organismu a vlivy prostředí.

Na předškolní vzdělávání, které se realizuje podle RVP PV v mateřských školách nebo přípravných třídách na základních školách, navazuje základní vzdělávání.

Od září roku 2012 jsou přílohou RVP PV tzv. **Konkretizované očekávané výstupy**, které zpřesňují a rozpracovávají jednotlivé očekávané výstupy v rámci vzdělávacích oblastí v RVP PV. Tyto oblasti jsou definovány v optimální úrovni a můžeme je považovat za žádoucí ve vztahu k dětem na konci předškolního období. Konkretizované výstupy vymezují požadavky na jednotlivé očekávané výstupy v podobě příležitostí a činností tak, aby bylo naprosto jasné, co by mělo dítě na konci předškolního období umět.

Součástí konkretizovaných výstupů je právě i **Desatero pro rodiče dětí předškolního věku**. Tento dokument, který publikovalo MŠMT nabízí rodičům dětí v předškolním věku v přehledné podobě informace o tom, co by mělo jejich dítě na konci předškolního období zvládat. Jsou zde zachyceny jak vzdělávací, tak výchovné předpoklady. Je však nutné brát v potaz, že vývoj každého dítěte je různý, tedy každé dítě nemusí všech daných parametrů dosáhnout. Může se k nim však přiblížit.

Dandová, Kropáčková a kol. (2018) uvádějí, že pokud nás zajímá, jak má vypadat dítě připravené na vstup do základní školy, můžeme pro základní orientaci využít právě posuzovací *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*.

MŠMT na svých webových stránkách vysvětluje, že se jedná o doporučující materiál, který je určen rodičům, kteří se zajímají o vzdělávání svého dítěte a potřebují přehled základních dovedností, které má před nástupem do základní školy dítě ovládat.

Desatero pro rodiče vypracovala pracovní skupina pedagogů a odborníků, kteří vytvářeli materiál pro učitele mateřských škol s názvem Konkretizované očekávané

výstupy. Obsah Desatera byl na metodickém portálu RVP PV podpořen nejen rodiči, ale také pedagogy mateřských škol.

MŠMT doporučuje všem ředitelům mateřských škol tento materiál zveřejnit.

7 Výzkumné šetření

V empirické části diplomové práce se zabýváme zjišťováním úrovně připravenosti dětí v předškolním věku na vstup do základní školy. Výzkumné šetření jsme zaměřili na děti navštěvující poslední rok povinné předškolní docházky, neboť právě těchto dětí se šetření týká. Výzkum je realizován prostřednictvím kvantitativního výzkumu, jehož hlavním nástrojem je dotazníkové šetření. Za pomoci dotazníků jsou získány odpovědi od pedagogů, kteří s předškolními dětmi pracují. Cílem výzkumu je porovnat rozdíly mezi dětmi navštěvujícími mateřské školy ve městě a dětmi, které chodí do mateřské školy na vesnici.

7.1 Popis výzkumného šetření

Kvantitativní výzkum jsme uskutečnili pomocí metody dotazování. Výzkumným nástrojem je dotazník. Gavora (2010, s. 99) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Jedná se o hromadné získávání dat s větším počtem respondentů v poměrně krátkém časovém úseku. Obecně lze tuto metodu definovat jako proces získávání dat v terénu. Gavora (2010, s. 121) uvádí, že se dotazník obvykle skládá ze tří částí, tj. „*vstupní část, vlastní dotazník a závěrečná část*“.

Výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu prosince 2021. Dotazníky byly šířeny přes webové stránky určené pro pedagogy mateřských škol. Touto cestou se rozeslalo neurčité množství dotazníků, a to prostřednictvím odkazu. Respondenti byli ochotní a někteří z nich se zajímali o výsledky šetření. Celkem otevřelo dotazník 525 respondentů, z toho byl dotazník vyplněn 286 dotazovanými, což činí 54,5 % úspěšnosti vyplnění.

V úvodní části byli respondenti seznámeni s účelem dotazníku. Všichni dotazovaní byli také informováni o tom, že vyplnění dotazníkového šetření je zcela anonymní. Dotazník obsahoval celkem 21 položek, přičemž některé otázky byly polouzavřené, některé uzavřené. Položky v dotazníku, na které respondent odpovídal, byly tzv. **polytomické**, konkrétně výběrové položky (dotazník předkládal více než dvě odpovědi). Výběrové položky obsahovaly tzv. **škálové položky**, při kterých měl respondent před sebou řadu čísel, jež odpovídala různým mírám posuzované vlastnosti. Respondent na této předložené škále vybíral určitý bod. Konkrétně dotazník obsahoval tzv. **škály Likertova typu**. Respondent na dané škále vyjadřoval stupeň svého souhlasu (Chráska, 2016).

V dotazníkovém šetření byly stanoveny tematické domény, tj. klíčové oblasti, kterých se výzkumné šetření týkalo. Vstupní otázka byla tvořena popisem zkoumaného souboru, tj. ve které mateřské škole respondenti působí (městska, vesnická). Dalších 8 položek dotazníku se zaměřovalo na zjišťování připravenosti dětí předškolního věku v jednotlivých oblastech, které jsou uvedeny v publikaci autorek Bednářové, Šmardové (2021). Následujících 10 položek se zaměřovalo opět na zjišťování připravenosti předškolních dětí, přičemž uvedené položky vycházely z *Desatera pro rodiče dětí předškolního věku*, umístěného na webových stránkách MŠMT. Poslední 2 otázky se zaměřovaly na odklad školní docházky. Příčiny odkladů školní docházky jsme zjišťovali na základě údajů ze statistiky Výroční zprávy ČŠI realizované ve školním roce 2019/2020.

7.2 Fáze výzkumného šetření

Tvorbě dotazníkového šetření předcházela pilotáž, která probíhala formou řízeného rozhovoru a díky níž byly získány potřebné informace k dané problematice z pohledu pedagogů mateřských škol. Tento postup byl zvolen pro získání předběžného náhledu na danou problematiku, a pro šetření tak mohl být vybrán vhodný výzkumný nástroj. Cílem rozhovorů bylo zjistit, zdali jsou položky v dotazníkovém šetření srozumitelné a zdali pedagogové dokážou připravenost dětí prostřednictvím položek v dotazníku zhodnotit.

Na pilotáž navazoval předvýzkum, ve kterém byly ověřovány položky dotazníkového šetření. Předvýzkum vypověděl o funkčnosti zvoleného výzkumného nástroje a o tom, zda jsou dané položky pro respondenty dostatečně srozumitelné a jasné. Respondenti sdělovali během vyplňování své názory a připomínky. Předvýzkumu se zúčastnilo 8 pedagogů působících v téže mateřské škole ve městě. Předvýzkumem jsme ověřili správnou funkci dotazníkové metody.

Výsledky pilotáže ani předvýzkumu nebyly započítány do celkového výzkumného šetření, byly využity pro zpřesnění položek, aby během dotazování nedošlo ke zbytečným nesrovnalostem.

Vlastní výzkumné šetření probíhalo formou dotazníkové metody.

7.3 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem práce bylo zjištění úrovně připravenosti dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách.

Dílčími cíli výzkumné práce bylo analyzovat, ve kterých oblastech mají předškolní děti největší deficit. Dalšími parciálními cíli bylo zmapování odkladu povinné školní docházky, tedy zjištění, koho se odklad školní docházky častěji týká, zda chlapců, či dívek, a především analyzování nejčastějších příčin odkladu.

7.4 Výzkumný problém a hypotézy

Aby došlo k ověření hlavního cíle výzkumného šetření, byl formulován výzkumný problém následovně: **Je rozdíl mezi úrovní školní připravenosti v jednotlivých oblastech u dětí z městských mateřských škol a vesnických mateřských škol?**

V návaznosti na takto formulovaný problém byly stanoveny hypotézy, které srovnávají výsledky daných skupin. Za pomoci níže uvedených operacionalizovaných hypotéz lze zjistit, jestli existuje rozdíl mezi těmito skupinami a zda je statisticky významný.

Na základě formulace výzkumného cíle jsme stanovili následující hypotézy:

Hypotéza č. 1

Děti z městských mateřských škol mají v jednotlivých oblastech podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

Hypotéza č. 2

Děti z městských mateřských škol mají poměrně stejné základní výchovné a vzdělávací předpoklady uvedené v doporučeném materiálu *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* jako děti z vesnických mateřských škol.

Hypotéza č. 3

Děti, které navštěvují poslední rok povinného předškolního vzdělávání, mají v oblasti řeči větší deficit než ve všech ostatních oblastech.

Hypotéza č. 4

Pedagogové z městských mateřských škol uvádějí stejné důvody odkladu povinné školní docházky jako pedagogové z vesnických mateřských škol.

Stanovené hypotézy výzkumného šetření jsme vyhodnotili na základě získaných dat z dotazníkového šetření. Získaná data jsme zpracovali v programu Microsoft Excel.

Pravdivost stanovených hypotéz jsme prokázali pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. U testu dobré shody chí-kvadrát se ověřuje, zda četnosti, které byly získané měřením v pedagogické realitě, jsou rozdílné od teoretických četností, které odpovídají formulované nulové hypotéze. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku se využívá v situacích, kdy rozhodujeme, jestli existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření. Tento test se jeví jako nejvhodnější, protože jej využíváme při zpracování výsledků dotazníkového šetření.

Pro snadnější vyhodnocení jsme převedli hypotézy věcné na hypotézy statické a formulovali jsme tak nulové H_0 a alternativní H_A hypotézy. U nulové hypotézy obecně platí předpoklad, že mezi sledovanými jevy není souvislost. Alternativní hypotéza naopak pracuje s předpokladem, že mezi sledovanými jevy souvislost je.

O přijetí nebo odmítnutí daných hypotéz jsme rozhodli na základě testování nulové hypotézy (Chráska, 2016).

7.5 Charakteristika respondentů

Respondenty výzkumného šetření pro tuto diplomovou práci byli pedagogové pracující s dětmi v mateřských školách, tedy s dětmi předškolního věku. Pro účely diplomové práce jsme respondenty rozdělili do dvou skupin podle znaků, které jsou relevantní pro tuto práci. Zkoumali jsme rozdíly mezi pedagogy působícími v mateřských školách ve městě a pedagogy působícími v mateřských školách na vesnici.

Dotazník byl rozeslán elektronickou formou, tudíž byly získány výsledky od předškolních pedagogů z různých mateřských škol České republiky. Dotazník vyplnilo celkem 286 pedagogů působících v předškolních zařízeních, konkrétně vyplnilo dotazník 168 z městských mateřských škol a 118 z vesnických mateřských škol.

	Četnost	%
Město	168	59 %
Vesnice	118	41 %
Celkem	286	100 %

Tab. 3 Umístění mateřské školy

8 Výsledky výzkumného šetření

Důkazy jednotlivých hypotéz jsme provedli na základě testu významnosti dobré shody chí-kvadrát a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Pro test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme získané výsledky zapsali do tzv. kontingenční tabulky. Pro vypočítání testového kritéria jsme vypočítali marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích dané tabulky. Následně jsme vypočítali očekávané četnosti O pro každé pole tabulky, které lze vypočítat tak, že násobíme vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin dělíme celkovou četností. Pro test dobré shody chí-kvadrát jsme předpokládali, že očekávané četnosti v tabulce budou stejné jako pozorované.

Pro testování nulové hypotézy jsme využili test významnosti, který vypočítává tzv. testové kritérium, což je určitá číselná charakteristika, která se odvozuje ze zjištěných dat. U testu dobré shody chí-kvadrát a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku je testovým kritériem následující hodnota:

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Ve vzorci je x^2 testové kritérium chí-kvadrát, P znamená pozorovanou četnost (empiricky zjištěná četnost) a O představuje očekávanou četnost, která odpovídá formulované nulové hypotéze.

Při rozhodování o platnosti stanovené nulové hypotézy pracujeme tak, že vypočítanou hodnotu testového kritéria srovnáváme s tzv. kritickou hodnotou, kterou lze dohledat ve statistických tabulkách. Danou kritickou hodnotu hledáme pro zvolenou hladinu významnosti a pro tzv. počet stupňů volnosti.

Hladina významnosti je pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme danou nulovou hypotézu. Obvykle se ve většině pedagogických výzkumů využívá riziko o hodnotě 5 %, což odpovídá dané hladině významnosti $\alpha=0,05$.

Počet stupňů volnosti pro test dobré shody chí-kvadrát závisí na počtu řádků v tabulce, ze které bylo kritérium vypočítáno. Počet stupňů volnosti je tedy dán počtem těch četností v tabulce, které by bylo možné zvolit libovolně při dodržení určeného sloupcového součtu. Počet stupňů volnosti pro test dobré shody chí-kvadrát se určuje podle vztahu:

$$f = (r - 1)$$

Pro kontingenční tabulku o řádcích a sloupcích se určuje počet stupňů volnosti podle následujícího vztahu:

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

8.1 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1

Děti z městských mateřských škol mají v jednotlivých oblastech podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H₁₀: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol není rozdíl.

H_{1A}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol je rozdíl.

Úroveň připravenosti dětí v jednotlivých oblastech

	Město	Vesnice	Σ
Hrubá motorika	370	260	630
Jemná motorika	440	320	760
Grafomotorika, vizuomotorika	457	311	768
Řeč	521	375	896
Matematické představy	365	258	623
Sebeobsluha	319	220	539
Emoční a sociální oblast	375	257	632
Σ	2847	2001	4848

Tab. 4 Četnost odpovědí respondentů na položky č. 2–8

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(370 - 369,969)^2}{369,969} = 2,598$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(260 - 260,031)^2}{260,031} = 3,696$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(440 - 446,312)^2}{446,312} = 0,089$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(320 - 313,688)^2}{313,688} = 0,127$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(457 - 451,010)^2}{451,010} = 0,080$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(311 - 316,990)^2}{316,990} = 0,113$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(521 - 526,178)^2}{526,178} = 0,051$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(375 - 369,822)^2}{369,822} = 0,072$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(365 - 365,858)^2}{365,858} = 0,002$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(258 - 257,142)^2}{257,142} = 0,003$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(319 - 316,529)^2}{316,529} = 0,019$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(220 - 222,471)^2}{222,471} = 0,027$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(375 - 371,144)^2}{371,144} = 0,040$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(275 - 260,857)^2}{260,857} = 0,767$$

$$x^2 = \sum \frac{(p-o)^2}{o} = 2,598 + 3,696 + 0,089 + 0,127 + 0,080 + 0,113 + 0,051 + 0,072 + 0,002 + 0,003 + 0,019 + 0,027 + 0,040 + 0,767 = 7,684$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 7,684$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 6$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testového kritéria $x_{0,05}^2(6) = 12,592$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu. Na základě tohoto testu se nám podařilo na hladině významnosti 5 % prokázat, že děti městských mateřských škol mají podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

Dílčí závěr

Na základě výsledku lze konstatovat, že se náš předpoklad potvrdil. Mezi úrovní připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,05.

Subhypotézy

Hypotéza č. 1 byla rozdělena celkem do 7 subhypotéz, které testují jednotlivé oblasti připravenosti dětí předškolního věku. Jedná se o oblasti, které testují položky číslo 2 až 8 v dotazníkovém šetření. Dané položky zjišťují úroveň připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblastech hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky, řeči, matematických představ, sebeobsluhy (samostatností) a emoční a sociální oblasti.

Subhypotéza H1₁

Děti z městských mateřských škol mají v oblasti hrubé motoriky podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H1_{1,0}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti hrubé motoriky není statisticky významný rozdíl.

H1_{1,A}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti hrubé motoriky je statisticky významný rozdíl.

Hrubá motorika

	Město	Vesnice	Σ
1-2	117	75	192
3-5	51	43	94
Σ	168	118	286

Tab. 5 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 2

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(117 - 112,783)^2}{112,783} = 0,158$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(75 - 79,217)^2}{79,217} = 0,224$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(51 - 55,217)^2}{55,217} = 0,322$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(43 - 38,783)^2}{38,783} = 0,459$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,158 + 0,224 + 0,322 + 0,459 = 1,163$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 1,163$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 1$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testového kritéria $x_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu.

Dílčí závěr

Vzhledem k výsledkům můžeme konstatovat, že mezi úrovní připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol na vstup do základní školy v oblasti hrubé motoriky není rozdíl.

Subhypotéza H1₂

Děti z městských mateřských škol mají v oblasti jemné motoriky podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H1_{2,0}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti jemné motoriky není statisticky významný rozdíl.

H1_{2,A}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti jemné motoriky je statisticky významný rozdíl.

Jemná motorika

	Město	Vesnice	Σ
1–2	76	44	120
3–5	92	74	166
Σ	168	118	286

Tab. 6 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 3

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(76 - 70,490)^2}{70,490} = 0,431$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(44 - 49,510)^2}{49,510} = 0,613$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(92 - 97,510)^2}{97,510} = 0,311$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(74 - 68,490)^2}{68,490} = 0,443$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,431 + 0,613 + 0,311 + 0,443 = 1,798$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 1,798$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 1$$

Ve statistických tabulkách je pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti kritická hodnota testového kritéria $\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní.

Dílčí závěr

Vzhledem k tomu, že test potvrdil nulovou hypotézu, můžeme konstatovat, že mezi úrovní připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti jemné motoriky opět není rozdíl.

Subhypotéza H1₃

Děti z městských mateřských škol mají v oblasti grafomotoriky, vizuomotoriky podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H1_{3,0}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti grafomotoriky, vizuomotoriky není statisticky významný rozdíl.

H1_{3,A}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti grafomotoriky, vizuomotoriky je statisticky významný rozdíl.

Grafomotorika, vizuomotorika

	Město	Vesnice	Σ
1-2	66	52	118
3-5	102	66	168
Σ	168	118	286

Tab. 7 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 4

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(66 - 69,315)^2}{69,315} = 0,159$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(52 - 48,685)^2}{48,685} = 0,226$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(102 - 98,685)^2}{98,685} = 0,111$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(66 - 69,315)^2}{69,315} = 0,159$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,159 + 0,226 + 0,111 + 0,159 = 0,655$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 0,655$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 1$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testového kritéria $x_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu.

Dílčí závěr

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že se náš předpoklad potvrdil opět. V návaznosti na testem potvrzenou nulovou hypotézu můžeme konstatovat, že mezi úrovní připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky není rozdíl.

Subhypotéza H14

Děti z městských mateřských škol mají v oblasti řeči podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H14,0: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti řeči není statisticky významný rozdíl.

H14,A: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti řeči je statisticky významný rozdíl.

	Město	Vesnice	Σ
1-2	43	27	70
3-5	125	91	216

Σ	168	118	286
----------	-----	-----	-----

Řeč

Tab. 8 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 5

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(43 - 41,119)^2}{41,119} = 0,086$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(27 - 28,881)^2}{28,881} = 0,123$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(125 - 126,881)^2}{126,881} = 0,028$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(91 - 89,119)^2}{89,119} = 0,040$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,086 + 0,123 + 0,028 + 0,040 = 0,277$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 0,277$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti má hodnotu $x_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

Dílčí závěr

Na základě výsledků výzkumu lze konstatovat, že se náš předpoklad opět potvrdil. Můžeme tedy říci, že děti z městských mateřských škol mají v oblasti řeči podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol. Z výzkumu tedy vyplývá, že mezi dětmi opět není rozdíl.

Subhypotéza H1₅

Děti z městských mateřských škol mají v oblasti matematických představ podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H1_{5,0}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti matematických představ není statisticky významný rozdíl.

H1_{5,A}: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti matematických představ je statisticky významný rozdíl.

Matematické představy

	Město	Vesnice	Σ
1–2	118	80	198
3–5	50	38	88
Σ	168	118	286

Tab. 9 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 6

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(118 - 116,308)^2}{116,308} = 0,025$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(80 - 81,692)^2}{81,692} = 0,035$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(50 - 51,692)^2}{51,692} = 0,055$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(38 - 36,308)^2}{36,308} = 0,079$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,025 + 0,035 + 0,055 + 0,079 = 0,194$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 0,194$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 1$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 je kritickou hodnotou testového kritéria $x^2_{0,05}(1) = 3,841$.

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjistíme, že vypočítaná hodnota je nižší, tudíž přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

Dílčí závěr

Z výsledků můžeme vyčíst, že mezi připraveností dětí z městských mateřských škol a vesnických mateřských škol v oblasti matematických představ není statisticky prokázán rozdíl.

Subhypotéza H16

Děti z městských mateřských škol mají v oblasti sebeobsluhy podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H16,0: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti sebeobsluhy není statisticky významný rozdíl.

H16,A: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti sebeobsluhy je statisticky významný rozdíl.

Sebeobsluha (samostatnosti)

	Město	Vesnice	Σ
1–2	136	91	227
3–5	32	27	59
Σ	168	118	286

Tab. 10 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 7

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(136 - 133,342)^2}{133,342} = 0,053$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(91 - 93,657)^2}{93,657} = 0,075$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(32 - 34,657)^2}{34,657} = 0,204$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(27 - 24,343)^2}{24,343} = 0,290$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,053 + 0,075 + 0,204 + 0,290 = 0,622$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 0,622$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti má hodnotu $x_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 0,622$ je nižší než kritická hodnota $x_{0,05}^2(1) = 3,841$, proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní.

Dílčí závěr

Z výsledků výzkumu je zřejmé, že se náš předpoklad opět potvrdil. Mezi úrovní připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti sebeobsluhy nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,05.

Subhypotéza H17

Děti z městských mateřských škol mají v oblasti emoční a sociální podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol.

H17,0: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti emoční a sociální není statisticky významný rozdíl.

H17,A: Mezi připraveností dětí z městských a vesnických mateřských škol v oblasti emoční a sociální je statisticky významný rozdíl.

Emoční a sociální oblast

	Město	Vesnice	Σ
1-2	118	80	198
3-5	50	38	88
Σ	168	118	286

Tab. 11 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 8

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(118 - 116,308)^2}{116,308} = 0,025$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(80 - 81,692)^2}{81,692} = 0,035$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(50 - 51,692)^2}{51,692} = 0,055$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(38 - 36,308)^2}{36,308} = 0,079$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,025 + 0,035 + 0,055 + 0,079 = 0,194$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 0,194$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 1$$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti má hodnotu $x_{0,05}^2(1) = 3,841$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 0,194$ je nižší než kritická hodnota $x_{0,05}^2(1) = 3,841$, proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Na základě tohoto testu se nám podařilo na hladině významnosti 5 % prokázat, že děti navštěvující mateřské školy ve městě mají podobnou úroveň připravenosti na školu v emoční a sociální oblasti jako děti navštěvující vesnické mateřské školy.

Dílčí závěr

Z výsledků výzkumu lze konstatovat, že se náš předpoklad opět potvrdil. Jelikož test prokázal nulovou hypotézu, můžeme říci, že mezi úrovní připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol v emoční a sociální oblasti nebyly prokázány statisticky významné rozdíly.

Hypotéza č. 2

Děti z městských mateřských škol mají poměrně stejné základní výchovné a vzdělávací předpoklady uvedené v doporučeném materiálu *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* jako děti z vesnických mateřských škol.

H2₀: Mezi základními výchovnými a vzdělávacími předpoklady uvedenými v *Desateru pro rodiče dětí předškolního věku* u dětí z městských a vesnických mateřských škol není rozdíl.

H2_A: Mezi základními výchovnými a vzdělávacími předpoklady uvedenými v *Desateru pro rodiče dětí předškolního věku* u dětí z městských a vesnických mateřských škol je rozdíl.

Základní výchovné a vzdělávací předpoklady z Desatera

	Město	Vesnice	Σ
Ano	331	245	576
Spíše ano	1037	742	1779
Spíše ne	291	183	474
Ne	21	10	31
Σ	1680	1180	2860

Tab. 12 Četnost odpovědí respondentů na položky č. 10–19

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(331 - 338,350)^2}{338,350} = 0,160$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(245 - 237,650)^2}{237,650} = 0,227$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(1037 - 1045,007)^2}{1045,007} = 0,061$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(742 - 733,993)^2}{733,993} = 0,087$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(291 - 278,434)^2}{278,434} = 0,567$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(183 - 195,566)^2}{195,566} = 0,807$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(21 - 18,210)^2}{18,210} = 0,427$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(10 - 12,790)^2}{12,790} = 0,609$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,160 + 0,227 + 0,061 + 0,087 + 0,567 + 0,807 + 0,427 + 0,609 = 2,945$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 2,945$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 3$$

Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 pro kontingenční tabulku a jeden stupeň volnosti má hodnotu $x_{0,05}^2(3) = 7,815$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 2,945$ je nižší než kritická hodnota $x_{0,05}^2(3) = 7,815$, proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi základními výchovně-vzdělávacími předpoklady uvedenými v Desateru pro rodiče dětí předškolního věku nebyly prokázány u dětí z městských a vesnických mateřských škol statisticky významné rozdíly.

Dílčí závěr

Podle výsledků můžeme tedy konstatovat, že se náš předpoklad potvrdil. Na základě výsledků bylo prokázáno, že městské i vesnické děti mají poměrně stejné základní výchovné a vzdělávací předpoklady, které uvádí Desatero.

Hypotéza č. 3

Děti, které navštěvují poslední rok povinného předškolního vzdělávání, mají v oblasti řeči větší deficit než ve všech ostatních oblastech.

H3₀: Mezi deficitem v oblasti řeči dětí není v porovnání s deficitem ostatních oblastí rozdíl.

H3_A: Mezi deficitem v oblasti řeči dětí je v porovnání s deficitem ostatních oblastí rozdíl.

Deficity připravenosti dětí v jednotlivých oblastech

	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Hrubá motorika	2	35,75	31,862
Jemná motorika	12	35,75	15,778
Grafomotorika, vizuomotorika	55	35,75	10,365
Řeč	174	35,75	534,631
Matematické představy	8	35,75	21,540
Sebeobsluha	6	35,75	24,757
Emoční a sociální oblast	24	35,75	3,862
Jiná	5	35,75	26,450
Σ	286	286	669,245

Tab. 13 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 9

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 31,862 + 15,778 + 10,365 + 534,631 + 21,540 + 24,757 + 3,862 + 26,450 = 669,245$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 669,245$.

$$f = r - 1$$

$$f = 7$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a 7 stupňů volnosti hodnotu $x_{0,05}^2(7) = 14,067$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 669,245$ je vyšší než kritická hodnota $x_{0,05}^2(7) = 14,067$, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi deficity v jednotlivých oblastech byly prokázány statisticky významné rozdíly.

Dílčí závěr

Z výsledků výzkumu lze konstatovat, že mezi sledovanými vztahy je rozdíl. Děti, které navštěvují poslední rok povinné předškolní docházky mají v oblasti řeči větší deficit než v ostatních oblastech. Mezi deficitem řeči a ostatními oblastmi byl prokázán statisticky významný rozdíl.

Hypotéza č. 4

Pedagogové z městských mateřských škol uvádějí stejné důvody odkladu povinné školní docházky jako pedagogové z vesnických mateřských škol.

H4₀: Důvody odkladu školní docházky v městských a vesnických mateřských školách jsou stejné.

H4_A: Důvody odkladu školní docházky v městských a vesnických mateřských školách jsou rozdílné.

Důvody odkladu povinné školní docházky

	Město	Vesnice	Σ
Grafomotorika	1	1	2
Řeč	51	26	77
Pozornost a soustředění	29	25	54
Celková nezralost	73	60	133
Sociální nezralost	7	2	9
Zdravotní, somatické a jiné problémy	7	4	11
Σ	168	118	286

Tab. 14 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 21

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(1 - 1,175)^2}{1,175} = 0,026$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(1 - 0,825)^2}{0,825} = 0,037$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(51 - 45,231)^2}{45,231} = 0,736$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(26 - 31,769)^2}{31,769} = 1,048$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(29 - 31,720)^2}{31,720} = 0,233$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(25 - 22,280)^2}{22,280} = 0,332$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(73 - 78,126)^2}{78,126} = 0,337$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(60 - 54,874)^2}{54,874} = 0,479$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(7 - 5,287)^2}{5,287} = 0,555$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(2 - 3,713)^2}{3,713} = 0,790$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(7 - 6,462)^2}{6,462} = 0,045$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(4 - 4,538)^2}{4,538} = 0,064$$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0,026 + 0,037 + 0,736 + 1,048 + 0,233 + 0,332 + 0,337 + 0,479 + 0,555 + 0,790 + 0,045 + 0,064 = 4,682$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát $x^2 = 4,682$.

$$f = (r - 1)(s - 1)$$

$$f = 5$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testového kritéria $x_{0,05}^2(5) = 11,070$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní. Na základě tohoto testu se nám podařilo na hladině významnosti 5 % prokázat, že pedagogové z městských mateřských škol uvádějí stejné důvody odkladu školní docházky jako pedagogové z mateřských škol vesnických.

Dílčí závěr

Na základě výsledku výzkumu lze konstatovat, že se náš předpoklad opět potvrdil. Mezi důvody odkladu povinné školní docházky v městských a vesnických mateřských školách nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,05.

8.2 Analýza jednotlivých položek dotazníkového šetření

Na základě výše uvedených výsledků lze konstatovat, že mezi dětmi navštěvujícími mateřské školy ve městě a dětmi navštěvujícími mateřské školy na vesnici není v úrovni připravenosti na školu rozdíl. Hypotéza dílčí oblasti prokázala, že děti mají větší deficit v oblasti řeči než v ostatních oblastech. Poslední hypotéza, týkající se opět dílčí oblasti, ukázala, že se pedagogové předškolních zařízení shodují ve stejných důvodech odkladu povinné školní docházky.

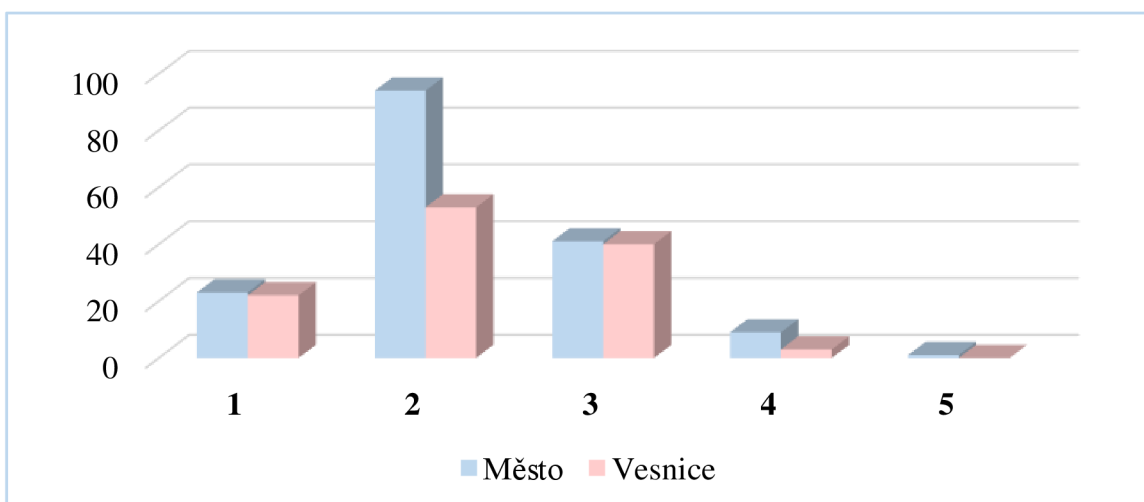
K objektivnímu vyhodnocení výzkumného šetření jsme zpracovali jednotlivé položky dotazníkového šetření v programu Microsoft Excel. Ke každé položce jsme přiložili tabulku i graf, ve kterých uvádíme četnost odpovědí jednotlivých respondentů, četnost je rozdělena podle bydliště a vyjádřena procentuálně.

Položky 2–8 hodnotili respondenti na stupnici, jako jsou známky ve škole, tedy 1– 5 (1 znamená výborný, 5 nedostatečný).

Položka č. 2: Jaká je úroveň školní připravenosti dětí v oblasti hrubé motoriky?

Hrubá motorika	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
1	23	14%	22	19%
2	94	56%	53	45%
3	41	24%	40	34%
4	9	5%	3	3%
5	1	1%	0	0%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 15 Odpovědi respondentů na položku č. 2



Obr. 2 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 2

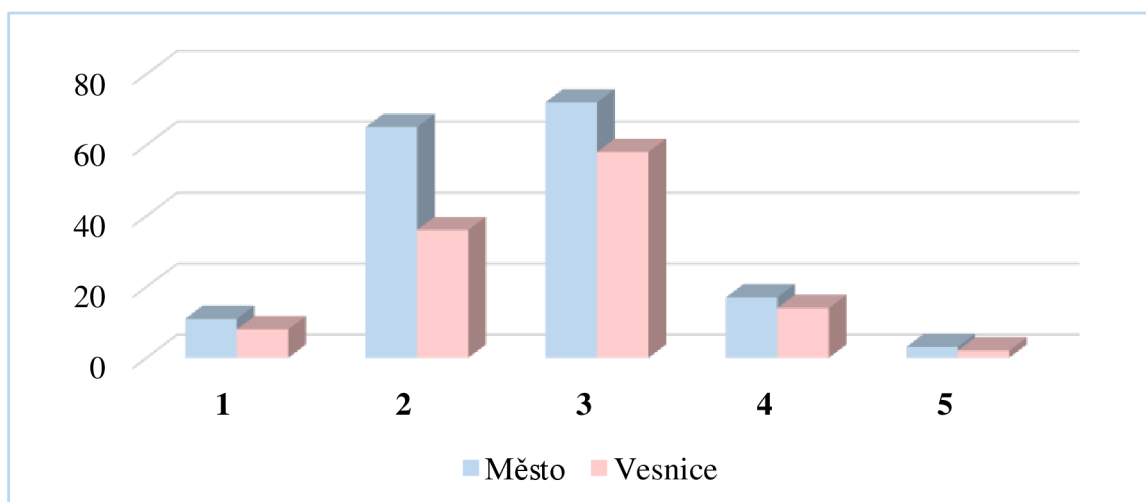
Komentář

Druhá položka výzkumného šetření zjišťovala úroveň připravenosti dětí na školu v oblasti hrubé motoriky ve městech i na vesnicích. Jak z tabulky, tak z grafického zpracování vyplývá, že pedagogové z měst i vesnic ohodnotili tuto oblast nejčastěji známkou 2, konkrétně 56 % odpovědí patřilo pedagogům z měst a 45 % odpovědí pedagogům z vesnic. Nejčastěji zvolenou odpovědí byla známka 3, kterou uvedlo 24 % pedagogů z měst a 34 % učitelů z vesnice. Známkou 5 zvolil pouze jeden pedagog z městské mateřské školy. Druhá položka dotazníkového šetření nám tedy přinesla poměrně pozitivní výsledky v oblasti hrubé motoriky.

Položka č. 3: Jaká je úroveň školní připravenosti dětí v oblasti jemné motoriky?

Jemná motorika	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
1	11	7%	8	7%
2	65	39%	36	31%
3	72	43%	58	49%
4	17	10%	14	12%
5	3	2%	2	2%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 16 Odpovědi respondentů na položku č. 3



Obr. 3 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 3

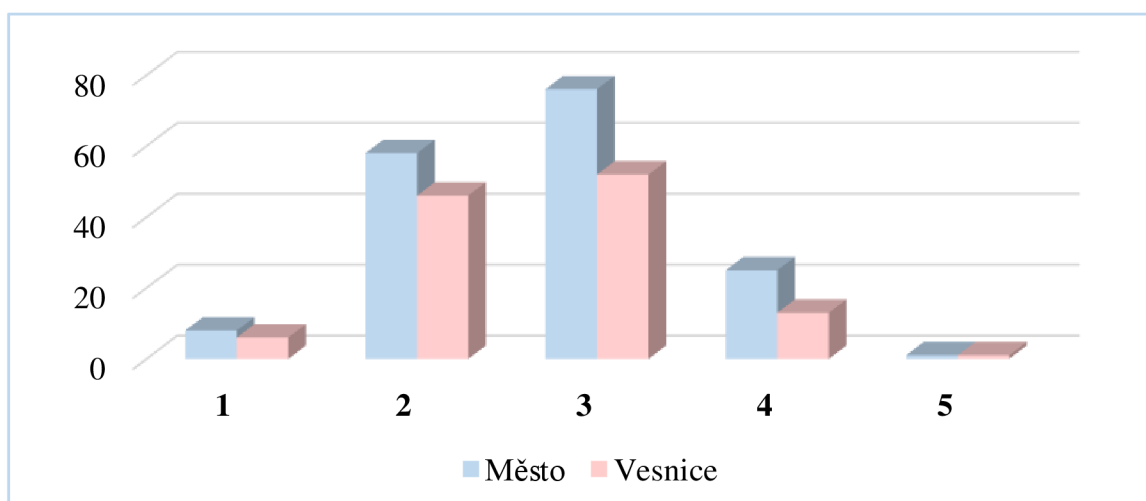
Komentář

Z výzkumu je zjevné, že oblast jemné motoriky je hodnocena hůře než motoriky hrubé. Pedagogové z měst i z vesnic nejčastěji v této oblasti uváděli hodnotu 3. Zvolilo ji 43 % respondentů z městských a 49 % respondentů z vesnických mateřských škol. Druhou nejčastější známkou, kterou označilo 39 % pedagogů z měst a 31 % učitelů z vesnic, byla známka 2. Pouze 7 % pedagogů z měst i vesnic se domnívá, že děti jsou v této oblasti připraveny výborně. Z výzkumu tedy vyplývá, že tato oblast se pohybuje na úrovni mezi známkami 2 a 3.

Položka č. 4: Jaká je úroveň školní připravenosti dětí v oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky?

Grafomotorika vizuomotorika	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
1	8	5%	6	5%
2	58	35%	46	39%
3	76	45%	52	44%
4	25	15%	13	11%
5	1	1%	1	1%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 17 Odpovědi respondentů na položku č. 4



Obr. 4 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 4

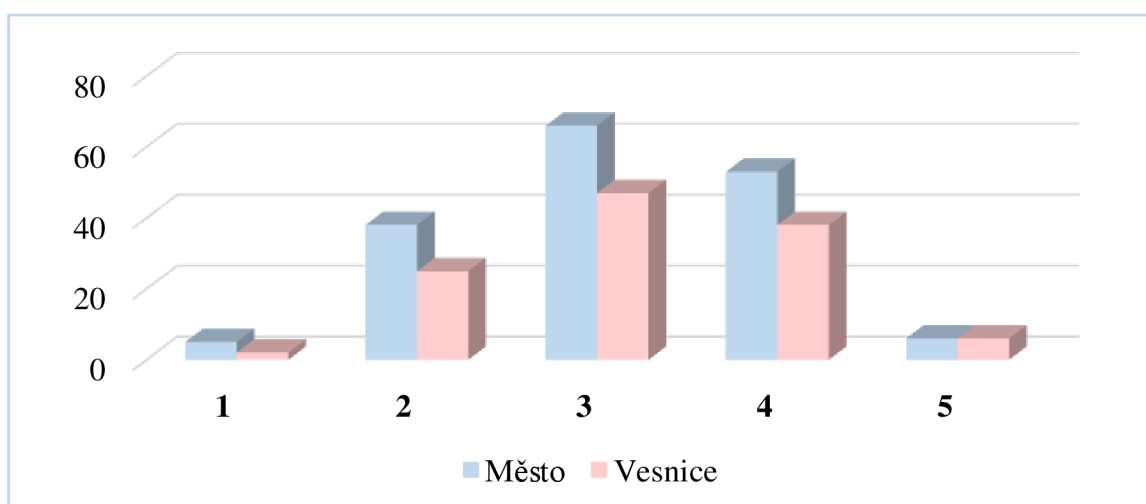
Komentář:

Na otázku, která zjišťovala úroveň připravenosti dětí v oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky, jsme získali podobné výsledky jako v oblasti jemné motoriky. Pedagogů, kteří hodnotili tuto oblast známkou 3, je 45 % z měst a 44 % z vesnic. Podle názoru 35 % učitelů z měst a 39 % pedagogů z vesnic je daná oblast chvalitebná, tzn. hodnocena známkou 2. Pouze 5 % pedagogů z měst a vesnic se domnívá, že děti tuto oblast zvládají výborně.

Položka č. 5: Jaká je úroveň školní připravenosti dětí v oblasti řeči?

Řeč	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
1	5	3%	2	2%
2	38	23%	25	21%
3	66	39%	47	40%
4	53	32%	38	32%
5	6	4%	6	5%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 18 Odpovědi respondentů na položku č. 5



Obr. 5 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 5

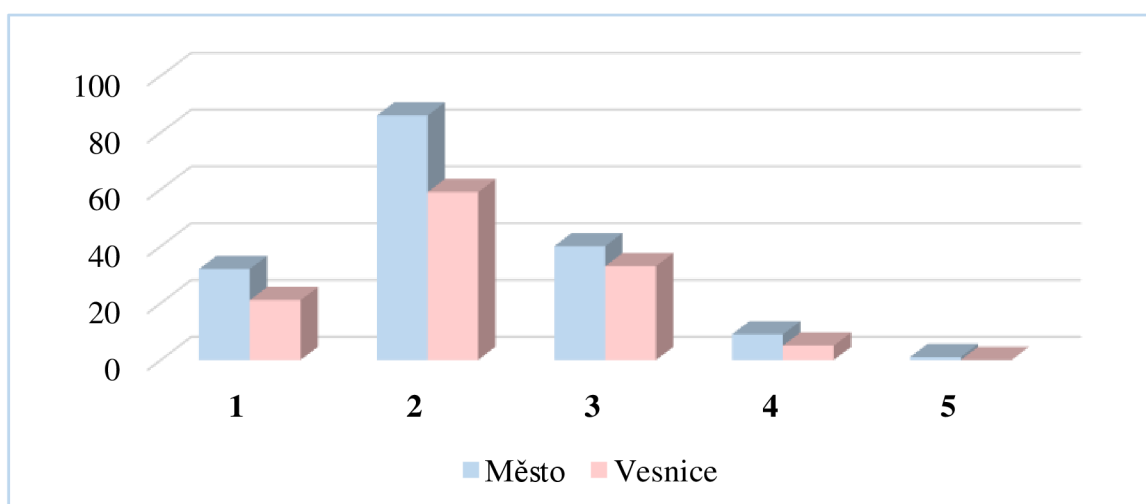
Komentář:

Z výzkumu je patrné, že připravenost dětí je v oblasti řeči podle pedagogů z měst i vesnic horší než v ostatních oblastech. Z tabulky i grafu vidíme, že nejčastěji hodnotilo pedagogové připravenost dětí v oblasti řeči známkou 3, konkrétně 39 % městských a 40 % vesnických učitelů. Na rozdíl od ostatních oblastí zde byla často volena známka 4, pro tuto oblast se tak stala druhou nejčastější odpovědí. Tuto možnost zvolilo 32 % pedagogů z měst a 32 % učitelů z vesnic. Zde je vidět, že se pedagogové při hodnocení dětí v daných oblastech poměrně shodují.

Položka č. 6: Jaká je úroveň školní připravenosti dětí v oblasti matematických představ?

Matematické představy	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
1	32	19%	21	18%
2	86	51%	59	50%
3	40	24%	33	28%
4	9	5%	5	4%
5	1	1%	0	0%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 19 Odpovědi respondentů na položku č. 6



Obr. 6 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 6

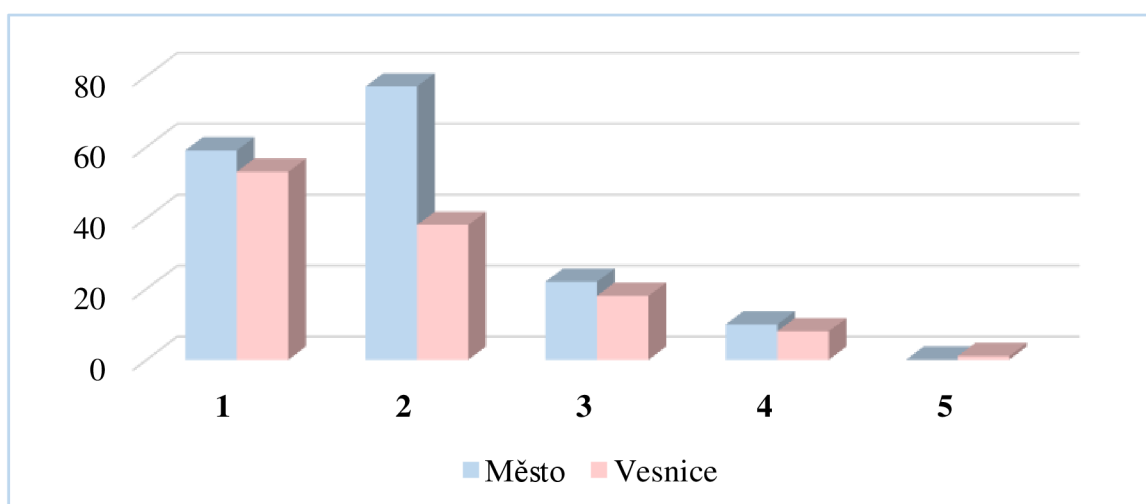
Komentář

Z výzkumu je zjevné, že nejčastěji zvoleným hodnocením pro připravenost dětí v oblasti matematických představ je hodnota 2, tu vybralo 51 % učitelů z měst a 50 % pedagogů z vesnic. Druhou nejčastěji označovanou odpovědí je známka 3, kterou označilo 24 % pedagogů z měst a 28 % pedagogů z vesnic. Úroveň připravenosti dětí v oblasti matematických představ je hodnocena známkou 1 pouze malým počtem dotazovaných. Odpovědělo tak 19 % respondentů z měst a 18 % respondentů z vesnic. Znamky 4 a 5 byly pedagogy označovány jen zřídka.

Položka č. 7: Jaká je úroveň školní připravenosti dětí v oblasti sebeobsluhy?

Sebeobsluha (samostatnost)	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
1	59	35%	53	45%
2	77	46%	38	32%
3	22	13%	18	15%
4	10	6%	8	7%
5	0	0%	1	1%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 20 Odpovědi respondentů na položku č. 7



Obr. 7 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 7

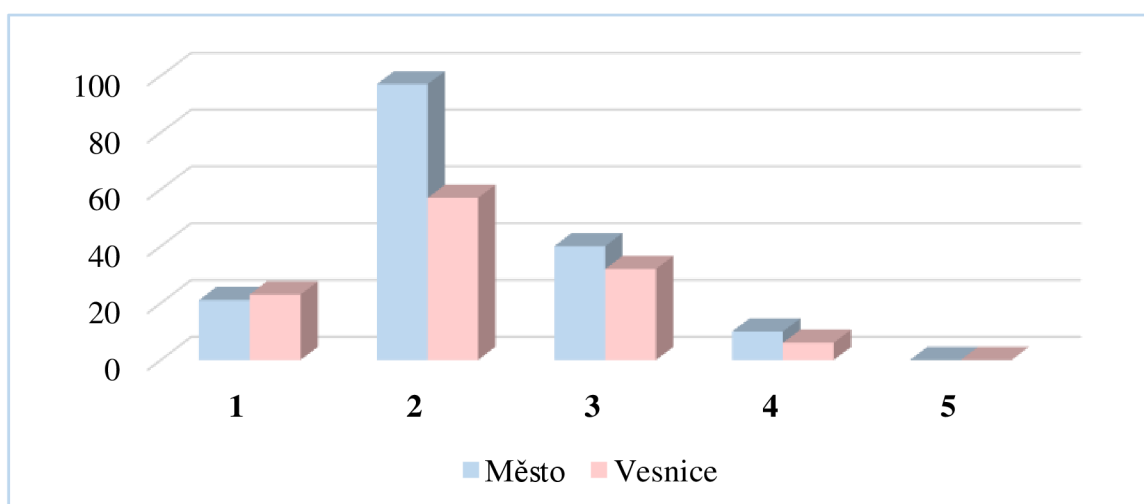
Komentář:

Výzkumné šetření přineslo poměrně pozitivní výsledky. 45 % pedagogů z vesnických mateřských škol hodnotilo sebeobsluhu dětí nejčastěji známkou 1. Dalších 32 % vesnických pedagogů označilo sebeobsluhu hodnotou 2. Učitelé z městských mateřských škol uváděli nejpočetněji známku 2 pro úroveň připravenosti dětí v oblasti sebeobsluhy, konkrétně ji vybralo 46 % z nich. Dále si 35 % respondentů z městských mateřských škol myslí, že je sebeobsluha dětí výborná. Známkou 3 hodnotilo sebeobsluhu dětí 13 % pedagogů z měst a 15 % pedagogů z vesnic. Můžeme tedy konstatovat, že v oblasti sebeobsluhy jsou děti připraveny lépe než v ostatních oblastech.

Položka č. 8: Jaká je úroveň školní připravenosti dětí v emoční a sociální oblasti?

Emoční a sociální oblast	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
1	21	13%	23	19%
2	97	58%	57	48%
3	40	24%	32	27%
4	10	6%	6	5%
5	0	0%	0	0%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 21 Odpovědi respondentů na položku č. 8



Obr. 8 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 8

Komentář

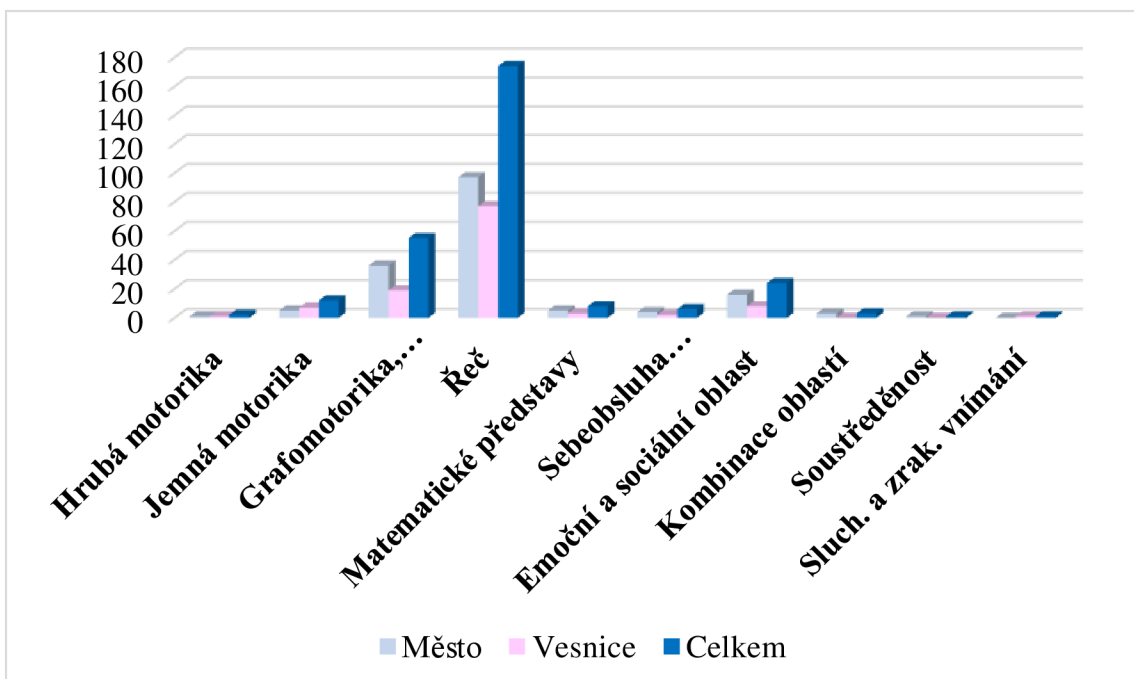
Z výzkumného šetření je zjevné, že pedagogové hodnotili nejčastěji emoční a sociální oblast známkou 2, z měst se takto vyjádřilo 58 % učitelů, z vesnic 48 %. 24 % pedagogů z měst a 27 % pedagogů z vesnic se domnívá, že hodnocení úrovně této oblasti se spíše přibližuje ke známce 3. Známkou 1 hodnotilo oblast pouze 13 % respondentů z měst a 19 % respondentů z vesnic. Žádný z dotazovaných nevedl známku 5.

Následující položka (č. 9) zjišťovala primárně celkový počet odpovědí od všech respondentů.

Položka č. 9: Která z uvedených oblastí dělá dětem v posledním roce předškolní docházky největší problémy?

Oblasti	Město		Vesnice		Celkem	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Hrubá motorika	1	1%	1	1%	2	1%
Jemná motorika	5	3%	7	6%	12	4%
Grafomotorika, vizuomotorika	36	21%	19	16%	55	19%
Řeč	97	58%	77	65%	174	61%
Matematické představy	5	3%	3	3%	8	3%
Sebeobsluha (samostatnosti)	4	2%	2	2%	6	2%
Emoční a sociální oblast	16	10%	8	7%	24	8%
Kombinace oblastí	3	2%	0	0%	3	1%
Soustředěnost	1	1%	0	0%	1	0%
Sluch. a zrak. vnímání	0	0%	1	1%	1	0%
Celkem	168	100%	118	100%	286	100%

Tab. 22 Odpovědi respondentů na položku č. 9



Obr. 9 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 9

Komentář:

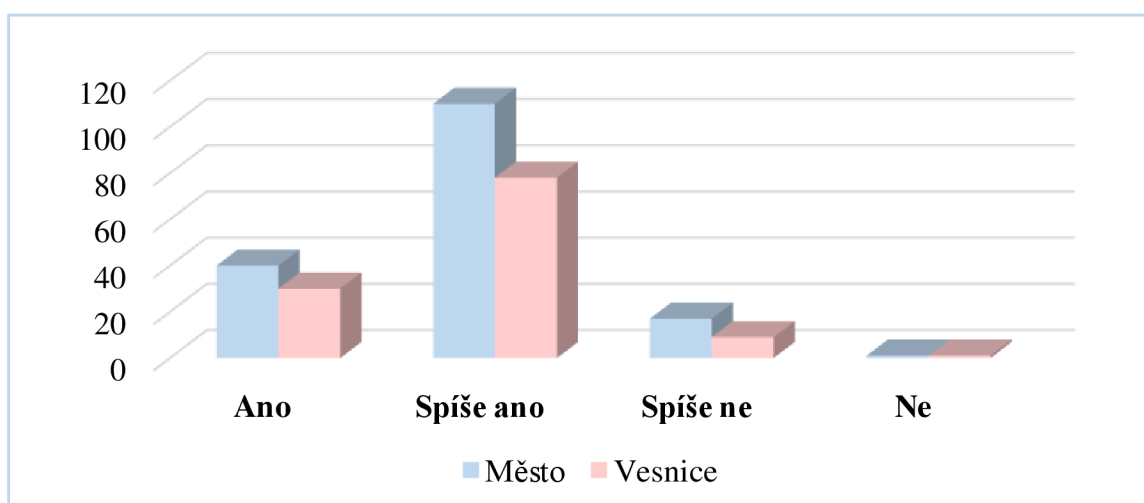
Tato položka primárně zjišťuje celkový počet odpovědí všech pedagogů. I přesto jsme pro přehlednost znázornili do tabulky i grafu rozdělení pedagogů z měst i vesnic, jelikož se téměř celý výzkum zabývá porovnáváním právě těchto dvou skupin. Z celkového počtu dotazovaných označilo 61 % pedagogů řeč jako oblast, která dělá dětem největší problémy. 19 % pedagogů se domnívá, že největší potíže dětem činí oblast grafomotoriky a vizuomotoriky. Jen malé procento pedagogů mateřských škol označilo ostatní oblasti. 5 pedagogů uvedlo jinou možnost, než byla na výběr. 3 z těchto 5 pedagogů uvedli kombinaci všech oblastí v dotazníku, dále 1 pedagog uvedl jako problematickou oblast soustředěnost a poslední pedagog se domnívá, že největší nedostatky dětí mají v oblasti zrakového a sluchové vnímání.

V následujících položkách (10–19) hodnotili respondenti připravenost dětí pro vstup do základní školy podle *Desatera pro rodiče dětí předškolního věku*.

Položka č. 10: Jsou děti dostatečně fyzicky i pohybově vyspělé, vědomě ovládají své tělo a jsou samostatné v sebeobsluze?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	40	24%	30	25%
Spíše ano	110	65%	78	66%
Spíše ne	17	10%	9	8%
Ne	1	1%	1	1%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 23 Odpovědi respondentů na položku č. 10



Obr. 10 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 10

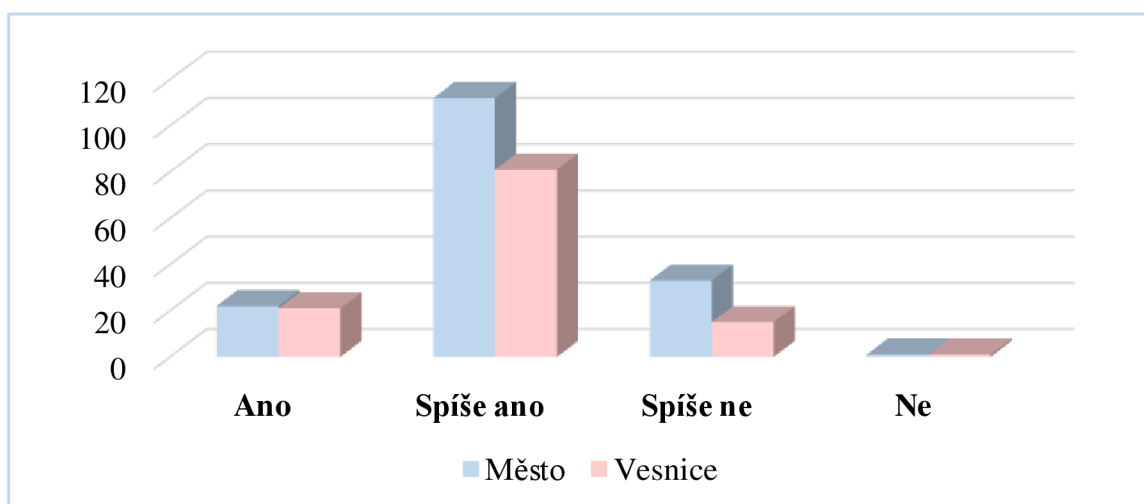
Komentář:

65 % pedagogů z městských a 66 % pedagogů z vesnických mateřských škol označilo, že jsou děti pro vstup do základní školy spíše dostatečně fyzicky i pohybově vyspělé, vědomě ovládají své tělo a jsou samostatné v sebeobsluze. 24 % pedagogů z měst a 25 % pedagogů z vesnic uvedlo, že děti v dané oblasti na povinnou školní docházku jsou zcela připravené. Zbýlých 10 % učitelů z městských a 8 % učitelů z vesnických mateřských škol si myslí, že děti v této oblasti vstup do základní školy připraveny spíše nejsou. Stejným počtem pedagogů z měst i vesnic, tj. 1 %, bylo uvedeno, že děti v dané oblasti pro vstup do základní školy připraveny nejsou.

Položka č. 11: Jsou děti citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	22	13%	21	18%
Spíše ano	112	67%	81	69%
Spíše ne	33	20%	15	13%
Ne	1	1%	1	1%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 24 Odpovědi respondentů na položku č. 11



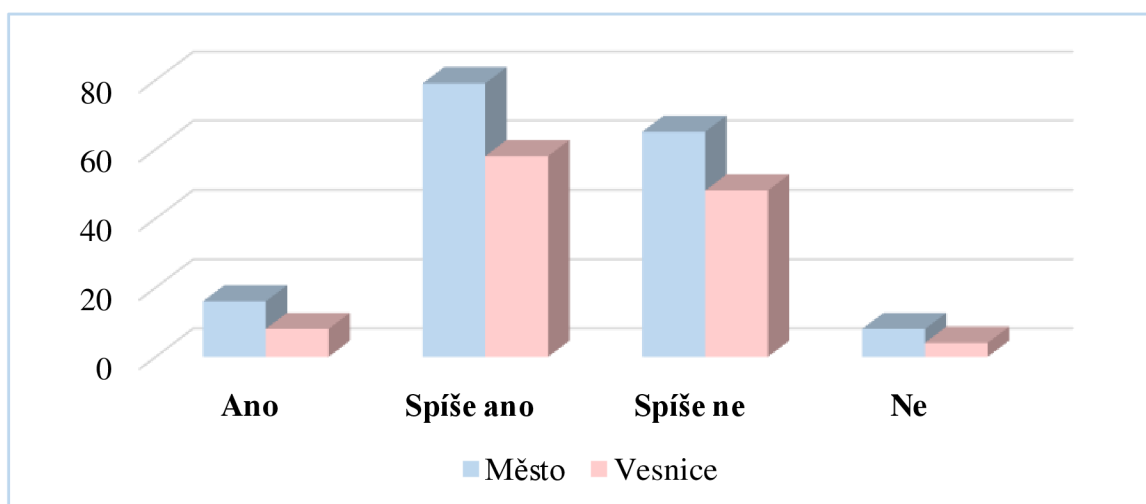
Obr. 11 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 11

Komentář

Z výzkumného šetření vyplývá, že 67 % pedagogů z měst a 69 % pedagogů z vesnic uvedlo, že děti spíše citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování jsou. O tom, že jsou děti v dané oblasti výborně připraveny, je přesvědčeno 13 % pedagogů z měst a 18 % pedagogů z vesnic. 20 % pedagogů z měst uvedlo, že děti spíše nejsou v dané oblasti připraveny. 13 % respondentů z vesnic si také myslí, že děti v dané oblasti připraveny pro vstup do základní školy spíše nejsou. Stejně jako v předchozí položce uvedlo 1 % pedagogů z městských i vesnických mateřských škol, že děti nejsou vůbec citově samostatné a nejsou schopné kontrolovat a řídit své chování.

Položka č. 12: Zvládají děti přiměřené řečové, jazykové a komunikativní dovednosti?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	16	10%	8	7%
Spíše ano	79	47%	58	49%
Spíše ne	65	39%	48	41%
Ne	8	5%	4	3%
Celkem	168	100%	118	100%

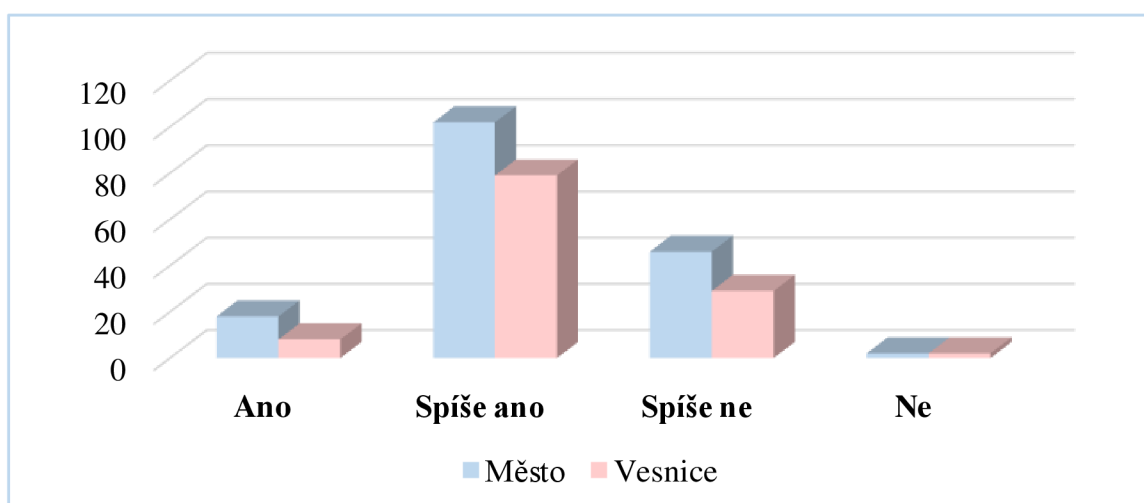
Tab. 25 Odpovědi respondentů na položku č. 12**Obr. 12** Přehled odpovědí respondentů na položku č. 12**Komentář**

Z grafického znázornění vyplývá, že skoro polovina pedagogů z městských a vesnických mateřských škol, tj. 47 % respondentů z měst a 49 % respondentů z vesnic, uvedla, že děti přiměřené řečové, jazykové a komunikativní dovednosti spíše zvládají. V porovnání s předchozími položkami dopadla tato oblast hůře, jelikož téměř 39 % pedagogů z měst a 41 % pedagogů z vesnic označilo, že děti přiměřené řečové, jazykové a komunikativní dovednosti spíše nezvládají. Pouze 10 % respondentů z měst a 7 % respondentů z vesnic je toho názoru, že děti danou oblast zcela zvládají. O tom, že děti přiměřené řečové, jazykové a komunikativní dovednosti nezvládají vůbec, je přesvědčeno 5 % pedagogů z měst a 3 % pedagogů z vesnic.

Položka č. 13: Zvládají děti koordinaci oka a ruky, jemnou motoriku a pravolevou orientaci?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	18	11%	8	7%
Spíše ano	102	61%	79	67%
Spíše ne	46	27%	29	25%
Ne	2	1%	2	2%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 26 Odpovědi respondentů u položky č. 13



Obr. 13 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 13

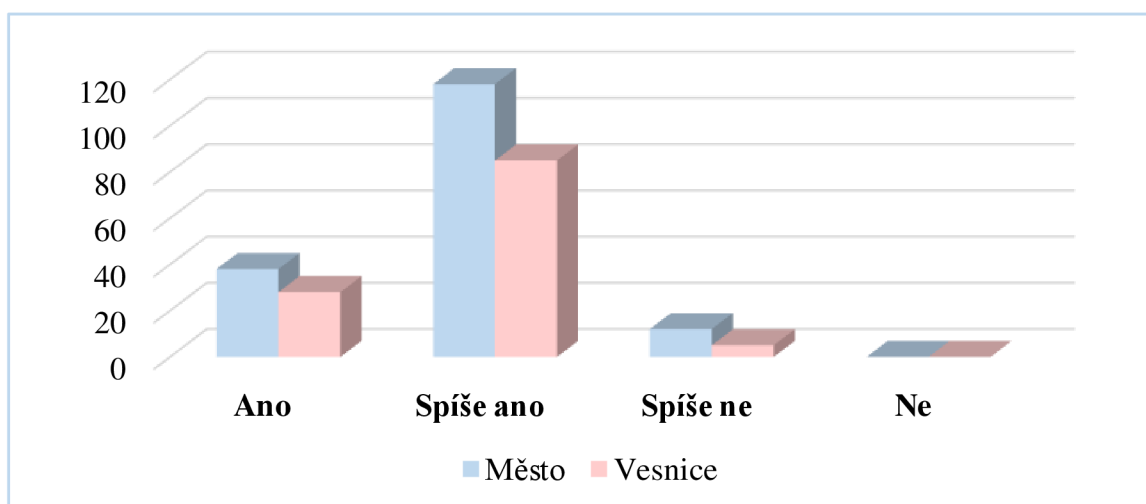
Komentář

Položka č. 13 ukázala, že 61 % pedagogů z měst a 67 % pedagogů z vesnic odpovědělo, že děti koordinaci oka a ruky, jemnou motoriku a pravolevou orientaci spíše zvládají. Na druhou stranu si 27 % městských a 25 % vesnických předškolních učitelů myslí, že děti danou oblast spíše nezvládají. Pouhých 11 % pedagogů z měst a 7 % pedagogů z vesnic má v mateřské škole děti, které koordinaci oka a ruky, jemnou motoriku a pravolevou orientaci zcela zvládají. 1 % respondentů z měst a 2 % respondentů z vesnic mají děti na povinnou školní docházku v dané oblasti nepřipravené.

Položka č. 14: Jsou děti schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	38	23%	28	24%
Spíše ano	118	70%	85	72%
Spíše ne	12	7%	5	4%
Ne	0	0%	0	0%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 27 Odpovědi respondentů na položku č. 14



Obr. 14 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 14

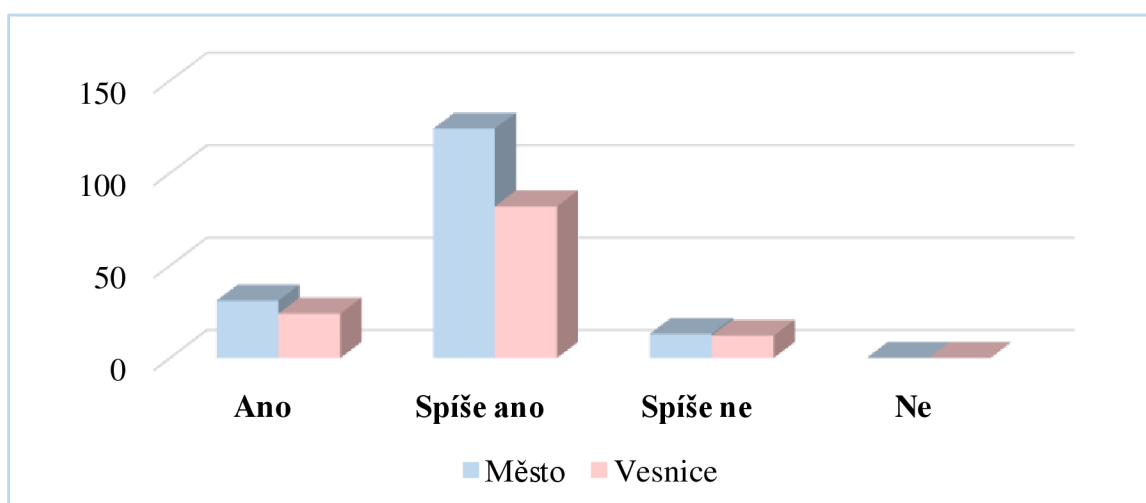
Komentář

Odpovědi respondentů na položku č. 14 dopadly poměrně pozitivně. 70 % pedagogů z měst a 72 % pedagogů z vesnic se domnívá, že děti schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy spíše jsou. 23 % pedagogů z městských a 24 % pedagogů z vesnických mateřských škol odpovědělo, že jsou děti v dané oblasti zcela schopné, tudíž připravené na povinnou školní docházku. Někteří učitelé uvedli, že děti jsou v jejich mateřské škole v dané oblasti spíše nepřipravené než připravené, konkrétně tak odpovědělo 7 % městských a 4 % vesnických pedagogů. Žádný pedagog neuvedl, že by děti rozlišovat zrakové a sluchové vjemy nebyly schopné vůbec.

Položka č. 15: Zvládají děti jednoduché logické a myšlenkové operace a orientují se v základních matematických pojmech?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	31	18%	24	20%
Spíše ano	124	74%	82	69%
Spíše ne	13	8%	12	10%
Ne	0	0%	0	0%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 28 Odpovědi respondentů na položku č. 15



Obr. 15 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 15

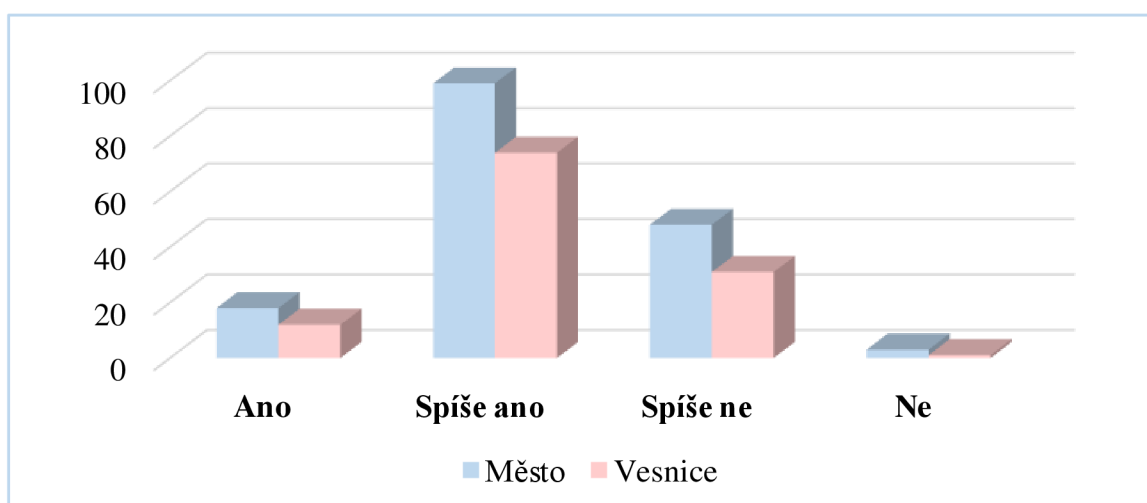
Komentář

Výzkumným šetřením se zjistilo, že 74 % pedagogů z měst a 69 % pedagogů z vesnic uvedlo, že děti jednoduché logické a myšlenkové operace a orientaci v základních matematických pojmech spíše zvládají. Dalších 20 % učitelů z měst a 18 % učitelů z vesnic se domnívá, že děti jsou v dané oblasti na vstup do základní školy zcela připraveny. Podle 8 % pedagogů z měst a 10 % pedagogů z vesnic děti v dané oblasti připraveny na školu spíše nejsou. Téměř žádný pedagog neuvedl, že by děti absolutně nezvládaly jednoduché logické a myšlenkové operace a neorientovaly se v základních matematických pojmech. Výzkum prokázal v dané oblasti pozitivní výsledky.

Položka č. 16: Mají děti dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	18	11%	12	10%
Spíše ano	99	59%	74	63%
Spíše ne	48	29%	31	26%
Ne	3	2%	1	1%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 29 Odpovědi respondentů na položku č. 16



Obr. 16 Přehled odpovědi respondentů na položku č. 16

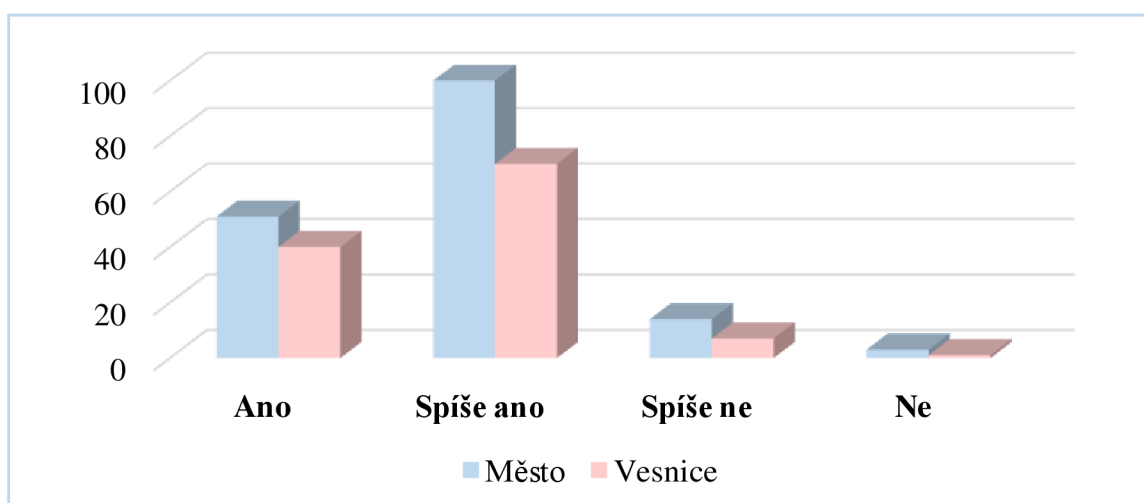
Komentář

Na položku č. 1 pedagogové odpovídali, že děti v dané oblasti spíše připraveny jsou, konkrétně tak odpovědělo 59 % učitelů z měst a 63 % učitelů z vesnic. Jako druhou nejčastěji označovanou odpovědí byla odpověď spíše ne, kterou zvolilo 29 % pedagogů z měst a 26 % pedagogů z vesnic. 11 % učitelů z měst a 10 % učitelů z vesnic uvedlo, že děti mají dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a dokážou si záměrně zapamatovat a učit se. 2 % respondentů z měst a 1 % respondentů z vesnic odpovědělo, že děti v dané oblasti dostatečně připravené nejsou.

Položka č. 17: Jsou děti přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, jsou schopné soužití s vrstevníky ve skupině?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	51	30%	40	34%
Spíše ano	100	60%	70	59%
Spíše ne	14	8%	7	6%
Ne	3	2%	1	1%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 30 Odpovědi respondentů na položku č. 17



Obr. 17 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 17

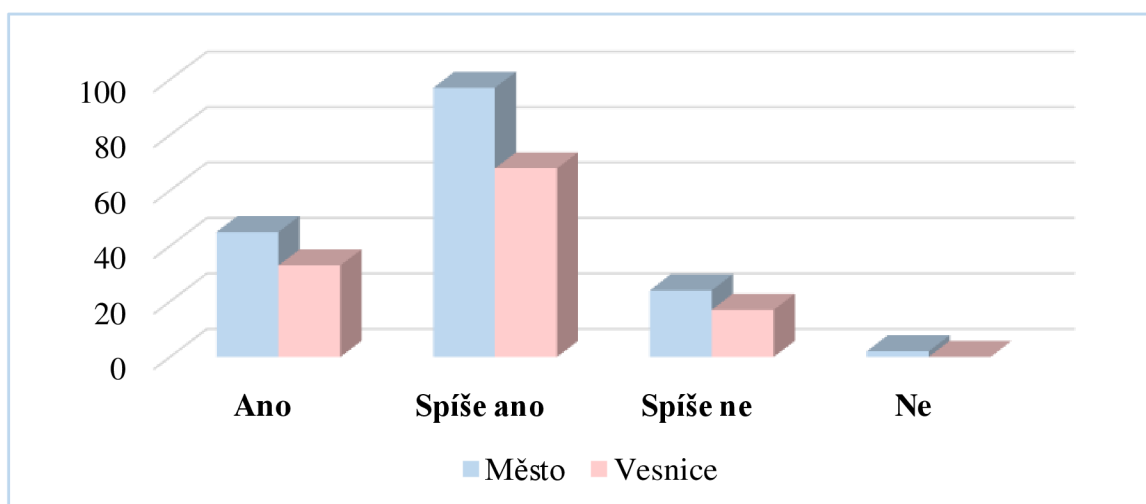
Komentář

Vysoké procento respondentů, tj. 60 % pedagogů z měst a 59 % pedagogů z vesnic, uvedlo, že děti jsou spíše přiměřeně sociálně samostatné a sociálně vnímavé a jsou schopné soužití s vrstevníky ve skupině. 30 % pedagogů z měst a 34 % pedagogů z vesnic odpovědělo, že jsou děti v dané oblasti zcela připravené. Pouze 8 % učitelů z měst a 6 % učitelů z vesnic se domnívá, že děti přiměřeně sociálně samostatné a vnímavé spíše nejsou. Pouze nízké procento pedagogů uvádí, že děti v dané oblasti na povinnou školní docházku připravené vůbec nejsou, jedná se pouze o 2 % odpovědí od pedagogů z měst a 1 % odpovědí od pedagogů z vesnic.

Položka č. 18: Vnímají děti kulturní podněty a projevují svou tvořivost?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	45	27%	33	28%
Spíše ano	97	58%	68	58%
Spíše ne	24	14%	17	14%
Ne	2	1%	0	0%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 31 Odpovědi respondentů na položku č. 18



Obr. 18 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 18

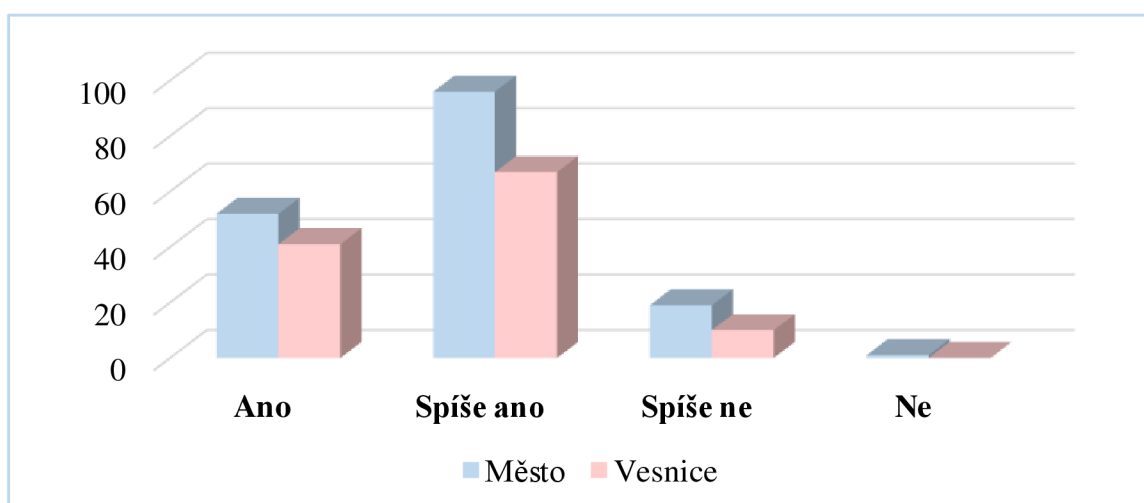
Komentář

Z výzkumného šetření vyplývá, že pedagogové z měst i vesnic se v odpovědích poměrně shodovali. 58 % pedagogů z měst i vesnic odpovědělo, že děti spíše vnímají kulturní podněty a projevují svou tvořivost. Že jsou děti v dané oblasti připraveny výborně, se domnívá 27 % pedagogů z měst a 28 % pedagogů z vesnic. Tuto odpověď popírá 14 % pedagogů jak z měst, tak z vesnic, ti totiž odpověděli, že děti v dané spíše nejsou připraveny na povinnou školní docházku spíše nejsou. 1 % pedagogů z měst uvedlo, že nevnímají kulturní podněty nevnímají a neprojevují svou tvořivost neprojevují.

Položka č. 19: Orientují se děti ve svém nejbližším prostředí, okolním světě a v praktickém životě?

	Město		Vesnice	
	Četnost	%	Četnost	%
Ano	52	31%	41	35%
Spíše ano	96	57%	67	57%
Spíše ne	19	11%	10	8%
Ne	1	1%	0	0%
Celkem	168	100%	118	100%

Tab. 32 Odpovědi respondentů na položku č. 19



Obr. 19 Přehled odpovědi respondentů na položku č. 19

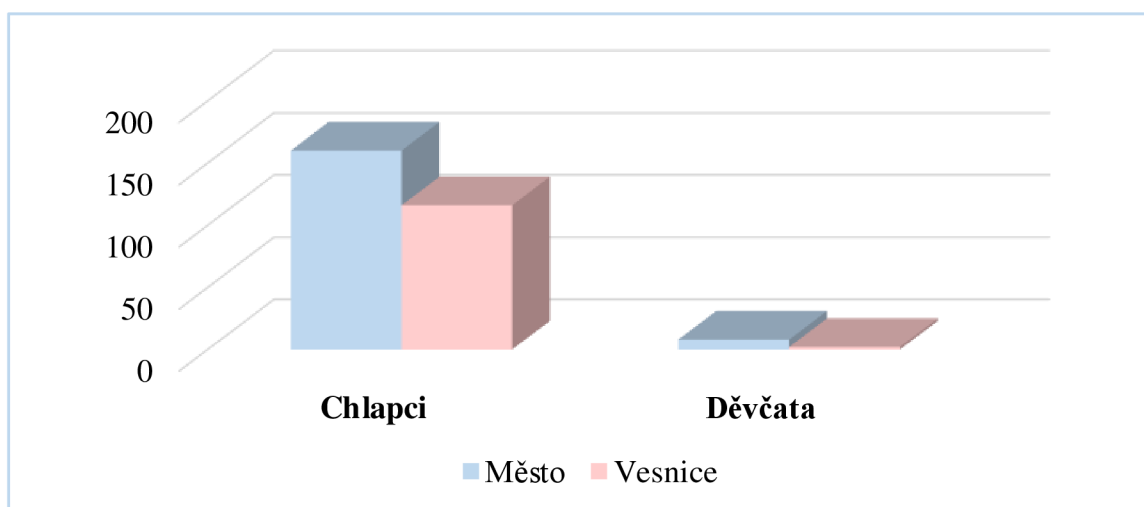
Komentář

U 19. položky uvedlo 57 % pedagogů z městských mateřských škol a 57 % pedagogů z vesnických mateřských škol, že se děti ve svém nejbližším prostředí, okolním světě a praktickém životě spíše orientují. Na opověď, zda jsou děti v dané oblasti zcela připravené na školu, odpovědělo 31 % učitelů z měst a 35 % učitelů z vesnic. 11 % odpovědí od pedagogů z měst a 8 % odpovědí od pedagogů z vesnic ukazuje, že děti v dané oblasti připraveny na školu spíše nejsou. Pouze 1 respondent z města se domnívá, že děti se ve svém nejbližším prostředí, okolním světě a praktickém životě neorientují.

Položka č. 20: Dostávají odklad školní docházky častěji chlapci, nebo děvčata?

Odklad školní docházky	Město		Vesnice		Celkem	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Chlapci	160	95%	116	98%	276	97%
Děvčata	8	5%	2	2%	10	3%
Celkem	168	100%	118	100%	286	100%

Tab. 33 Odpovědi respondentů na položku č. 20



Obr. 20 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 20

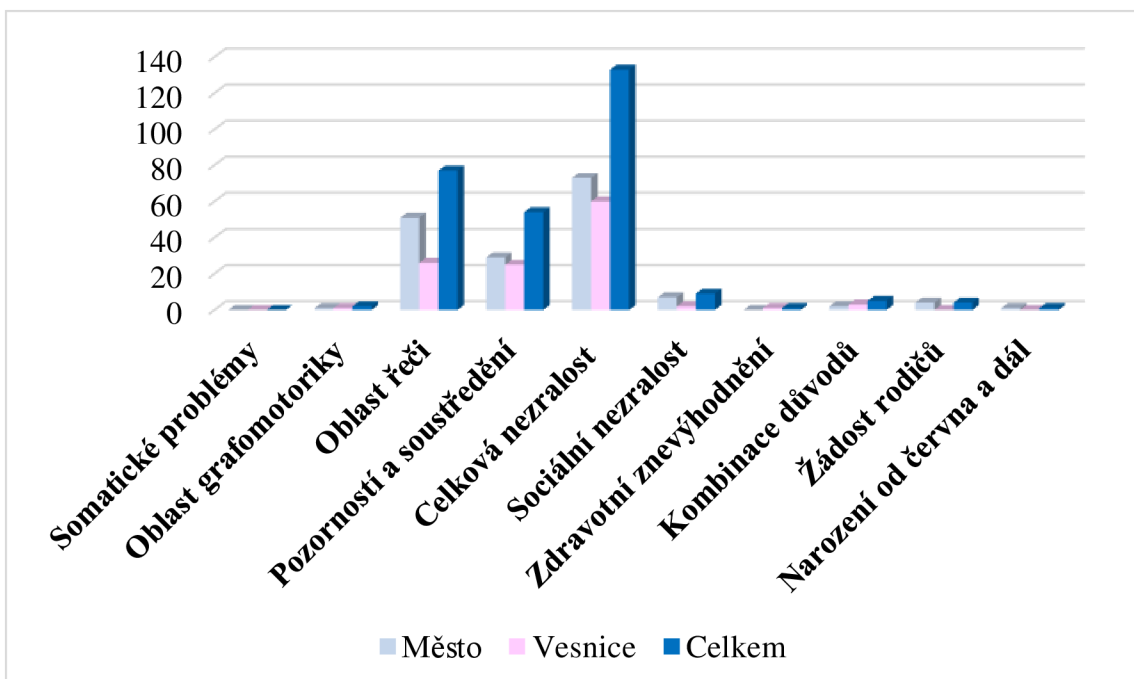
Komentář

Na položku č. 20, zda dostávají odklad školní docházky častěji chlapci, nebo děvčata, jsme získali předpokládanou odpověď. Z celkového počtu respondentů uvedlo 97 % z nich, že odklad školní docházky dostávají častěji chlapci. Pouze 3 % dotazovaných odpověděla, že odklad školní častěji dostávají častěji děvčata. Kdybychom chtěli porovnat výsledky z městských a vesnických mateřských škol, v tabulce i grafu bychom viděli, že odpovědi pedagogů jsou si podobné. Chlapci na přelomu předškolního a školního věku vyspívají pomaleji než děvčata a jsou tedy i více ohroženi školním neúspěchem.

Položka č. 21: Jaké jsou nejčastější důvody odkladu školní docházky?

Důvody OŠD	Město		Vesnice		Celkem	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Somatické problémy	0	0%	0	0%	0	0%
Oblast grafomotoriky	1	1%	1	1%	2	1%
Oblast řeči	51	30%	26	22%	77	27%
Pozorností a soustředění	29	17%	25	21%	54	19%
Celková nezralost	73	43%	60	51%	133	47%
Sociální nezralost	7	4%	2	2%	9	3%
Zdravotní znevýhodnění	0	0%	1	1%	1	0%
Kombinace důvodů	2	1%	3	3%	5	2%
Žádost rodičů	4	2%	0	0%	4	1%
Narození od června a dál	1	1%	0	0%	1	0%
Celkem	168	100%	118	100%	286	100%

Tab. 34 Odpovědi respondentů na položku č. 21



Obr. 21 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 21

Komentář

Z celkového počtu dotazovaných označili pedagogové jako nejčastější důvod odkladu školní docházky celkovou nezralost, konkrétně tak odpovědělo 47 % pedagogů. Jako druhý nejčastější důvod odkladu školní docházky uvedlo 27 % pedagogů problémy v oblasti řeči. Třetím nejčastěji označovaným důvodem jsou problémy v oblasti pozornosti a soustředění u dětí, tj. 19 % odpovědí z celkového počtu.

Z výzkumného šetření je patrné, že pedagogové z měst i vesnic uváděli poměrně stejné důvody odkladu školní docházky. 51 % pedagogů z měst a 43 % pedagogů z vesnic označilo jako nejčastější důvod celkovou nezralost dítěte. Oblast řeči je v tabulce druhým nejčastějším důvodem, který označilo 30 % učitelů z měst a 22 % učitelů z vesnic. Třetím nejčastěji označovaným důvodem jsou problémy v oblasti pozornosti a soustředění, což uvedlo 17 % předškolních pedagogů z měst a 21 % předškolních pedagogů z vesnic. Ostatní důvody odkladu školní docházky pedagogové volili jen málo. Respondenti měli možnost napsat vlastní odpověď, někteří z nich uvedli, že nejčastějšími příčinami odkladu školní docházky může být kombinace již uvedených důvodů, také žádost rodičů o odklad školní docházky nebo narodilo-li se dítě v červnu a později.

8.3 Diskuze

Problematika školní připravenosti a zralosti se v současné době stává velmi aktuální. Přejechod do základní školy je totiž významným okamžikem v životě dítěte. Pro předškolní děti znamená vstup do základní školy značné stoupaní nároků a požadavků na vzdělávání. Přejechod pro některé děti může představovat určitou zátěž, jelikož se setkávají s řadou změn. Dítě přichází do nového prostředí, poznává nové spolužáky, učitele a získává novou roli školáka. Dítě přechází z bezstarostného období do období plného povinností, kterých už bude jen přibývat. Z tohoto důvodu se diplomová práce zabývá zejména připraveností dětí, jejíž míra může samotný přechod do základní školy pozitivně ovlivnit.

Pro potřeby výzkumného šetření jsme vycházeli z publikace Bednářové, Šmardové (2021) a *Desatera pro rodiče dětí předškolního věku*, s jejichž pomocí jsme sestavili položky v dotazníku. Tyto položky se týkají oblastí, které právě zmíněné prameny uvádějí.

Vyhodnocení stanovených hypotéz nám poskytlo odpovědi na klíčové otázky předkládané práce, tedy zjištění úrovně připravenosti dětí předškolního věku v městských a vesnických mateřských školách. Vyhodnocení hypotéz taktéž přineslo několik dalších odpovědí na zkoumanou problematiku. V práci jsme stanovili celkem 4 hypotézy, které jsme vyhodnotili na základě získaných dat z dotazníkového šetření, jejichž pravdivost jsme ověřili pomocí testu významnosti dobré shody chí-kvadrát a testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Kvantitativní výzkum jsme uskutečnili prostřednictvím dotazníku, jehož se zúčastnilo celkem 286 pedagogů mateřských škol České republiky. Dotazníky byly šířeny přes webové stránky určené pro pedagogy.

U první stanovené hypotézy jsme dospěli k závěru, že děti z městských mateřských škol mají v jednotlivých oblastech podobnou úroveň připravenosti na školu jako děti z vesnických mateřských škol. První hypotéza byla pro přehlednost rozdělena do 7 subhypotéz, které prokázaly úroveň připravenosti dětí v každé oblasti zvlášť. V případě první hypotézy jsme na základě analýzy dat odmítli alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. Touto hypotézou se v dotazníkovém šetření zabývaly položky č. 2–8. Na základě zjištěných výsledků se domníváme, že všechny děti mají stejnou možnost výchovy a vzdělávání. Můžeme tedy říci, že ať děti v České republice chodí do mateřské školy kamkoliv, mají podobnou úroveň připravenosti na školu základní.

Druhá hypotéza diplomové práce zjišťovala, zda mají děti z městských mateřských škol v porovnání s dětmi z vesnických mateřských škol přibližně stejné základní výchovně-vzdělávací předpoklady uvedené v *Desateru pro rodiče dětí předškolního věku*.

Tímto problémem se v dotazníkovém šetření zabývaly položky č. 10–19. U druhé hypotézy měli respondenti na rozdíl od hypotézy první položené otázky konkrétněji. Druhou hypotézou jsme chtěli doplnit hypotézu předchozí, snažili jsme se zjistit, zda nám hypotéza č. 2 přinese stejné výsledky jako hypotéza č. 1. Náš předpoklad se i tentokrát potvrdil a ukázalo se, že děti z měst skutečně mají základní a výchovně-vzdělávací předpoklady podobné jako děti z vesnic. Díky výsledkům můžeme předpokládat, že Desatero mohou k hodnocení připravenosti dětí využívat nejen rodiče, ale především pedagogové mateřských škol.

Třetí hypotéza výzkumného šetření nám zodpověděla otázku, zdali mají děti v oblasti řeči větší deficit než v ostatních oblastech. Touto hypotézou se zabývala položka č. 9. Výsledky třetí hypotézy potvrdily, že v oblasti řeči děti větší deficit skutečně mají. Výsledky stanovené hypotézy nás nepřekvapily, jelikož Výroční zpráva České školní inspekce (2019/2020) uvádí deficit v oblasti řeči jako jeden z nejčastějších příčin odkladů školní docházky. Domníváme se, že v dnešní době se vady řeči objevují stále častěji. Hlavní příčinou tohoto problému může být nedostatek času ze strany rodičů, tedy nedostačující komunikace v rodině.

Poslední hypotéza zjišťovala, zda pedagogové městských a vesnických mateřských škol uvádějí stejné důvody odkladu školní docházky. V případě této hypotézy jsme odmítli alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. Můžeme tedy konstatovat, že pedagogové městských i vesnických mateřských škol uváděli stejné důvody odkladu povinné školní docházky. Porovnáme-li výsledky hypotézy č. 4 s výsledky Výroční zprávy České školní inspekce 2019/2020, můžeme si povšimnout, že jsou téměř totožné. Pedagogové městských i vesnických mateřských škol, stejně jako Výroční zpráva, považovali za hlavní příčinu odkladu školní docházky celkovou nezralost dětí, logopedické vady a poruchy řeči.

Výzkumné šetření zahrnovalo také analýzu jednotlivých položek v dotazníku, kterého se zúčastnilo celkem 286 předškolních pedagogů. První otázka dotazníku zjišťovala bydliště pedagogů, tedy zda pocházejí z vesnice či z města. Položky č. 2–8 se zabývaly úrovní připravenosti dětí v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky, řeči, matematických představ, sebeobsluhy a oblasti emoční a sociální. Výzkumné šetření nám ukázalo, že úroveň městských i vesnických dětí je v jednotlivých oblastech hodnocena nejčastěji známkou 2. Nejhůře dopadla oblast řeči, kterou respondenti nejčastěji hodnotili známkami 3 a 4. Z výsledků můžeme vyčíst, že městské i vesnické děti mají podobnou úroveň připravenosti na školu. Devátá položka

v dotazníkovém šetření zjišťovala, které oblasti městským i vesnickým dětem dělají největší problémy. Z celkového počtu odpovědí jsme zjistili, že většina městských i vesnických pedagogů zvolila oblast řeči. Položky č. 10–19 zjišťovaly úroveň připravenosti dětí z měst i vesnic podle dokumentu *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*. Jednotlivé odpovědi nám ukázaly, že v jednotlivých oblastech jsou obě skupiny dětí na školní docházku spíše připravené. Nejhůře dopadla u dětí z měst i vesnic opět oblast s řečovými dovednostmi. To, že odklad dostávají častěji chlapci než dívky, nám dosvědčily odpovědi na položku č. 20. Poslední položka, č. 21, zjišťovala nejčastější důvody odkladu školní docházky, čímž jsme se dozvěděli, že nejčastějším důvodem odkladu u dětí z měst i z vesnic je celková nezralost, následně potíže v oblasti řeči. Jednotlivé příčiny odkladů, z nichž respondenti měli možnost vybírat, jsme čerpali z výsledků Výroční zprávy České školní inspekce ze školního roku 2019/2020.

Výzkumným šetřením jsme dospěli k závěrům, že v kvalitě přípravy dětí z měst i vesnic není žádný rozdíl. Všem dětem se v předškolních zařízeních dostává přiměřených vzdělávacích možností. Také zjišťování úrovně připravenosti dětí na školu nám přineslo pozitivní výsledky. Rovněž jsme zjistili, že největším problémem dětem činí oblast, na kterou by se měli pedagogové více zaměřit. Ostatní oblasti úrovně připravenosti dětí dopadly pozitivně, můžeme tedy konstatovat, že pedagogové vkládají do vzdělávání dětí maximální úsilí. Domníváme se tedy, že největší roli při přípravě dětí na základní školu hraje právě mateřská škola, která nabízí stejné kvality jak ve městech, tak na vesnicích.

Závěr

Diplomová práce se zabývá hodnocením školní připravenosti dětí. Hodnotícími osobami byli učitelé působící v předškolních zařízeních. V teoretické části jsme se zabývali odbornými publikacemi, které se zaměřují na problematiku školní připravenosti dětí předškolního věku. Zpočátku jsme věnovali pozornost vývoji dítěte, který dosahuje v posledním roce předškolního vzdělávání takového stupně, při němž se dítě může bez problémů zapojit do povinné školní docházky. Velký význam pro přípravu dětí na vstup do základní školy má předškolní vzdělávání, proto jsme se v diplomové práci zabývali i Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který je podstatný pro fungování mateřských škol ve společnosti. Další kapitola teoretické části je zaměřena na školní připravenost a školní zralost, jednotlivé pojmy jsou v ní definovány. Při přechodu do základní školy hrají důležitou roli různí činitelé, kterými se teoretická část práce také zabývá. Dále se v práci hovoří o tom, že to, jak dítě bude ovlivněno a připraveno mateřskou školou či rodiči, se projeví v jeho dovednostech a vědomostech, které si s sebou ponese do základní školy. V závěru teoretické části jsme se zabývali pedagogickou diagnostikou, u níž jsme se zaměřovali zejména na oblasti posuzování školní připravenosti dítěte.

Cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zjištění úrovně připravenosti dětí předškolního věku městských a vesnických mateřských škol. Výzkum byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření, který byl určen pedagogům předškolních zařízení. Pro objektivní hodnocení jsme zvolili právě pedagogy, kteří jsou kompetentní pro hodnocení dětí, jelikož s dětmi tráví většinu dne.

Z výsledků empirické části můžeme vyvodit, že v jednotlivých oblastech byly děti hodnoceny obvykle lepší známkou než 3. Můžeme tedy říci, že zjišťování úrovně připravenosti dětí nám přinesla pozitivní výsledky. Z vyhodnocení oblastí jsme dospěli k závěru, že v úrovni připravenosti dětí v jednotlivých zkoumaných oblastech se mezi dětmi z měst a vesnic neprojeví žádné rozdíly.

Všechny děti by měly mít stejnou možnost výchovy a vzdělávání. Pro správný vývoj dítěte by měli učitelé do výchovně-vzdělávací náplně vynakládat největší možné úsilí. Podstatné je, aby se dětem dostávalo stejné kvality vzdělávání jak na městě, tak na vesnici. Že tomu tak skutečně je, nás přesvědčily výsledky výzkumného šetření.

V případě zjišťování deficitů v jednotlivých oblastech připravenosti dítěte se nám potvrdilo, že největším problémem u dětí městských i vesnických je řeč. Dále jsme dospěli ke zjištění, že pedagogové městských i vesnických mateřských škol uvádějí stejné důvody

odkladu školní docházky. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejčastějším důvodem odkladu je na prvním místě celková nezralost dítěte, na místě druhém logopedické vady a poruchy řeči.

K závěrům jsme dospěli prostřednictvím zjištěných dat, které nám poskytlo dotazníkové šetření, jehož se zúčastnilo celkem 286 pedagogů mateřských škol. Můžeme tedy říci, že stanovené cíle diplomové práce byly naplněny. Díky většímu počtu respondentů jsme mohli dospět k závěrům, které poukazují na celkovou připravenost dětí. Diplomová práce by mohla být přínosná jak pro studenty předškolní pedagogiky a pedagogy mateřských škol, kteří se zabývají připraveností dětí předškolního věku, tak pro širokou veřejnost, kterou dané téma zajímá.

Seznam použitých pramenů a literatury

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 2. vyd. Brno: Edika, 2021, 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2010, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEJDÁKOVÁ, S.; STŘECHOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a komunikace*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2018, 130 s. ISBN 978-80-7496-390-2.

BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 8073672731.

DANDOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ, J. a kol. *Školní zralost a odklady školní docházky*. 1. vyd. Praha: Raabe s.r.o., 2018, 146 s. ISBN 978-80-7496-373-5.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Grada, 2018, 288 s. ISBN 978-80-271-0289-1.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997, 350 s. ISBN 80-85928-48-5.

HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2018, 312 s. ISBN: 978-80-247-4675-3.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, a.s., 2003, 144 s. ISBN 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 456 s. ISBN 80-7178585-7.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, 256 s. ISBN 978-80-247- 9340-5.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, A.; ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a kručky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, spol. s.r.o., 2003, 89 s. ISBN 80-7183-291-X.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. akt. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER J.; KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada Publishnig, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER J.; KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2000, 257 s. ISBN 80-7157-476.7.

MERTIN V.; GILLERNOVÁ I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 2. vyd. rozš. a přeprac., Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

OPRAVILOVÁ E. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016, 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, 144 s. ISBN 978-80-262-1092-4.

PRŮCHA J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a akt. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-572-2.

PRŮCHA, J.; KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido: edice ped. literatury, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: PdF UP, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

SVOBODA, M.; KREJČÍKOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 168 s. ISBN 978-80-262-1243-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vyd. Olomouc: PdF UP, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - teorie a praxe*. 1. vyd. Olomouc: PdF UP, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-3.

ŠMELOVÁ, E.; PETROVÁ, A.; SOURALOVÁ, E. a kol. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: PdF UP, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠULOVÁ, L. a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, s. 252. ISBN 978-80-7478-542-9.

ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. upr. vyd. Praha: Acicenum, zdravotnické nakladatelství, 1980, 400 s. ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. 1. vyd. Praha: Raabe s.r.o., 2017, 219 s. ISBN 978-80-7496-333-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012, 523 s. ISBN 80-246-2846-2.

ZÄHNE, V. *Co by děti měly znát*. 1. vyd. Praha: Amos- typografické studio s.r.o., 2005, 202 s. ISBN 80-7234-420-X.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: nakladatelství D + H, 2008, 48 s. ISBN 978-80-903869-3-8.

Internetové zdroje

Desatero pro rodiče [online]. Praha: MŠMT, 2016, s. 4 [cit. 2016-05-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

MŠMT. *Zápisy do prvních ročníků ZŠ* [online]. Praha: MŠMT, 2021/2022 [cit. 2021-05-31]. Ke stažení zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

ZATLOUKAL, T. a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020, Výroční zpráva* [online]. Praha: ČŠI, 2020, s. 44 [cit. 2020-12], ISBN 978-80-88087-43-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

RVP PV [online]. Praha: MŠMT, 2021, s. 51 [cit. 2021-08-24]. Ke stažení zde: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Legislativa

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

Seznam tabulek

Tab. 1 Vzdělávací oblasti RVP PV	15
Tab. 2 Příčiny odkladu povinné školní docházky	29
Tab. 3 Umístění mateřské školy	51
Tab. 4 Četnost odpovědí respondentů na položky č. 2-8.....	53
Tab.5 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 2	56
Tab.6 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 3	57
Tab. 7 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 4	58
Tab. 8 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 5	60
Tab. 9 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 6	61
Tab. 10 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 7	62
Tab.11 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 8	63
Tab. 12 Četnost odpovědí respondentů na položky č. 10-19.....	65
Tab. 13 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 9	67
Tab. 14 Četnost odpovědí respondentů na položku č. 21	68
Tab. 15 Odpovědi respondentů na položku č. 2.....	71
Tab. 16 Odpovědi respondentů na položku č. 3.....	72
Tab. 17 Odpovědi respondentů na položku č. 4.....	73
Tab. 18 Odpovědi respondentů na položku č. 5.....	74
Tab. 19 Odpovědi respondentů na položku č. 6.....	75
Tab. 20 Odpovědi respondentů na položku č. 7.....	76
Tab. 21 Odpovědi respondentů na položku č. 8.....	77
Tab. 22 Odpovědi respondentů na položku č. 9.....	78
Tab. 23 Odpovědi respondentů na položku č. 10.....	80
Tab. 24 Odpovědi respondentů na položku č. 11.....	81
Tab. 25 Odpovědi respondentů na položku č. 12.....	82
Tab. 26 Odpovědi respondentů u položky č. 13	83
Tab. 27 Odpovědi respondentů na položku č. 14.....	84
Tab. 28 Odpovědi respondentů na položku č. 15.....	85
Tab. 29 Odpovědi respondentů na položku č. 16.....	86
Tab. 30 Odpovědi respondentů na položku č. 17.....	87
Tab. 31 Odpovědi respondentů na položku č. 18.....	88
Tab. 32 Odpovědi respondentů na položku č. 19.....	89

Tab. 33 Odpovědi respondentů na položku č. 20.....	90
Tab. 34 Odpovědi respondentů na položku č. 21.....	91

Seznam obrázků

Obr. 1 Počet dětí přicházející k zápisu poprvé a po odkladu v letech 2020 a 2021	27
Obr. 2 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 2.....	71
Obr. 3 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 3.....	72
Obr. 4 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 4.....	73
Obr. 5 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 5.....	74
Obr. 6 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 6.....	75
Obr. 7 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 7.....	76
Obr. 8 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 8.....	77
Obr. 9 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 9.....	79
Obr. 10 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 10.....	80
Obr. 11 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 11.....	81
Obr. 12 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 12.....	82
Obr. 13 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 13.....	83
Obr. 14 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 14.....	84
Obr. 15 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 15.....	85
Obr. 16 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 16.....	86
Obr. 17 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 17.....	87
Obr. 18 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 18.....	88
Obr. 19 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 19.....	89
Obr. 20 Přehled odpovědí respondentů u položky č. 20.....	90
Obr. 21 Přehled odpovědí respondentů na položku č. 21.....	92

Seznam použitých zkratk

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

CNS – Centrální nervová soustava

č. – Číslo

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

kol. – Kolektiv

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – Například

OŠD – Odklad školní docházky

PPP – Pedagogicko-psychologické poradny

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

s. – Strana

Sb. – Sběrka zákonů

SPC – Speciálně pedagogická centra

tj. – To je

tzn. – To znamená

tzv. – Takzvaně

ZŠ – Základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Desatero pro rodiče dětí předškolního věku

Příloha č. 2: Dotazníkové šetření

Příloha č. 1: Desatero pro rodiče dětí předškolního věku

DESATERO PRO RODIČE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na webových stránkách MŠMT v Desateru pro rodiče dětí předškolního věku jsou uvedeny tyto základní dovednosti:

1. Dítě by mělo být dostatečně pohybově i fyzicky vyspělé, mělo by vědomě ovládat své tělo a být samostatné při sebeobsluze.
 - Pohybuje se koordinovaně, je přiměřeně zdatné a obratné.
 - Oblékne se, svlékne se i obuje.
 - Je samostatné při jídle a zvládá samostatně osobní hygienu. Zvládá základní úklidové práce a pečuje o své věci.

2. Dítě by mělo být poměrně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování.
 - Dokáže být bez rodičů, vystupuje samostatně a má svůj názor.
 - Jeví se jako emočně stále, ovládá se a kontroluje.
 - Uvědomuje si svou zodpovědnost za své chování a dodržuje dohodnutá pravidla.

3. Dítě by mělo zvládat adekvátní řečové, jazykové a komunikační dovednosti.
 - Vyslovuje správně hlásky, mluví ve větách, obvykle mluví gramaticky správně.
 - Rozumí většině slov často užívaných v jeho prostředí. Má přiměřenou slovní zásobu.
 - Vede rozhovor a respektuje jeho pravidla.
 - Srozumitelně a přiměřeně komunikuje s dospělými i dětmi.
 - Pokouší se napsat své jméno hůlkovým písmem, využívá přirozeně neverbální komunikaci.

4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, pravolevou orientaci a jemnou motoriku.
 - Zvládá činnosti s drobnými předměty, je zručné při zacházení s předměty.
 - Psací potřeby drží správně, umí napodobit základní geometrické tvary.
 - Rozlišuje pravou a levou stranu, pravou i levou ruku.

5. Dítě by mělo být schopné rozlišovat sluchové i zrakové vjemy.
 - Rozpozná zvuky, rozdíly mezi hláskami, rozloží slovo na slabiky.
 - Najde rozdíly na dvou podobných obrázcích, postřehne změny ve svém okolí, rozlišuje jednoduché symboly a znaky, porovnává a rozlišuje znaky a vlastnosti předmětů.

6. Dítě by mělo zvládat jednoduché myšlenkové a logické operace a orientovat se v základních matematických pojmech.
 - Orientuje se v základních počtech, má představu o čísle, porovnává a rozlišuje vlastnosti předmětů, třídí, přiřazuje a seskupuje předměty dle daných kritérií.
 - Řeší jednoduché situace a problémy, rozumí časoprostorovým pojmům.

7. Dítě by mělo mít přiměřeně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit.
 - Soustředí svou pozornost na určitou dobu, přijme úkol či povinnost a vyvíjí úsilí jej dokončit, postupuje podle pokynů a samostatně.
 - Záměrně si zapamatuje, pamatuje si básničky, říkadla a písničky.

8. Dítě by mělo být dostatečně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s ostatními ve skupině.
 - Uplatňuje základní společenská pravidla, je ve hře partnerem, zapojí se do činnosti ve skupině, vyjednává a dohodne se.
 - K ostatním se chová přátelsky a ohleduplně, je schopno na ně brát ohled.

9. Dítě by mělo projevovat tvořivost a vnímat kulturní podněty.
- Se zájmem poslouchá literární, dramatické, hudební vystoupení a je schopno zúčastnit se dětských akcí, kulturních programů, sportovních akcí.
 - Své zážitky vypráví, komentuje, co se dělo.
 - Hraje námětové a tvořivé hry, vytváří, modeluje, kreslí, stříhá, lepí atd.
10. Dítě by se mělo orientovat ve svém prostředí, okolním světě a také v praktickém životě.
- Vyzná se ve svém prostředí, zvládá běžné praktické situace a činnosti.
 - Má poznatky se světa přírody neživé i živé, kultury lidí, techniky, má poznatky o širším okolí.
 - Chová se bezpečně, zná faktory ohrožující zdraví, uvědomuje si nevhodné projevy chování. Ví, jak se má chovat.

V následujících otázkách zakroužkujte, jaká je podle Vás připravenost dětí pro vstup do základní školy podle *Desatera pro rodiče dětí předškolního věku*.

10. Děti jsou dostatečně fyzicky i pohybově vyspělé, vědomě ovládají své tělo a jsou samostatné v sebeobsluze.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

11. Děti jsou poměrně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

12. Děti zvládají přiměřené řečové, jazykové a komunikativní dovednosti.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

13. Děti zvládají koordinaci oka a ruky, jemnou motoriku a pravolevou orientaci.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

14. Děti jsou schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

15. Děti zvládají jednoduché logické a myšlenkové operace, orientují se v základních matematických pojmech.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

16. Děti mají dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

17. Děti jsou přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, jsou schopné soužití s vrstevníky ve skupině.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

18. Děti vnímají kulturní podněty a projevují svou tvořivost.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

19. Děti se orientují ve svém nejbližším prostředí, okolním světě a v praktickém životě.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

20. Dostávají odklad školní docházky častěji chlapci, nebo děvčata?

- a) Chlapci
- b) Děvčata

21. Uveďte nejčastější důvody odkladu školní docházky?

- a) Somatické problémy
- b) Problémy v rozvoji grafomotoriky
- c) Problémy v oblasti řeči (celkově opožděný vývoj řeči, logopedické vady a poruchy řeči)
- d) Problémy s pozorností a soustředěním
- e) Celková nezralost dítěte
- f) Sociální nezralost
- g) Zdravotní znevýhodnění/postižení
- h) Jiný, uveďte, jaký:

Anotace

Jméno a příjmení:	Lic. Anna Švecová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Připravenost dětí předškolního věku na přechod do základní školy
Název v angličtině:	Readiness of preschool children for the transition to primary school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá školní připraveností předškolních dětí na přechod do základní školy. Cílem práce bylo analyzovat úroveň připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol a porovnat, zda jsou v připravenosti těchto dětí rozdíly. Teoretická část se zabývá charakteristikou předškolního věku z pohledu vývojové psychologie. Práce se také věnuje přípravě dítěte na povinnou školní docházku a zahrnuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dále vymezuje pojmy školní zralost, školní připravenost, školní nezralost a školní nepřipravenost. Práce se také zabývá hlavními činiteli, kteří připravenost dětí ovlivňují. Stěžejní částí je popis školní diagnostiky dítěte, která se zabývá oblastmi školní připravenosti dětí. Empirická část popisuje a vyhodnocuje výzkumné šetření, které se zabývá úrovní připravenosti dětí z městských a vesnických mateřských škol z pohledu předškolních pedagogů. Výzkumné šetření je také zaměřeno na oblasti, které dětem dělají největší problémy, a na odklad povinné školní docházky. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření.</p>

Klíčová slova:	školní zralost, školní připravenost, školní nezralost, vstup dítěte do školy, zápis do prvního ročníku, odklad školní docházky, působení rodiny a mateřské školy na dítě, pedagogická diagnostika
Anotace v angličtině:	<p>This diploma thesis focuses on school readiness of preschool children for the transition to primary school. The aim of the thesis is to analyse the level of readiness of urban and country preschool children and to compare the differences. The theoretical part of the thesis deals with the characteristics of preschool age from the perspective of developmental psychology. The thesis also concentrates on preparation of children for compulsory education and includes The Framework Educational Programme for Preschool Education. Moreover, it defines the concepts of school maturity, school readiness, school immaturity and school unreadiness. In addition, the thesis focuses on the main factors which influence the readiness. The crucial part of the thesis is the description of school diagnostics of a child which deals with the school readiness spheres. The empirical part of the thesis interprets and evaluates the results of the survey which focuses on the level of school readiness of urban and country preschool children in the perspective of preschool teachers. The survey also concentrates on spheres the children mostly struggle with and on delayed school enrolment. The survey was conducted in the form of a questionnaire.</p>
Klíčová slova v angličtině:	school maturity, school readiness, school immaturity, child's entry into school, first year enrolment, delayed school enrolment, family and preschool influence, pedagogical diagnostics

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Desatero pro rodiče dětí předškolního věku Příloha č. 2: Dotazníkové šetření
Rozsah práce:	109 stran
Jazyk práce:	český