

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Příprava dětí v předškolním věku na zápis do 1. třídy
v Olomouckém kraji

Lucie Filipová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Příprava dětí v předškolním věku na zápis do 1. třídy v Olomouckém kraji“ vypracovala samostatně pod vedením paní Mgr. Alžběty Vaňkové a použila jsem jen uvedenou literaturu.

V Olomouci 17. dubna 2024

.....
Lucie Filipová

Poděkování:

Děkuji Mgr. Alžbětě Vaňkové, za odborné vedení bakalářské práce a za poskytování cenných rad a informací. Dále děkuji všem učitelkám mateřských škol, díky kterým jsem získala důležité informace ve výzkumném šetření. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a kamarádům za podporu a trpělivost.

Lucie Filipová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Filipová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alžběta Vaňková
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Příprava dětí v předškolním věku na zápis do 1. třídy v Olomouckém kraji
Název v angličtině:	Preparation of pre-school children for enrolment in Grade 1 in the Olomouc Region
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce s názvem „Příprava dětí v předškolním věku na zápis do 1. třídy v Olomouckém kraji“ se skládá ze dvou částí. První, teoretická část se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku, vývojem dítěte předškolního věku, předškolním vzděláváním v České republice, cíli předškolního vzdělávání, rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jeho vzdělávacím obsahem. Představuje nejčastější typy škol, zabírá se vstupem dítěte do 1. třídy základní školy, školní zralostí a připraveností dítěte, zápisem do 1. třídy, odkladem školní docházky a sledovanými oblastmi pro vstup do základní školy a popisuje školská poradenská zařízení. Empirická část se zabývá přípravou dětí v jednotlivých vzdělávacích oblastech, nejsilnějšími oblastmi v přípravě dětí na</p>

	<p>základní školu, nejslabšími oblasti v přípravě dětí na základní školu, zjišťuje důvody odkladu školní docházky a jejich adekvátnost. Potřebná data byla získána výzkumnou metodou strukturovaného rozhovoru. Výzkum byl následně vyhodnocen pomocí otevřeného kódování a tematické analýzy.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Dítě, předškolní věk, příprava, zápis, školní zralost, školní docházka, odklad školní docházky</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The bachelor thesis entitled " Preparation of pre-school children for enrolment in Grade 1 in the Olomouc Region" consists of two parts. The first, theoretical part deals with the characteristics of the preschool child, the development of the preschool child, preschool education in the Czech Republic, the goals of preschool education, the framework curriculum for preschool education and its educational content. It introduces the most common types of schools, discusses the child's entry into the first grade of primary school, the child's school maturity and readiness, enrolment in the first grade, deferment of schooling and the areas monitored for entry into primary school, and describes school counselling facilities. The empirical section examines children's preparation in each of the learning domains, the strongest domains in preparing children for primary school, the weakest</p>

	domains in preparing children for primary school, and identifies reasons for deferral and their adequacy. The necessary data was collected by research method of structured interview. The research was then evaluated using open coding and thematic analysis.
Klíčová slova v angličtině:	Child, preschool age, preparation, enrolment, school maturity, school attendance, school deferment
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních údajů Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro výzkumné šetření
Rozsah práce:	70 stran + přílohy
Jazyk práce:	čeština

Obsah

ÚVOD	9
1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	12
1.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku.....	12
1.2 Vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku	13
1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku	15
1.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku	15
2 Předškolní vzdělávání v ČR.....	17
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	17
2.2 Cíle v předškolním vzdělávání	18
2.3 Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	19
3 Základní typy škol.....	21
4 Vstup dítěte do 1. třídy základní školy	24
4.1 Školní zralost	24
4.2 Školní připravenost.....	25
4.3 Zápis do 1. třídy	25
4.4 Odklad školní docházky	26
4.5 Sledované oblasti pro vstup do ZŠ	27
4.5.1 Motorika	27
4.5.2 Vnímání (percepce)	29
4.5.3 Řeč a řečový projev dítěte	30
4.5.4 Matematické dovednosti	32
4.5.5 Práceschopnost	33
4.5.6 Sociální oblast	33
4.5.7 Emocionální oblast.....	34
4.6 Spolupráce MŠ a rodiny	34
5 Školská poradenská zařízení	35
5.1 Pedagogicko-psychologická poradna	35
5.2 Speciálně pedagogická centra.....	36
6 Výzkumné šetření	39
6.1 Cíle výzkumného šetření	39
6.2 Metodologie.....	39
6.3 Časový harmonogram výzkumu	40
6.4 Příprava a zpracování dat	40
6.5 Výběr výzkumného souboru.....	42

7	Výsledky výzkumného šetření	43
8	Shrnutí výsledků empirické části	61
	Závěr.....	63
	Seznam použité literatury a zdrojů	65
	Seznam zkratek	68
	Seznam schémat a tabulek.....	69
	Seznam příloh.....	70

ÚVOD

Téma bakalářské práce s názvem „Příprava dětí v předškolním věku na zápis do 1. třídy v Olomouckém kraji“ jsem si vybrala, jelikož mi přijde, že v dnešní době se vyskytuje stále vyšší počet odkladů školní docházky. Zajímalo mě, čím to může být způsobeno. Měla jsem možnost navštívit celkem tři základní školy v Olomouckém kraji a podívat se, jak zápis do základních škol probíhá. Tam mi bylo řečeno, že jedním z důvodů odkladu školní docházky je nedostatečná příprava dětí v mateřských školách. Na základě tohoto tvrzení jsem se rozhodla vybrat si právě toto téma a zjistit, jestli tvrzení některých učitelů ze základních škol je pravdivé nebo jestli je vyšší procento odkladů školní docházky zapříčiněno jinými faktory.

Způsob, jakým se zápis do první třídy provádí obvykle zahrnuje osobní rozhovor mezi učitelem a dítětem. Poté následuje plnění jednotlivých úkolů, které jsou inspirovány testy školní zralosti. Učitelé vytváří jednotlivé úkoly, které děti následně plní formou her. Úkoly jsou rozděleny do různých stanovišť, které se nacházejí ve třídě. Děti jsou během této činnosti doprovázeny učiteli, kteří jim pomáhají při plnění úkolů.

Hlavním cílem práce je v teoretické rovině popsat problematiku přípravy dětí na zápis do 1. třídy a vytvořit teoretická východiska pro empirickou část práce. V empirické části je cílem realizovat výzkum zaměřený na oblasti, které jsou z pohledu učitelek mateřských škol vnímány jako nejméně a nejvíce problematické v přípravě dětí na nástup do primárního vzdělávání s akcentem na odklad školní docházky.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část má pět kapitol. První kapitola charakterizuje dítě předškolního věku a popisuje jeho motorický, kognitivní, emoční a sociální vývoj. Druhá kapitola se zabývá předškolním vzděláváním v České republice a jeho cíli, rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jeho vzdělávacím obsahem. Třetí kapitola představuje typy škol, na které mohou rodiče své děti přihlásit. Čtvrtá kapitola se zabývá vstupem dítěte do 1. třídy základní školy, kam spadá úroveň školní zralosti a připravenosti dítěte, zápis do 1. třídy, odklad školní docházky a sledované oblasti pro vstup do základní školy, kterými jsou motorika, vnímání, řeč a řečový projev dítěte, matematické dovednosti, práceschopnost, sociální a emocionální oblast. Pátá a zároveň i poslední kapitola popisuje školská poradenská zařízení, kam patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogická centra.

Empirická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá výzkumným šetřením. Podkapitolami jsou cíle výzkumného šetření, popis metody, kterou jsme ve výzkumném šetření použili, tabulka s časovým harmonogramem výzkumu, příprava zpracování dat, ve které jsou popsány další metody sběru dat, a nakonec výběr výzkumného vzorku. Druhá kapitola se zabývá výsledky výzkumného šetření a poslední kapitola této části obsahuje shrnutí výsledků výzkumného šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období trvá zpravidla od tří do šesti let věku dítěte. Konec této etapy nesouvisí pouze s fyzickým věkem dítěte, ale především se sociální oblastí, zda je dítě připraveno na nástup do základní školy. Přestože fyzický věk s nástupem do základní školy souvisí, je tolerován odklad školní docházky o jeden, popřípadě i více let (Vágnerová, 2000, s. 102).

Langmeier a Krejčířová pojímají předškolní období v užším slova smyslu jako období od tří do šesti let, kdy mateřská škola staví na základech rodinné výchovy a snaží se dítě dále rozvíjet (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87).

Předškolní věk dítěte vymezuje Šmelová a Prášilová (2018, s. 30, 31) jako období, které trvá od tří do šesti let jedince. V tomto věku dítě navštěvuje mateřskou školu, která doplňuje rodinnou výchovu a připravuje ho na vstup do základní školy. S cílem zkvalitnění připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky je od září 2017 poslední rok předškolního vzdělávání povinný.

Mezi **charakteristické znaky** tohoto věku patří postupné odpoutávání se od rodiny, a snaha prosadit sebe i své nápady mezi vrstevníky. K postupnému odpoutávání se od rodiny přispívá osvojení si stanovených norem chování, soužití se se svou sociální rolí, a také přijatelná úroveň komunikace. Dětské myšlení je ovšem stále ještě prelogické a egocentrické. Pokud se dítěti během předškolního období podaří překonat tuto překážku, je připraveno nastoupit do základní školy (Vágnerová, 2000, s. 102).

1.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

V předškolním věku se výrazně změní tělesná konstituce dítěte. Baculatost, která je typická pro batolecí období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem tohoto období probíhá takzvaná perioda růstu a jde o období vytáhlosti. Zhruba ke konci předškolního období dochází k dovršení osifikace zápěstních kůstek, což má velký význam pro rozvoj jemné motoriky (Plevová In: Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 51).

Jemnou motoriku je možné rozvíjet manuálními činnostmi, manipulací s tužkou, nůžkami. Děti zvládají jíst příborem či házet a chytat míč. Po čtvrtém roce života dítěte se také začíná vyhrážovat lateralita (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 75).

Dochází také k intenzivnímu rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj a rovněž se mění i pohybové funkce dítěte. Zlepšuje se úroveň **hrubé motoriky**. U tříletého dítěte jsou pohyby rukou a nohou stále málo koordinované, ale v průběhu předškolního věku se chůze automatizuje. Stejně tak i další přemísťovací pohyby jako jsou běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu, výstup a sestup po schodech. Šestileté děti jsou schopny zvládat činnosti, které již vyžadují složitou pohybovou koordinaci, může to být jízda na kole, na koloběžce, plavání, bruslení či lyžování (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 75).

1.2 Vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku

Poznávací procesy se v předškolním období velmi intenzivně vyvíjejí. Mezi kognitivní procesy patří vnímání, paměť, představivost, pozornost a myšlení (Plevová In: Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 54).

Vnímání dítěte předškolního věku je celostní, neanalytické. Celkové zrání centrální nervové soustavy a vývoj mozku jsou předpokladem k rozvoji vnímání. U šestiletého dítěte dochází v oblasti vnímání ke změně. Celostní vnímání se mění na diferencované (Plevová In: Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 55).

Dítě vnímá především ty předměty, které ho nějakým způsobem zaujaly a upoutaly jeho pozornost. Rozvíjí se smyslové analyzátoři – sluchové, zrakové, čichové, chuťové a hmatové. Co se zrakového vnímání týče, dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy, jako jsou například oranžová, růžová a fialová. Po sluchové stránce dítě zvládá analyzovat zvuky různých zdrojů a rovněž se zpřesňuje čichové a chuťové vnímání. Dítě již dokáže rozeznat slané, sladké, hořké a kyselé chutě. Velmi významným smyslem je hmat, díky kterému dítě dokáže rozlišit vlastnosti předmětu a zároveň je i popsat. Vnímání prostoru a času je stále ještě nepřesné (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 76).

Rozvoj vnímání je ovlivněn nejen smysly, ale také myšlením, a především vlastní zkušeností dítěte. Existují dva typy vnímání – aktivní a pasivní. Vnímání aktivní, které je spojeno s experimentováním a aktivní činností dítěte je v souladu s jeho vývojovými zvláštnostmi. Zatímco vnímání pasivní, během kterého se dítě nezapojuje do řeči ani pohybu, pouze jen poslouchá nebo pozoruje je v rozporu (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 76).

Podle Vágnerové, Valentové (1992) je základním rysem **paměti** konkrétnost a mimovolnost. U šestiletého dítěte se začínají objevovat prvky úmyslné paměti. Stále převládá paměť mechanická, ovšem značně se rozvíjí i paměť slovně logická. Ke konci předškolního období by dítě mělo být schopno reprodukovat známé a opakující se události (In: Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 76).

Předškolní věk je také obdobím bohatým na **představivost**, přičemž nejsou ještě vytvořeny přesné hranice mezi realitou a fantazií. Fantazie je v tomto období velice důležitá pro citovou a rozumovou rovnováhu. Intenzivně rozvíjející se představy se podílejí na výtvarném projevu dítěte a odráží se také v námětových hrách, ale i mimo ně v reálných životních situacích. Dětské představy mohou být tak živé a opravdové, že je dítě neodlišuje od vjemů a považuje je za reálné. Tomuto jevu se říká eidetismus. Pro děti jsou jejich představy natolik skutečné, že o nich potom i tak mluví. Dospělým lidem se může zdát, že si dítě vymýšlí a lže. Lež se ovšem u dítěte v tomto věku objevuje málokdy, protože stále ještě nemá natolik vyvinuté myšlení, aby bylo schopné vědomě lhát (Plevová In: Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 56—57).

Pozornost je na počátku předškolního věku hodně ovlivňována emocemi. Je nestálá, přelétavá, ale s postupujícím věkem se dítě stává více soustředěné a vytvářejí se u něj základy úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku dítěte, ale také na jeho temperamentu a druhu činnosti, kterou vykonává. Dítě v tomto věku není schopné zaměřit svou pozornost na více než jeden aspekt situace současně (Plevová In: Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 59).

U předškolních dětí dochází v **myšlení** k prudkým vývojovým změnám. Podle Piageta dítě přechází od myšlení předpojmového na myšlení názorné a intuitivní. Myšlení je zároveň stále egocentrické, dítě se dívá na svět pouze ze svého pohledu, nedokáže si uvědomit názor někoho jiného, než ten svůj vlastní. Zvládne již vyvozovat závěry, ovšem jeho úsudky jsou závislé na konkrétní činnosti. Piaget (2010) nazval období od dvou do sedmi let předoperačním stadiem vývoje, jelikož dítě v tomto období stále nerozumí určitým pravidlům a operacím (Plevová In: Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 61).

Rozvíjí se také **pojmové myšlení**, dítě začíná chápat myšlenkové operace jako je analýza, syntéza, srovnávání. Třileté dítě zvládne pojmenovat jednotlivé druhy věcí (to je hruška, rajče, postel, auto), nechápe ovšem souvislosti, které dané věci spojují do všeobecnější skupiny (tudíž, že se jedná o ovoce, zeleninu, nábytek, dopravní prostředky).

Mezi čtvrtým a šestým rokem nastává prudký rozvoj pojmové činnosti, dítě začíná chápat, že některé věci můžeme pojmenovat společným názvem (to je ovoce, zelenina, zvířata, hračky) (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 77—78).

1.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Zdrojem emocionálních prožitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, zatímco vztek a zlost se nevyskytují tak často. Jedná se o emoce, které se projevují například během neúspěšné činnosti. Ze začátku předškolního období má dítě strach z neznámého prostředí nebo z neznámých situací, ten postupem času pomalu ustupuje. Rybářová (1988) tvrdí, že starší předškolák si začíná uvědomovat strach ze smrti, z války nebo z nemoci (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 78).

Dítě začíná poznávat své emoce a díky tomu dochází k obohacování vztahu mezi ním a druhými lidmi. **Rozvíjí se vyšší city** - sociální, intelektuální, estetické a etické. Sociální city jsou rozepsány v další podkapitole (1.4). **City intelektuální** lze nazvat také jako city poznávací, které vyvolávají u dětí pozitivní emoce. Projevují se především při získávání nových dovedností, radostí z poznávání nebo z nových činností. U **estetického citění** projevuje dítě kladné emoce u něčeho, co se mu líbí nebo při čem se cítí dobře. Díky **etickému citění** dítě poznává, co je dobré nebo špatné. Na rozvoj etických citů má obrovský vliv především vzor dospělého, jelikož se děti právě v tomto období nejvíce učí sociálním učením (Plevová In: Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 62—63).

1.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku

Z hlediska **sociálního vývoje** se u dítěte předškolního věku začínají rozvíjet **sociální city**, které se vyvíjejí ve dvou směrech, a to ve vztahu k dospělým a ve vztahu k vrstevníkům. Zároveň si dítě vytváří i vztah k sobě samému, čemuž se říká sebecit. Během předškolního období vznikají také první kamarádství (Plevová In: Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 62—63).

Důležitou roli v procesu **socializace představuje hra**. Prostřednictvím hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá nové věci a experimentuje (Šimíčková-Čížková a kol., 2010, s. 79).

I přesto, že se dítě v tomto období setkává s mnoha novými lidmi, na sociální vývoj dítěte má největší podíl **rodina**, která vytváří podmínky pro to, aby proces socializace proběhl úspěšně (Plevová In: Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 62—63).

2 Předškolní vzdělávání v ČR

V souladu s novými principy kurikulární politiky, které jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvou úrovních, a to na úrovni **školní** a na úrovni **státní**. Mezi kurikulární dokumenty státní úrovně patří **Národní program vzdělávání** a **rámcové vzdělávací programy** (dále RVP). Národní vzdělávací program vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, zatímco rámcové vzdělávací programy stanovují rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní, středoškolské). Do úrovně školní spadají **školní vzdělávací programy** (dále ŠVP), které si každá škola tvoří sama podle stanovených norem v RVP a podle kterých uskutečňuje vzdělávací program (RVP PV, 2021, s. 4).

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.“ (RVP PV, 2021, s. 5)

RVP PV stanovuje společný rámec, který je potřeba zachovávat dle toho, jak byl vytvořen. Tento program je otevřený pro školu, učitele i děti a poskytuje podmínky pro to, aby si podle něj každá mateřská škola mohla za předpokladu zachování všech potřebných pravidel vytvořit a realizovat svůj vlastní ŠVP (Svobodová a kol., 2010, s. 23).

V následujícím odstavci jsou shrnuty hlavní principy předškolního vzdělávání stanovené v RVP PV.

Předškolní vzdělávání by mělo respektovat **individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí**, což se týká především dětí se specifickými vzdělávacími požadavky. Učitel by měl být schopen provádět **pedagogickou diagnostiku**, která slouží ke zjištění úrovně dosavadních dovedností každého dítěte, a na základě toho, může učitel dítě dále podporovat v jeho rozvoji a sledovat jeho individuální pokroky. K RVP PV se také vztahuje požadavek ohledně **respektování přirozeného vývoje dětí** předškolního věku, který by se měl promítat jak do obsahu, tak i do metod a forem jejich vzdělávání. Učitel by měl tedy respektovat

zvláštnosti ve vnímání a myšlení dětí, jejich citlivost, soustředěnost, ale také hravost, spontaneitu atd. (Svobodová a kol., 2010, s. 23—24).

Mezi nejvhodnější **metody** a **formy** práce, které lze při práci s dětmi předškolního věku využít, se řadí metody prožitkového a kooperativního učení, což jsou metody, které vycházejí z přímých zkušeností dítěte. Dále spontánní sociální učení, vycházející z principu přirozené nápodoby a situační učení, které vzniká na základě vytváření a využívání situací (Svobodová a kol., 2010, s. 25).

2.2 Cíle v předškolním vzdělávání

Rámcový vzdělávací program stanovuje cíle v podobě **záměrů** nebo v podobě **výstupů**, a to nejdříve na úrovni **obecné** a poté na úrovni **oblastní**.

Jedná se o tyto cílové kategorie:

- **Rámcové cíle**, které vyjadřují univerzální cíle pro předškolní vzdělávání.
- **Klíčové kompetence**, které jsou formulovány jako výstupy. Jedná se o schopnosti, kterých je možné dosáhnout během předškolního vzdělávání.
- **Dílčí cíle** vyjadřující konkrétní cíle v určité vzdělávací oblasti, které by měl učitel v průběhu předškolního vzdělávání u dítěte sledovat a podporovat.
- **Dílčí výstupy**, které představují znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty odpovídající dílčím cílům (RVP PV, 2021, s. 9).

Schéma vzdělávacích cílů ukazuje, že všechny tyto cílové kategorie jsou úzce provázané a vzájemně mezi sebou korespondují (RVP PV, 2021, s. 9, 14).

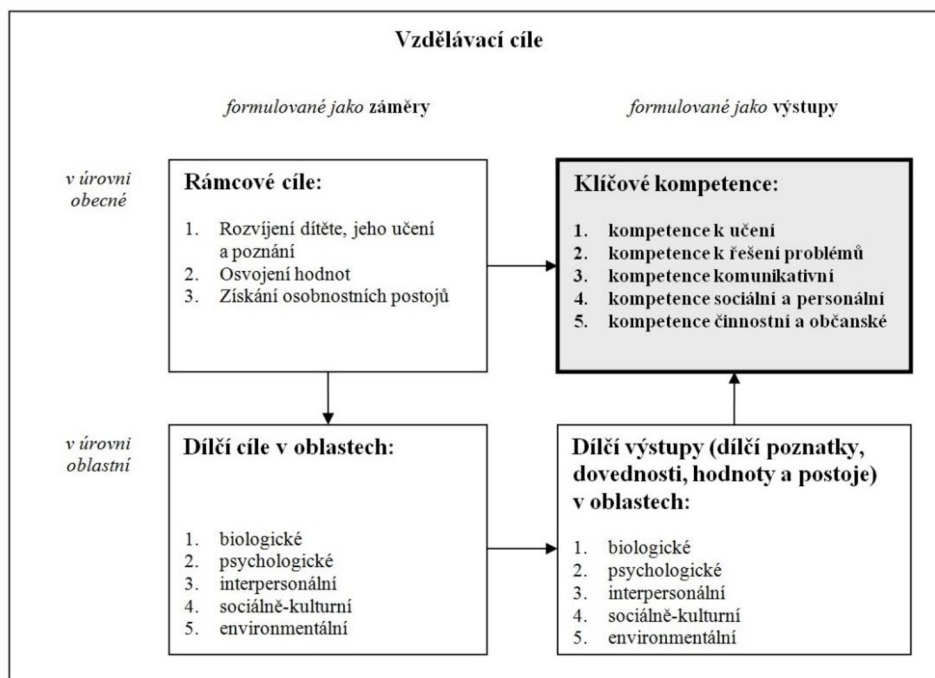


Schéma 1 - Vzdělávací cíle (RVP PV, 2021, s.9)

Záměry a **dílčí vzdělávací cíle** určují učitelům jakým směrem se má ubírat jejich pedagogické působení. **Klíčové kompetence** a **očekávané výstupy** se zaměřují na osobnost dítěte a na to, co by mělo na konci předškolního období zvládnout (Šmelová In: Svobodová, 2010, s. 40).

2.3 Vzdělávací obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Vzdělávací obsah v RVP PV je určený pro celou skupinu dětí ve věku od dvou do sedmi let a je rozdělen do **pěti vzdělávacích oblastí**, které se vzájemně propojují. Každá vzdělávací oblast obsahuje dílčí cíle, které představují to, co by měl učitel u dětí podporovat a rozvíjet. Dále obsahuje vzdělávací nabídku, která dětem nabízí dostatek činností z dané vzdělávací oblasti, a to jak praktických, tak intelektových. Rovněž obsahuje očekávané výstupy, tedy předpokládané výsledky u dětí, a především z praktického důvodu jsou zde zmíněná

také možná rizika, která mohou nastat a ohrozit tak úspěch očekávaných výstupů (RVP PV, 2021, s. 13—15).

„Vzdělávací obsah představuje kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je třeba vnímat jako pomocné.“ (Svobodová a kol., 2010, s. 28) To znamená, že učitelka pracující v mateřské škole musí respektovat pravidla vztahující se k obsahu vzdělávání, ale může s nimi pracovat, tak aby to bylo pro její práci přínosné (Svobodová a kol., 2010, s. 28).

Vzdělávací oblasti předškolního vzdělávání vymezuje RVP PV (2021):

- **Dítě a jeho tělo** - jedná se o **biologickou** vzdělávací oblast, která má za úkol podporovat rozvoj pohybových a manipulačních dovedností dítěte, podporovat a stimulovat jeho neurosvalový vývoj, přispět ke zlepšení jeho tělesné zdatnosti, poznání a uvědomění si vlastního těla, naučit ho sebeobsluze a vytvořit u něj správné postoje a návyky ke zdravému životnímu stylu,
- **Dítě a jeho psychika** - jedná se o **psychologickou** vzdělávací oblast, která nabízí dítěti především podporu mentální. Podporuje u dítěte jeho psychickou zdatnost a odolnost, rozvíjí jeho intelekt, řeč, jazyk, poznávací procesy a funkce, vede dítě k sebepojetí a sebevyjádření.
Tato oblast je členěna do tří podoblastí: 1. jazyk a řeč, 2. poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, 3. sebepojetí, city a vůle
- **Dítě a ten druhý** - jedná se o **interpersonální** vzdělávací oblast, zaměřující se na rozvoj mezilidských vztahů a komunikaci, a to jak mezi dětmi, tak i mezi dítětem a dospělým,
- **Dítě a společnost** - jedná se o **sociálně-kulturní** vzdělávací oblast, která se zaměřuje na začlenění dítěte do společnosti, seznamuje dítě s pravidly soužití v dané společnosti a pomáhá mu osvojit si potřebné dovednosti, postoje a hodnoty, na které je daná společnost zvyklá,
- **Dítě a svět** - jedná se o **enviromentální** vzdělávací oblast, jejíž cílem je u dítěte vytvořit základní vědomosti o světě, ve kterém žije, o vlivu člověka na životním prostředí a vybudovat u něj pozitivní vztah k životnímu prostředí.

3 Základní typy škol

Na začátek je potřeba vymezit rozdíly mezi školami **státními** a **nestátními**. Státní školy jsou zřizovány obcí, krajským úřadem nebo ministerstvem. Nestátní (soukromé) školy jsou zřizovány jinými zřizovateli, než jsou státní orgány (Průcha, 2012, s. 23).

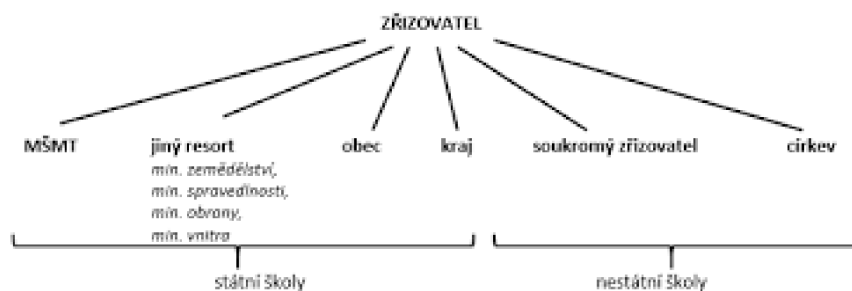


Schéma 2 - Druhy škol podle zřizovatele (Průcha, 2012)

Nejrozšířenějším typem škol jsou **klasické základní školy**, které jsou velmi dobře známé široké veřejnosti. V poslední době se výuka v klasických základních školách hodně změnila. Nevyučuje se pouze frontálně, jak tomu bylo v minulosti. Děti jsou učiteli více zapojovány do výuky a často spolupracují také ve skupinách nebo při různých projektech. Dalším velmi častým typem jsou **klasické základní školy, obohacené o metodiku**, kam patří například školy pracující podle programu: Začít spolu, Montessori základní školy nebo waldorfské základní školy (Otevřelová, 2016, s. 32).

Program **Začít spolu** (mezinárodní označení Step by Step) vznikl v sedmdesátých letech 20. století, kdy školní instituce začaly spolupracovat s rodinami a prosazovaly se principy efektivnějšího vzdělávání, zdůrazňující individualitu a svobodu volby každého dítěte. Program Tento program se snaží především o dosažení maximální samostatnosti dítěte, ale zároveň i o spolupráci s ostatními, a to prostřednictvím vzdělávacího obsahu, který je uspořádán do tzv. **center aktivit**. Centra jsou vybavená vhodnými pomůckami a materiály s nimiž děti nadále pracují. Center aktivit je celkem devět - kostky, manipulační a stolní hry, domácnost, knihy a písmena, ateliér, pokusy a objevy, dramatické hry, písek a voda, dílna. Děti si mohou samy vybrat, které centrum navštíví, musí ovšem respektovat předem daný počet dětí pro jednotlivá centra. Jakmile si děti vyberou dané centrum, pověsí si k němu svou značku a mohou začít pracovat (Košátková, 2008, s. 174—176).

Montessori základní škola se řídí několika principy. Zásadním principem v Montessori pedagogice je princip **věkové heterogenity**, což znamená, že třídy jsou věkově smíšené. Skupiny jsou spojené většinou ze tří ročníků. V případě mladšího školního věku se jedná o skupinu zahrnující děti zpravidla od šesti do osmi let věku. Věková heterogenita ve skupinách vede děti ke spolupráci, pozorování a učení se od starších spolužáků. Montessori pedagogika vychází ze **svobody dítěte** a podpory jeho schopností a dovedností. Podle Marie Montessori je dítě samo schopné dosáhnout maximálního rozvoje svých schopností, tak, že mu bude poskytnuto vhodné výchovné prostředí a speciální **didaktický materiál**. Úkolem učitele tedy není dítě aktivně formovat, ale poskytnout dítěti dostatek podnětů a situací, vedoucí k dosažení jeho rozvoje. Montessori školy kladou důraz na rozvoj myšlení i řeči, a především na smyslové poznávání, které se u dítěte rozvíjí aktivní manipulací s věcmi. Využívá se přitom tzv. **senzitivních období**, což jsou období ve vývoji dítěte, ve kterých je dítě nejvíce připravené pro získávání daných dovedností. Pokud není senzitivní období využito, senzitivita zaniká. V období, kdy dítě nastupuje do první třídy, tedy období mladšího školního věku (7—12 let) se začíná rozvíjet **morální senzitivita**. Dítě nabývá sociálních zkušeností v širším okolí a přechází od konkrétního myšlení k myšlení abstraktnímu. V této senzitivní fázi je nezbytné dítě podporovat v aktivním poznávání světa a k samostatnému získávání znalostí a dovedností, které vede k rozvoji jeho sebevědomí. Učení v Montessori škole by mělo probíhat v tichosti a klidu, aby se dítě mohlo soustředit na danou činnost. Zároveň musí být dítěti poskytnuto dostatek času, aby bylo schopné činnost samo dokončit. Hovoříme tedy o tzv. **polarizaci pozornosti**, která je důležitá pro úspěšné učení, ale i pro osobní rozvoj dítěte. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 131—134).

První **waldorfská základní škola** byla založena Rudolfem Steinerem ve Stuttgartu v roce 1919. V návaznosti na tuto základní školu byla v roce 1920 založena také první mateřská škola (Kořátková, 2008, s. 166—167). Hlavním cílem waldorfské neboli **antroposofické** pedagogiky je rozvíjet dítě komplexně v těchto třech oblastech - **tělo, duše, duch**. V souladu s antroposofickou triádou těla, duše a ducha se waldorfská pedagogika zabývá rozvojem motorických dovedností, emocionální rovnováhy, všech forem myšlení, sebevyjádření, individuality, sebedisciplíny, sociálního vnímání a citění (Kasper, Kasperová, 2008, s. 185—186). Během školního roku se ve škole slaví svátky, probíhají různé slavnosti, představení, exkurze nebo výlety. **Vyučování na základní waldorfské škole** probíhá v tzv. **blocích** a člení se na hlavní vyučování a odborné (vedlejší) vyučování. Hlavní vyučování trvá převážně 90 minut a využívá se při něm didaktická forma - **epocha**, která trvá tři až čtyři týdny.

Během této doby se žáci učí pouze jeden předmět. Po uplynutí této doby je předmět vystřídán předmětem druhým. Po skončení hlavního předmětu následuje velká přestávka a po přestávce odborný předmět nebo opět hlavní předmět. Odborný předmět trvá 45 minut a zaměřuje se na předměty, které je potřeba stále procvičovat (např. cizí jazyky). Každý den musí být v rozvrhu obsaženy teoretické, umělecké a praktické předměty (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 20—21).

Církevní základní školy se řadí mezi nestátní alternativní školy. Tyto školy mohou být podle školského zákona zřizovány registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi, kterým bylo uznáno oprávnění k výkonu zřizovat církevní školy. Církevní školy, které jsou zařazeny do rejstříku škol mají nárok na státní dotaci. Většinou těchto škol ovšem přidělované příspěvky od státu nevystačí, a proto požadují finanční podporu ze strany rodičů ve formě dobrovolného příspěvku nebo školného. Alternativnost těchto škol se nevyznačuje pouze jiným typem zřizovatele, ale především jejich specifickými pedagogickými a didaktickými přístupy. Církevní základní školy se od klasických základních škol liší především v oblasti **kurikula**, jelikož se do učebních plánů zařazují předměty, které nejsou v klasických základních školách běžně vyučovány. Jedná se například o předmět náboženství. Další rozdílnost můžeme spatřit ve **výchovném působení**. V církevních školách se uplatňují principy křesťanství, křesťanské etiky, kulturní tradice a křesťanského životního postoje (Průcha, 2012, s. 56—60).

Většina těchto typů škol spadá do tzv. **rejstříku škol a školských zařízení**, ve kterém je možné vyhledávat informace o konkrétní škole či školském zařízení, s výjimkou vysokých škol (MŠMT).

Dále existuje také možnost **domácího vzdělávání**, kdy je dítě vzděláváno v domácím prostředí rodičem nebo zvoleným pedagogem a do školy dochází pouze za účelem pravidelného přezkoušení. Domácí vzdělávání představuje řadu výhod i nevýhod. Velké pozitivum můžeme spatřit zejména v individuálním přístupu k dítěti. Naopak negativem tohoto typu vzdělávání je značná odloučenost dítěte od jeho vrstevníků. Pro děti občanů z jiných států žijících na území České republiky jsou pak k dispozici **cizojazyčné školy**, popřípadě i školy dvojjazyčné (Otevřelová, 2016, s. 33).

4 Vstup dítěte do 1. třídy základní školy

Pro vstup dítěte do primárního vzdělávání byla stanovena hranice, která se v určitých částech Evropy liší. Pro západní a střední Evropu je to dosažení věku šesti let, zatímco pro severní a východní Evropu věku sedmi let. Hranice je většinou stálá a neměnná. Souvisí se strategií vzdělávací politiky, stupněm vědeckého poznání a kulturními tradicemi každé země. V nynější době se některé země ve snaze urychlit vývoj dítěte snaží hranici snížit. Jedná se např. o Anglii, Skotsko, Řecko, Kypr nebo Nizozemsko. Naopak země s výskytem velkého počtu dětí, které nároky na první třídu nezvládají projevují snahu hranici posunout na pozdější dobu. Do této kategorie spadají země jako jsou Finsko, Švédsko, Bulharsko, Litva a Estonsko (Opravilová, 2016, s. 170—171).

Vstup dítěte do 1. třídy představuje velkou změnu. Nejenom, že dítě přebírá vyšší **sociální roli** žáka, ale také se musí přizpůsobit novým požadavkům. Pravidelnému dennímu režimu, školnímu prostředí, pravidlům ve škole, spolužákům, učiteli v základní škole i novým povinnostem, které jsou spojené s povinnou školní docházkou (Opravilová, 2016, s. 172).

Velmi významnou roli v adaptačním procesu dítěte hraje rodina. Záleží na tom, jak se v rodině o škole mluví, zda pozitivně či negativně. Také zkušenost starších sourozenců se školou má na adaptaci velký vliv. Pokud má dítě sourozence, který má se školou pozitivní zkušenosti a do školy chodí rád, může to dítě motivovat. Pokud má ovšem dítě sourozence, který do školy chodí s odporem, dítě to naopak spíše odradí. Kromě rodiny a vnějšího prostředí má na adaptaci dítěte vliv: učitel, třídní kolektiv, školní klima, ale také povahové a osobnostní rysy dítěte (Opravilová, 2016, s. 173).

4.1 Školní zralost

Autorky Otevřelová (2016, s. 55) a Opravilová (2016, s. 170) se shodují v tom, že pod pojmem **školní zralost** se ukrývají **vnitřní vývojové předpoklady**, které souvisí s funkcemi závislých na zrání.

Podle Bednářové a Šmardové zase lze školní zralost chápat jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno se bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Podobný názor na to mají také Průcha, Walterová a Mareš, kteří popsali školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí jako stav dítěte projevující se na takové úrovni jeho

organismu, který mu umožňuje adaptaci na prostředí školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243).

Při posuzování školní zralosti jsou nejdůležitější tyto čtyři oblasti:

1. Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav,
2. úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí,
3. úroveň průceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky),
4. úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální) (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

4.2 Školní připravenost

Pojem **školní připravenost** je možné charakterizovat několika buď vnějšími nebo vnitřními složkami. Mezi vnitřní složky se řadí: zrání centrální nervové soustavy a rozvoj poznávacích procesů. Vnější složky jsou: výchovné vedení rodičů nebo prostředí ve kterém dítě vyrůstá (Ležalová, 2010, s. 10).

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 243) nazírají na školní připravenost jako na komplexní charakteristiku, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychologického vývoje dítěte, tak znalosti a dovednosti utvářející se na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.

Podobně školní připravenost definují i autorky Bednářová a Šmardová (2010, s. 2), které školní připravenost pojímají jako soubor kompetencí, které si děti během předškolního období osvojují jak učením, tak sociální zkušeností.

4.3 Zápis do 1. třídy

Zápis do školy je legislativním aktem. Zákonný zástupce tak plní svou povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce v době, která je daná zákonem. Termín pro podání přihlášky je od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 11).

Zákonem je vymezena povinná školní docházka následovně: *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce*

června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce“ (§36 v aktuálním znění, zákon č. 561/2004 Sb.).

Zápisy na základních školách se od sebe liší, neboť každá škola si zápis do 1. třídy řeší samostatně. Většina základních škol realizuje zápis do 1. tříd v podobě rozhovoru učitele s dítětem. Učitelé se inspiřují testy školní zralosti, podle kterých připravují jednotlivé úkoly, které poté dítě plní formou hry. Úkoly jsou rozmístěny mezi jednotlivé stanoviště, které se nacházejí po třídě. Děti doprovázejí učitelé, kteří jim pomáhají úkoly zvládat (Opravilová, 2016, s. 173—174).

U zápisu do 1. tříd by se neměly hodnotit pouze dílčí konkrétní činnosti, což je například pojmenovávání geometrických tvarů, počítání do 10 atd., ale měla by se posuzovat vyspělost osobnosti dítěte celkově. Podstatná je především úroveň zrakové a sluchové analýzy, komunikační schopnosti, soustředěnost dítěte na zadaný úkol, úchop tužky, úroveň rozumových schopností, spolupráce a vyjadřovací schopnosti (Opravilová, 2016, s. 171—174).

4.4 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky je chápán jako preventivní opatření, které má dítě chránit před selháváním, pokud nedisponuje dostatečnou školní zralostí. Neúspěch na začátku školní docházky může totiž zásadně ovlivnit sebevědomí dítěte a jeho zájem o další vzdělávání (Klégrová, 2003, s. 31).

Dle současné **legislativy**, pokud není dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo mentálně přiměřeně vyspělé a pokud zákonný zástupce dítěte požádá o odklad školní docházky, může ředitel základní školy dítěti odložit začátek povinné školní docházky o jeden rok. Ředitel tak ovšem může učinit pouze na základě odborného posouzení lékaře, školského poradenského zařízení nebo klinického psychologa. Povinnou školní docházku je možné odložit nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dítě dosahuje věku osmi let. Pokud

se ovšem u dítěte v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost, může ředitel základní školy se souhlasem zákonného zástupce udělit dítěti dodatečný odklad školní docházky a dítě se vrací zpět do mateřské školy (§37 v aktuálním znění, zákon č. 561/2004 Sb.).

4.5 Sledované oblasti pro vstup do ZŠ

Příprava dětí v jednotlivých oblastech probíhá během celého předškolního vzdělávání. Cílem mateřské školy je, aby si děti během předškolního vzdělávání osvojily určité znalosti a dovednosti, které by po odchodu z mateřské školy měly znát a umět, aby byly ve škole úspěšné.

Existuje velká řada literatury, která se zabývá školní zralostí a připraveností. V rámci této bakalářské práce jsme se inspirovali především autorkami Bednářovou a Šmardovou (2010, 2007), dále Zelinkovou (2001), Otevřelovou (2016), Klenkovou a Kolbábkovou (2003).

Zaměřili jsme se především na oblasti, které jsou dle našeho názoru nejdůležitější. Jedná se o oblast **motoriky, vnímání, řeči, matematických dovedností, sociální oblast a emocionální oblast.**

4.5.1 Motorika

Motorika je pojem, který označuje celkovou pohybovou schopnost organismu a hraje velmi významnou roli ve vývoji dítěte. Podílí se na vývoji kognitivních funkcí a stává se také prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa (Zelinková, 2001, s. 50).

U zápisu do prvních tříd jsou po dětech vyžadovány příslušné motorické schopnosti a dovednosti, mezi něž spadá úroveň hrubé a jemné motoriky, grafomotorika, spontánní kresba a motorika mluvidel (známá také pod pojmem oro-motorika).

Hrubá motorika se uskutečňuje prostřednictvím zapojení velkých svalových skupin. Lze ji sledovat u dítěte během **spontánních aktivit** jako jsou: hry, pobyt venku, běhání, skákání, lezení, chůze apod. Při **řízené činnosti** jsou to situace, kdy se dítěti zadá jednotlivá činnost a požádá se, aby činnost vykonalo. Při tom se sleduje jeho koordinace, provedení, odvaha a rychlost (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 8).

V období od tří do šesti let věku by mělo docházet ke **zdokonalování koordinace pohybu**. Pohyb by měl být přesnější, plynulejší a cílenější. To lze rozvíjet prostřednictvím her s využitím lezení po čtyřech, poskoků s rytmizací, skákáním snožmo, skákáním po levé a pravé noze, chůzi na vyvýšené ploše, sjížděním skluzavky a dalšími cviky (Otevřelová, 2016, s. 115—116).

Jemná motorika se narodil od hrubé motoriky uskutečňuje zapojením drobného svalstva, tedy pohyby rukou a prstů. Prostřednictvím manuální práce a opakované manipulace s drobnými předměty se jemná motorika zdokonaluje. Manuální činnosti rovněž rozvíjí i myšlení. **Myšlení a jemná motorika** jsou oblasti, které jsou spolu úzce spjaty a vzájemně se ovlivňují. Z toho důvodu je velmi důležité děti motivovat k tvoření v jakékoliv podobě. Může se jednat o práci s papírem, modelínou, pískem, přírodninami, korálky. Dále lze kreslit, lepit, stříhat, krájet, sestavovat, navlékat, mačkat, zatloukat. Všechny tyto činnosti posouvají dítě dál v jeho vývoji. Díky využívání různých výtvarných technik dochází k zapojování drobných svalů ruky, dlaně, zápěstí, prstů (Otevřelová, 2016, s. 117—118).

Do oblasti jemné motoriky se řadí taktéž motorika očních pohybů, oro-motorika a grafomotorika (Zelinková, 2001, s. 52).

Jemná motorika mluvidel zajišťuje správný pohyb jazyka a rtů, tedy mluvních orgánů při artikulované řeči. Správný pohyb jazyka ovlivňuje řeč dítěte a následně pak i to, jak se mu bude ve škole dařit číst a psát. Pokud se u dítěte objeví snížená pohyblivost mluvidel, příčinou může být huhňavost nebo špatné dýchání, kdy dítě dýchá pusou a ne nosem. Pokud je narušen pohyb jazyka nebo k pohybu jazyka nedochází vůbec má to dopad na výslovnost hlásek, především L, R, Ř a sykavek. V rámci prevence je možné v mateřské škole provádět preventivní cvičení na zvýšení obratnosti mluvidel. Může se jednat o hry podporující různé pohyby jazyka (vyplazování jazyka, olizování se, pohyby jazyka nahoru, dolů), rtů (usmívání se, špulení rtů, pískání), tváře (nafukování obou tváří). Je také důležité naučit děti pracovat s dechem (nosem nádech, pusou výdech). Pokud má dítě po pátém roce věku stále problémy s výslovností hlásek je nutná konzultace s logopedem (Otevřelová, 2016, s. 116—117).

Spontánní kresba je jedna z nejpřirozenějších projevů dítěte. Z kresby můžeme vyčíst např. úroveň grafomotoriky, lateralitu nebo úchop tužky (Otevřelová, 2016, s. 121).

U dítěte předškolního věku je potřeba všimnout si jak obsahového, tak i formálního provedení kresby. V rámci obsahového provedení kresby je nutné sledovat obsah kresby, její bohatost či námětovou různorodost. V šesti letech se kresba stává proporcionálnější jednot

livé části těla jsou připojené na správném místě a kresba končetin je dvojdimenzionální. Lidská postava je rozdělena na hlavu a trup. Ruce jsou připojené k trupu a směřují do stran nebo vzhůru. Hlava je pokryta vlasy a na obličejí jsou vyznačeny detaily - oči, nos, ústa, obočí, řasy. V rámci formálního provedení kresby je rovněž vhodné všimnout si vedení čáry, její plynulosti, jistoty, přesnosti, návaznosti a tlaku na podložku. Během toho, co dítě kreslí, je důležité sledovat jeho držení těla, držení psacího náčiní, postavení ruky při kreslení a psaní, uvolnění ruky, plynulost a způsob provedení čar (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 14—20).

Kresba je jedním z úkolů, které dítě plní při zápisu do první třídy. Jedná se nejčastěji o kresbu postavy, domu nebo stromu.

Grafomotorika je důležitá pro nácvik psaní, kreslení a malování. Kvalita grafomotoriky závisí na úrovni hrubé motoriky, motorické koordinaci a na vývoji hybného systému od paže až k prstům. V mateřské škole je vhodné podporovat oblast grafomotoriky prostřednictvím uvolňovacích cviků. Ramenní kloub je možné uvolnit prostřednictvím kresby, během které děti stojí u stolečku, na kterém je položený velký papír. Ruka dítěte směřuje dolů a obtahuje předkreslený tvar. Podobný úkol lze zařadit i na uvolnění loketního kloubu. Formát papíru se zmenší, ideální velikostí je A4. Dítě může opět stát nebo v tomto případě i sedět u stolečku, hlavní je, aby se neopíralo o loket. Zápěstí uvolňuje prováděním krouživých pohybů (Otevřelová, 2016, s. 119—120).

Šestileté dítě by v oblasti grafomotoriky mělo zvládat svíslé čáry, vodorovné čáry, šikmé čáry, samostatné tečky, horní a dolní obloučky. Ve chvíli, kdy dítě zvládá všechny předchozí prvky je možné zařadit spirály, ovály a vlnovky. Mezi nejtěžší grafické prvky patří horní a dolní smyčky a změny směru čar (Otevřelová, 2016, s. 120).

4.5.2 Vnímání (percepce)

Vnímání je kognitivní proces, který je blíže popsán v podkapitole 1.2 - Vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku.

V oblasti vnímání má u dětí předškolního věku největší význam zrakové a sluchové vnímání. Schopnost zrakového a taktéž i sluchového vnímání se podílí na vývoji řeči. Zrakové rozlišování, které je podoblastí zrakového vnímání je velmi důležité při čtení a psaní (Klenková, Kolbábková, 2003, s. 28, 78).

Zrakové vnímání u dítěte předškolního věku je celkové. Dítě se více zaměřuje na celek než na jeho části. Jsou pro něj zajímavé předměty, které uspokojují jeho momentální potřeby. Rozvíjí se zraková diferenciaci, analýza a syntéza (Zelinková, 2001, s. 70).

Dítě na začátku školního věku narozdíl od dítěte věku předškolního lépe analyzuje celek na části a také se u něj s vývojem jemné motoriky zlepšuje vizuomotorická koordinace (Vágnerová In: Zelinková, 2001, s. 70).

Na konci předškolního období by mělo dítě zvládat tyto oblasti: vnímání barev (přiřadí odstíny barev, pojmenuje odstíny barev); rozlišování figury a pozadí (vyhledá tvar na pozadí); zrakové rozlišování (odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem, horizontální či vertikální polohou); zrakovou analýzu a syntézu (poskládá obrázek z několika částí, doplní chybějící části v obrázku) a zrakovou paměť (Kimova hra, pexeso) (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 39—40).

Sluchové vnímání „je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).“ (Zelinková, 2001, s. 76) V předškolním věku dochází k rozvoji sluchové analýzy a syntézy a ke sluchovému rozlišování (Zelinková, 2001, s. 76).

V tomto období se u dětí rozvíjí také fonemický sluch, což je schopnost **sluchového rozlišování**. Sluchové rozlišování neboli diferenciaci je předpokladem správného vývoje řeči. Nejprve je důležité zaměřit se na rozlišování obecných zvuků, jako je například mačkání papíru, zvuk tekoucí vody nebo rozlišení hlasů blízkých osob. Když děti zvládají obecné rozlišení, přechází se na rozlišení intenzity, tedy hlasitosti zvuku. Je důležité nezapomenout na rozlišení výšky a délky zvuku. Dítě by mělo na konci předškolního období umět rozpoznat délku samohlásek, podobně znějící slova nebo slova lišící se pouze jednou hláskou, tzv. fonémem (Klenková, Kolbábková, 2003, s. 78).

Dále by dítě mělo zvládat poslouchat příběh nebo pohádku, vyhledat rýmující se dvojici, určit počet slabik ve slově, určit počáteční a konečnou hlásku ve slově, zopakovat větu z více slov a napodobit rytmus (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 34—35).

4.5.3 Řeč a řečový projev dítěte

U **předškolních dětí** se považuje za **prioritní obsahová rovina řeči**. Kutálková (In: Tučková, 2017, s. 13) tvrdí, že výslovnost je u předškolních dětí důležitá, ale nepovažuje

se za nejdůležitější složku komunikace. Dítě se nejprve musí naučit vyjádřit své emoce, potřeby a zájmy a následně je pak možné se zaměřit na formu, tedy zvukovou stránku řeči.

Sledování toho, jak se dítě v řečové oblasti vyvíjí, je velmi důležité, protože řeč se postupně stává prostředkem komunikace v mezilidských vztazích a zároveň ovlivňuje myšlení dítěte. Nejdůležitějším obdobím pro vývoj řeči je období od šesti let s tím, že nejprudší tempo vývoje je od tří do čtyř let věku a je ovlivněno motorikou, zrakovým a sluchovým vnímáním a sociálním prostředím (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 28).

V oblasti řečového projevu a řeči se posuzuje celková úroveň řeči jedince. Řeč tvoří celkem **čtyři jazykové roviny**, které se vzájemně prolínají (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 29).

Foneticko-fonologická rovina se zaměřuje na sluchové rozlišování hlásek a na jejich výslovnost. Vývoj výslovnosti postupuje od hlásek artikulačně nejlehčích, kam spadají obouretné hlásky P, B, M a dále hlásky T, D, N až po hlásky artikulačně nejobtížnější. Sem patří hlásky R, Ř, Z, S, C, Ž, Š a Č. Do pěti let věku se považuje nesprávná výslovnost za fyziologickou, od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou. Pokud se ovšem nesprávná výslovnost objevuje i po sedmém roce věku, je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 29).

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje užívání slovních druhů, skloňování a časování slov, tvoření vět a souvětí. Do čtvrtého roku věku se považují dysgramatismy v řeči za fyziologické, pokud ovšem přetrvávají ve větším rozsahu i nadále, může se jednat o náznak opožděného vývoje řeči nebo dokonce i o opožděný vývoj intelektu (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 29).

Lexikálně-sémantická rovina, nazývaná také jako rovina obsahová, se zaměřuje hlavně na aktivní slovní zásobu a porozumění významu slov (Tučková, 2017, s. 7).

Před nástupem do první třídy by dítě mělo zvládat pojmenovat věci na obrázku, reprodukovat jednoduchou básničku, spontánně vyprávět, tvořit nadřazené pojmy, protiklady, synonyma či interpretovat pohádku (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 32—34).

Do **pragmatické roviny** patří schopnost užívání řeči ve společnosti, tedy komunikaci s ostatními lidmi. (Tučková, 2017, s. 7) Zahrnuje dovednosti jako jsou: vyjádření vztahů, pocitů, prožitků a událostí; vyžádání nebo oznámení informace a tvorba dialogu. Svoji roli zde hraje i neverbální komunikace. Pokud to, co říkáme nekoresponduje s řečí našeho těla,

je pro dítě velmi obtížné porozumět tomu, co po něm chceme a neví, jak má reagovat (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 29—30).

4.5.4 Matematické dovednosti

Matematika rozvíjí myšlení a logické uvažování. Pro osvojení matematických dovedností potřebuje dítě předškolního věku rozvinout potřebné schopnosti, dovednosti a vědomosti. Nestačí pouze vyjmenovat číselnou řadu nebo psát číslice (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 47).

Pro rozvoj matematických schopností a dovedností je důležitá úroveň **motoriky** se kterou je úzce spjata také **prostorové vnímání**. Prostorové vnímání má těsnou souvislost s **vnímáním času** a **časovou posloupností**. Dále se na rozvoji matematických dovedností podílí **úroveň řeči, zrakové a sluchové vnímání a vnímání rytmu**. Popsané dovednosti a schopnosti tvoří základ **předčíselných představ**, pomocí kterých je dítě schopno porozumět matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 47).

Položky sledované v oblasti matematických schopností a dovedností:

Porovnávání je dovednost, díky které si dítě osvojuje pojmy jako jsou méně, více, stejně, velký, malý, nízký, vysoký, úzký, široký, krátký dlouhý, o jeden více, méně atd. (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 47—49).

Úkolem **třídění** je rozdělení předmětů do skupin. Do pátého roku věku je dítě schopno třídit předměty pouze podle jednoho kritéria. V pěti letech je dítě schopno třídit předměty podle dvou kritérií, v šesti letech podle tří. Nejprve si děti začínají osvojovat třídění podle druhu předmětu, poté podle barev nebo velikosti. V pěti letech děti začínají třídit předměty podle tvaru nebo jednotlivé předměty pod nadřazené pojmy. Po pátém roce už poznají, co do dané skupiny prvků nepatří (Otevřelová, 2016, s. 100).

Řazení závisí na porovnávání. Předškolák dokáže seřadit předměty podle velikosti (od nejmenšího po největší a obráceně), podle stupňování (málo-méně-nejméně) apod. Ve čtyřech letech zvládne seřadit prvky tři, v pěti letech pět (Otevřelová, 2016, s. 101).

Do matematických dovedností patří také představa **množství**. Tříleté dítě zvládne napočítat do dvou až tří, čtyřleté dítě do čtyř, pětileté do pěti a šestileté do šesti. V pěti letech dítě zvládne vyjmenovat číselnou řadu do desíti. Nejde ovšem jen o vyjmenování číselné řady, dítě to může mít jen mechanicky naučené. Mnohem důležitější je, aby měly děti před nástupem

do první třídy jasnou představu o tom, že konkrétní číslo představuje nějaké množství (Otevřelová, 2016, s. 101—102).

4.5.5 Práceschopnost

Práceschopnost je podmíněna nejen zralostí centrální nervové soustavy (CNS), ale zároveň i výchovným vedením, sociálními dovednostmi a samostatností. Dítě, které je práce schopné se dokáže soustředit při řešení zadaných úkolů, je schopno odolávat rušivým vlivům při práci, dokáže udržet pozornost, je vytrvalé a vydrží pracovat v klidu. Důležitou roli zde hraje motivace, která značí u dítěte zájem aktivitu dokončit, i když se mu činnost za začátku nedaří (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 53—54).

4.5.6 Sociální oblast

„Sociální zralostí můžeme nazvat schopnost člověka zapojit se do běžného chodu sociálních skupin.“ (Dandová, Kropáčková a kol., 2018, s. 71) Pod touto větou si lze představit, že sociálně zralý jedinec dokáže fungovat v sociálních skupinách na základě určených pravidel a norem chování, tedy zvládne přijmout konkrétní sociální roli. **Sociální rolí dítěte** v mateřské škole může být role dítěte nebo kamaráda, později na základní škole role žáka (Dandová, Kropáčková a kol., 2018, s. 71).

U dětí před nástupem do první třídy je potřeba zaměřit se na **sociální dovednosti** jako jsou komunikace s dětmi a učitelkami, kooperace s ostatními dětmi, zapojení se do činností ve skupině, správné reagování na pokyny autority, dodržování pravidel, úroveň sebeovládání (dítě musí vyvíjet úsilí k dokončení práce, pokračovat v ní i přes překážky a nezdary, překonávat případnou nechuť či únavu, ovládat své emoce), projevy empatie, znaky prosociálního chování a samostatnost. V této oblasti se posuzuje také odloučení od rodičů, adaptace na nové prostředí a situace (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 52).

Dítě, které je zralé vstoupit do základní školy, dokáže úspěšně přijímat nové sociální role v sociálním prostředí. Nová role žáka přináší dítěti větší sociální prestiž, ale současně je to role zátěžová, která vyžaduje větší vynaložení úsilí (Dandová, Kropáčková, 2018, s. 73).

4.5.7 Emocionální oblast

Emocionální neboli citová zralost dítěte se vyznačuje především větší emoční stabilitou. U dítěte předškolního věku je typické časté kolísání a střídání nálad. Dítě při vstupu do první třídy by mělo být emočně vyrovnanější, mělo by zvládat koordinovat své emoce a nálady. U dítěte, které je zralé pro školní docházku by se neměly objevovat výbuchy vzteku a pláče nebo fyzické násilí vůči druhým osobám. Dítě by mělo být schopné vyrovnat se s drobným neúspěchem, bez problémů se odloučit od rodičů, do školy by se mělo těšit a chodit do ní rádo (Dandová, Kropáčková, 2018, s. 76—77).

4.6 Spolupráce MŠ a rodiny

Jirásek a později i Langmeier a Matějček (2005) přikládali velký důraz tomu, aby **spolupráce učitelek mateřské školy, psychologů a rodičů, popřípadě dalších odborníků** fungovala, a to hlavně v oblasti posuzování školní zralosti dítěte (Ležalová, 2010, s. 22).

Základní spoluprací mezi rodinou a školou jsou třídní schůzky, dny otevřených dveří, výstavky dětských prací, určité hodiny pro konzultaci s učitelkami, besídky a další akce. Na některých mateřských školách se rodiče mohou účastnit výletů nebo náročnějších akcí, které mateřská škola pořádá. Většina mateřských škol také nabízí rodičům a jejich dětem docházet během adaptačního období do třídy mateřské školy. Během toho rodič může s dítětem pobývat ve skupině dětí, pomáhat mu seznámit se s ostatními vrstevníky a s novým prostředím (Kořátková, 2008, s. 89—90).

5 Školská poradenská zařízení

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je zmíněno, že škola zajišťuje **poradenské služby**, které se zaměřují na odbornou pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími požadavky. Poradenské služby poskytují především výchovní poradci a na některých školách i školní psychologové nebo školní speciální pedagogové (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 41).

Jedná se o **odborné pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické služby, preventivně výchovnou péči a také pomoc při volbě vhodného vzdělávání dětí**. Školská poradenská zařízení (dále ŠPZ) plní několik funkcí, které lze nalézt ve školském zákoně v § 116. V tomto paragrafu je uvedena funkce informační, diagnostická, poradenská a metodická (Knotová a kol., 2014, s. 17).

Školská poradenská zařízení musí pro poskytování odborných služeb splňovat tyto standardy - prostory a vybavení, nástroje a pomůcky pro naplňování odborných služeb (diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukaci a intervenci apod.), časovou dostupnost služby, informovanost o službách dokumentace (web, nástěnka apod.), evidenci a práci s informacemi a důvěrnými daty (Kucharská a kol., 2013, s. 26—27).

Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány zabývající se sociálně-právní ochranou dětí, orgány, které se starají o péči o mládež a rodinu, s různými zdravotnickými zařízeními a dle potřeby i s dalšími institucemi (Knotová a kol., 2014, s. 17).

Do školských poradenských zařízení se řadí:

- pedagogicko-psychologické poradny,
- speciálně-pedagogická centra.

5.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Vyhláška č. 72/2005 Sb. vymezuje **pedagogicko-psychologické poradny** (dále PPP) jako školská poradenská zařízení, která se specializují na pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydávají o ní zprávu a doporučení.

Provádí se zde odborná psychologická a speciálně pedagogická diagnostika a na základě výsledků se posuzuje závažnost obtíží, popřípadě se vypracovávají doporučení s návrhy

podpůrných opatření. Jedná se například o doporučení individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo o odklad školní docházky (Kucharská a kol., 2013, s. 24).

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují také poradenské služby, které jsou určeny dětem se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky, žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Činnosti jsou realizovány buď ambulantně formou individuální péče nebo formou skupinové práce v prostorách pedagogicko-psychologické poradny či částečně přímo v prostorách školy a školských zařízeních (Knotová a kol., 2014, s. 18).

Všechny tyto činnosti, které jsou uživatelům poskytovány musí korespondovat se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Bez poskytnutí informovaného souhlasu nemohou být činnosti vykonány. Písemné materiály a nálezy jsou určeny pouze pro rodiče dětí a záleží pouze na jejich rozhodnutí, zda budou dokumenty škole k dispozici. Bez souhlasu zákonných zástupců dítěte nemohou pracovníci školského poradenského zařízení dokumenty získat (Knotová a kol., 2014, s. 18).

5.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (dále SPC) podle vyhlášky č.72/2005 Sb. pomáhají dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením zajistit služby, které potřebují, k tomu, aby se jejich zdravotní stav zlepšil (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 43—44).

Činnosti speciálně pedagogických center jsou poskytovány obvykle dětem od tří do devatenácti let. Může se jednat o klienty předškolního věku, kteří jsou v péči rodičů; klienty, kteří jsou integrováni do škol a školských zařízení nebo klienty se zdravotním postižením, kteří nemohou docházet do škol. Služby jsou vykonávány buď ambulantně na pracovišti SPC, v místě bydliště klienta, ve škole, kde je klient integrován a vzděláván, popřípadě během diagnostického pobytu klienta ve speciální škole (Knotová a kol., 2014, s. 19).

Speciálně pedagogická centra poskytují odbornou metodickou pomoc i učitelům běžných škol, do kterých jsou žáci s postižením integrováni. Pomáhají jim zajistit speciální vzdělávací pomůcky a nástroje potřebné pro výuku. Tým pracovníků SPC je složen zejména

ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka, popřípadě může být doplněn o další odborníky jako je logoped, terapeut, fyzioterapeut nebo etoped. To se odvíjí podle druhu a stupně zdravotního postižení klienta (Knotová a kol., 2014, s. 19—20).

Centra jsou specializovaná, a kromě běžných služeb nabízejí také další typy činností, které se od sebe liší podle druhu zdravotního postižení klientů.

Typy SPC podle zaměření:

SPC poskytující služby dětem, žákům a studentům s/se:

- vadami řeči,
- zrakovým postižením,
- sluchovým postižením,
- tělesným postižením,
- mentálním postižením,
- poruchami autistického spektra,
- hluchoslepým,
- více vadami (Knotová a kol., 2014, s. 20).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření

V teoretické části bakalářské práce jsme si uvedly aktuální problematiku vstupu dítěte do 1. třídy základní školy. Empirická část bakalářské práce je založena na vlastních výsledcích výzkumného šetření, zabývajícího se právě přípravou dětí na vstup do základní školy. Práci začínáme formulací cílů výzkumného šetření, představíme si metodu, kterou jsme ve výzkumném šetření použili, vymezíme časový harmonogram výzkumu, následně přípravu a zpracování dat, a nakonec se zaměříme na výzkumný soubor a výsledky výzkumného šetření.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, kdy začíná a jak probíhá příprava dětí v mateřských školách na vstup do 1. třídy základní školy. Tento hlavní cíl je dále rozpracován na dílčí cíle. Dílčími cíli empirické části bylo zjistit, které oblasti z hlediska přípravy dětí na základní školu vnímají učitelky z mateřských škol jako nejvíce problémové a ve kterých oblastech jsou podle nich děti naopak nejvíce připravené. Dále jsme chtěli zjistit důvody odkladů školní docházky a jejich adekvátnost.

6.2 Metodologie

Empirická část mé bakalářské práce je založena na metodě **strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami**, který se skládá z předem připravených a pečlivě formulovaných otevřených otázek, na které jednotliví účastníci odpovídají ústní formou. Odpovědi jsou uspořádány podle postoupnosti otázek (Hendl, 2005, s. 173).

Strukturovaný rozhovor se skládal z devíti otevřených otázek. Na základě toho jsme vytvořili sedm výzkumných otázek, díky kterým jsem získala výsledná data. Na otázky odpovídalo šest účastnic. Jednalo se o učitelky mateřských škol z Olomouckého kraje.

Výzkumné otázky:

1. Kdy učitelé v mateřských školách začínají s přípravou dětí na zápis do prvních tříd?
2. Jak konkrétně učitelé v mateřských školách připravují děti v jednotlivých vzdělávacích oblastech?
3. Ve kterých oblastech jsou z hlediska přípravy na základní školu děti nejvíce připravené?
4. Jaké nejčastější nedostatky se u dětí před vstupem do základní školy vyskytují?
5. Jaké jsou nejčastější důvody pro odklad školní docházky?
6. Ve kterých případech by učitelé v mateřských školách doporučili odklad školní docházky a proč?
7. Jak funguje spolupráce s rodiči v oblasti přípravy dětí na základní školu?

6.3 Časový harmonogram výzkumu

Tabulka 1 - Časový harmonogram výzkumu

	ČASOVÝ HARMONOGRAM	POSTUP
1.FÁZE	Květen – říjen 2023	Stanovení cílů, tvorba strukturovaného rozhovoru s otevřenými výzkumnými otázkami, postupné sbírání dat
2.FÁZE	Listopad 2023 – únor 2024	Zpracovávání teoretické části bakalářské práce
3.FÁZE	Únor – březen 2024	Přepis rozhovorů
4.FÁZE	Březen 2024	Zpracovávání empirické části bakalářské práce

6.4 Příprava a zpracování dat

V mém výzkumu jsem použila metodu transkripce, otevřeného kódování, kategorizace a **induktivní tematickou analýzu**, což znamená, že kódování a návrh kategorií jsou určeny obsahem dat.

Transkripce

Existují čtyři typy transkripce textového materiálu – doslovná transkripce, komentovaná transkripce, shrnující protokol a selektivní protokol (Hendl, 2005, s. 208).

Pro můj typ výzkumu jsem zvolila **doslovnou transkripci**. „*Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby.*“ (Hendl, 2005, s. 2008) Jedná se o velmi časově náročný postup, ale pro podrobné vyhodnocení je to nezbytné. Jakmile je rozhovor převeden do písemné podoby je možné si důležité informace

zaznačit podtrháváním, komentářem na okraji strany nebo si vytvořit seznam a jednotlivé informace poté mezi sebou porovnávat (Hendl, 2005, s. 2008).

Kódování

Pro sběr dat byla zvolena **metoda otevřeného kódování**. „*Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.*“ (Strauss, Corbin, 1999, s. 43) Pomocí této metody můžeme údaje rozložit na části a důsledně je prozkoumat. Postupným porovnáváním je možné zjistit podobnosti nebo rozdíly v kladených otázkách (Strauss, Corbin, 1999, s. 43).

Kategorizace

Jakmile si sestavíme seznam kódů, můžeme je začít uspořádávat do jednotlivých kategorií. To znamená, že kódy, které vznikly z otevřeného kódování seřazujeme podle podobnosti nebo podle jiné vnitřní souvislosti (Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 221).

Tematická analýza

Tato metoda je žádoucí, pokud je účelem získat od respondentů odpovědi na výzkumné otázky, týkající se lidských zkušeností a jejich názorů (Hendl, 2023, s. 268).

„*Tematická analýza je proces identifikace datovaných vzorců, datových konfigurací a témat v kvalitativních datech.*“ (Hendl, 2023, s. 268) Postup, který je během tematické analýzy dodržován se provádí u většiny kvalitativních výzkumů. Celý proces je zahájen sběrem dat a jejich následnou transkripcí. V průběhu výzkumník získaná data kóduje, uspořádává a detailně popisuje. Na závěr výzkumník zpracuje zprávu, ve které popíše obsah a význam témat v datech. Zpráva slouží jako shrnutí celého analytického procesu (Hendl, 2023, s. 268—270).

Hendl uvádí výhody metody tematické analýzy:

- „*Pružnost výzkumníkovi umožňuje použít několik různých teorií a různé epistemologie.*“
- „*Dobře se hodí pro zpracování většího objemu dat.*“
- „*Je vhodná při spolupráci více výzkumníků.*“
- „*Interpretace témat je podporována daty.*“
- „*Metoda je aplikovatelná u výzkumných otázek, které přesahují individuální zkušenost.*“
- „*Možnost induktivní tvorby kategorií*“ (Hendl, 2023, s. 279).

6.5 Výběr výzkumného souboru

Výzkumné šetření empirické části bylo prováděno ve třech mateřských školách v Olomouckém kraji. Výzkumný vzorek tvořilo šest učitelek z mateřských škol.

Každá z nich si mohla vybrat místo a termín schůzky, během které rozhovor probíhal. Všechny schůzky byly realizovány v rozmezí měsíců květen 2023 až říjen 2024. Celková doba trvání rozhovoru se pohybovala mezi 15 až 20 minutami. Během rozhovorů jsem se snažila vytvořit příjemnou atmosféru, aby se jednotliví participanti výzkumu cítili dobře.

Rozhovory byly se souhlasem participantek nahrávány na diktafon a následně přepsány do textového procesoru Microsoft Word. Přepsané rozhovory jsem poté použila ke zpracování výzkumu. Všechny participantky podepsaly informovaný souhlas pro výzkumné šetření, v němž souhlasí s tím, že rozhovory a informace v nich obsažené budou poskytnuty v písemné či elektronické podobě také dalším subjektům, jimiž jsou Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, a to výhradně pro účely vědeckého či historického výzkumu v oblasti společenských nebo humanitních věd, publikační a vzdělávací činnost a archivaci ve veřejném zájmu. To vše se zachováním anonymity.

7 Výsledky výzkumného šetření

Tabulka 2 - Údaje participantů

PARTICIPANTI	POHLAVÍ	POČET LET PRAXE	VZDĚLÁNÍ
Participant 1 (P1)	Žena	9 let	Vysokoškolské - bakalářské
Participant 2 (P2)	Žena	3 roky	Středoškolské vzdělání s maturitou
Participant 3 (P3)	Žena	13 let	Vysokoškolské - magisterské
Participant 4 (P4)	Žena	7 let	Vysokoškolské - magisterské
Participant 5 (P5)	Žena	10 let	Vysokoškolské - magisterské
Participant 6 (P6)	Žena	6 let	Vysokoškolské - bakalářské

Kategorie:

1. Začátek přípravy dětí na nástup do základní školy
2. Příprava dětí v jednotlivých vzdělávacích oblastech
3. Nejsilnější oblasti v přípravě dětí na základní školu
4. Nejslabší oblasti v přípravě dětí na základní školu
5. Důvody odkladu školní docházky
6. Adekvátnost odkladu školní docházky
7. Spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou v oblasti přípravy dětí na základní školu

ZAČÁTEK PŘÍPRAVY DĚTÍ NA NÁSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Tabulka 3 - Začátek přípravy dětí na nástup do základní školy

P1	P2	P3	P4	P5	P6
Rok před nástupem do základní školy	Rok před nástupem do základní školy	Rok před nástupem do základní školy	Rok před nástupem do základní školy	Rok před nástupem do základní školy	Rok před nástupem do základní školy

„U nás v mateřské škole máme jednu předškolní třídu, která je zaměřená vyloženě na předškolní děti a připravujeme je celý školní rok na nástup do základní školy“ (P1).

„Tak jelikož u nás je třída přímo předškoláků, tak začínáme s přípravou vlastně už od začátku školního roku“ (P2).

„Konkrétně u nás v mateřské škole příprava probíhá celoročně rok před školním rokem dítěte“ (P3).

„S přípravou začínáme od začátku školního roku, poté co se děti řádně adaptují. To znamená přibližně od začátku až poloviny října“ (P4).

„S přípravou začínáme rok před nástupem dětí do základní školy, zhruba od listopadu“ (P5).

„Děti připravujeme rok před jejich vstupem do základní školy, kdy vlastně předškolákům a jejich rodičům nabízíme edukativně stimulační skupiny“ (P6).

Shrnutí:

Všechny participantky se shodly na tom, že příprava dětí probíhá celoročně, rok před vstupem na základní školu.

PŘÍPRAVA DĚTÍ V JEDNOTLIVÝCH VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH

Vzdělávací oblast: Dítě a jeho tělo

Tabulka 4 - Vzdělávací oblast: Dítě a jeho tělo

P1	Rozcvička (zdravotní cviky, koordinace)
P2	Cvičení, procvičování hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky
P3	Cvičení - zdravotní cviky, lokomoční pohyby
P4	Cvičení, procvičování hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky
P5	Hrubá motorika
P6	Hrubá motorika

„Každý den máme cvičení. každé ráno děláme rozcvičku, kde se procvičují základní zdravotní dovednosti, koordinace“ (P1).

„Cvičení ve školce, kdy procvičujeme i hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku i průpravné cviky, překážkové dráhy. Častokrát tady máme nějakou olympiádu, soutěže“ (P2).

„Každý den se cvičí. Buď se zaměříme na nějakou jednu část například lokomoční pohyby, nebo děláme nějaké zdravotní cviky, průpravu. Děláme to opravdu během každého dne i venku“ (P3).

„Tak kromě toho, že pravidelně cvičíme, máme i pravidelné pátky, kdy se snažíme co nejvíce času trávit v přírodě. Děti povzbuzujeme jednak po stránce hrubé, ale i jemné motoriky a grafomotoriky“ (P4).

„To jsou ty běžné činnosti v centrech aktivit pohyb, kdy mají děti možnost rozvíjet hrubou motoriku. Dále potom na školní zahradě a při každodenních činnostech“ (P5).

„S oblastí dítě a jeho tělo pracujeme každodenně. Každý den je zařazováno centrum pohybu, kde se procvičuje především hrubá motorika. Dále se tato oblast promítá do pohybových her, aktivit v rámci kruhu“ (P6).

Tipy/Doporučení do praxe:

- Pokud budeme u dětí procvičovat oblast grafomotoriky musí být vždy na začátku zařazeny uvolňovací cviky, aby se na to děti řádně připravily. Po uvolňovacím cvičení můžeme již zařadit konkrétní grafomotorické cvičení.

Vzdělávací oblast: Dítě a jeho psychika

Tabulka 5 - Vzdělávací oblast: Dítě a jeho psychika

	Jazyk a řeč	Poznávací schopnosti	Sebepojetí, city, vůle
P1	řikanky, písničky, vyvozování hlásek, určování prvního, posledního písmene,	centra aktivit	povídání o emocích
P2	povídání v kroužku – sdělení zážitků, jaké je počasí, jaký máme den, povídání o daném tématu	centra aktivit	pomáhání s projevy citů dětí, práce s následky činů, určování pravidel ve třídě
P3	Logopedie, artikulační cvičení	Hry, přirozené aktivity, smysly	komunikace
P4	Logopedie		
P5			
P6			

Podoblast: Jazyk a řeč

„Tuto podoblast rozvíjíme formou říkanek, písniček, vyvozováním hlásek, říkáním prvního písmene a takových her“ (P1).

„Snažíme se s dětmi hodně komunikovat, většinou ráno, když nám chtějí říct nějaké jejich zážitky, nebo v kroužku. Dáváme jim prostor, aby řekly, co třeba dělaly o víkendu, nebo jaké je počasí, jaký je den atd. Potom, když začneme nějaké téma, tak vlastně zjišťuju, co o tom děti ví, aby se rozpovídaly, zvykly si, že mluví před více lidmi“ (P2).

„Snažíme se o to, aby děti co nejvíce mluvily, aby dokázaly samostatně vyjádřit své pocity, své potřeby, aby se nebály mluvit ať už s námi, tak mezi sebou. Pak samozřejmě zařazujeme různé logo chvílky, artikulační cvičení“ (P3).

„Naše školka spolupracuje s Univerzitou Palackého, kdy dochází k nám do mateřské školy studentky – logopedky a velmi úzce s námi spolupracují na tom, aby právě tato oblast byla co nejvíce podporována před nástupem dětí na základní školu“ (P4).

Podoblast: Poznávací schopnosti

„V naší školce jsou centra aktivit, která rozvíjí děti podle určitého tématu, které zrovna v daný týden nebo v časový úsek probíráme“ (P1).

„Pracujeme v centrech aktivit, kdy děti nechávám, aby si na vše přišly sami. Máme například centrum písmena a číslice, kde dětem dávám často nějaké pracovní listy, ve kterých musí

něco spojovat, hledat, počítat. Dáváme jim také knížky k prohlížení a v kroužku si s nimi poté povídáme, zkoušíme, co ví, co neví. Na konci týdne vše opakujeme, abychom zjistily, co si děti všechno pamatují a tím se snažíme vlastně nějaké ty vědomosti naučit“ (P2).

„Tuto podoblast se snažíme trénovat hrou a přirozenými aktivitami pro děti, aby si mohly všechno osahat, vyzkoušet. Zapojujeme všechny smysly. A i venku, protože přirozené prostředí děti učí nejvíce“ (P3).

Podoblast: Sebepojetí, city, vůle

„Snažíme se u dětí rozvíjet emoční stránku. Vykládáme si o emocích, jaké jsou, jaké existují, jak se děti cítí během dne“ (P1).

„Snažíme se o to, aby se děti ve školce cítily dobře. Povídáme si s nimi, dáváme jim najevo, že když udělají nějakou chybu, tak to není špatně, pomáháme jim s projevy jejich citů, protože častokrát neví, jak danou situaci vykomunikovat, někoho bouchnou, pak pláčou. Takže pracujeme i s následky. Dáváme si pravidla ve třídě, aby věděly, co je žádoucí, co je nežádoucí“ (P2).

„Řekla bych, že takové to sebepojetí nebo sebeuvědomování mají děti docela na dobré úrovni. Samozřejmě jsou některý introverti, kteří s tím mají problém, že nedokáží sami sebe prosadit, takže to se je snažíme zase takovou laskavou, vlnnou formou nabádat k tomu, aby si něco zkusily, řekly, projevíly, protože zrovna tyto děti jsou většinou velmi šikovné, vědí, ale mají strach se projevit“ (P3).

Vzdělávací oblast: Dítě a ten druhý

Tabulka 6 - Vzdělávací oblast: Dítě a ten druhý

P1	Dodržování pravidel
P2	
P3	Společné sestavování a dodržování pravidel
P4	Komunikace s druhým dítětem, učení se přizpůsobit se druhému
P5	
P6	

„Máme v mateřské škole určitá pravidla, která se snažíme dodržovat. Neustále je dětem připomínáme, snažíme se, aby se k sobě chovaly ohleduplně“ (P1).

„Začínáme od září, kdy si společně s dětmi sestavujeme pravidla, které potom děti musí dodržovat“ (P3).

„Začínáme s podporou už v adaptačním období, kdy přichází třeba úplně nové děti, které nejsou zvyklé na blízkost jiného dítěte. Učí se komunikovat s druhým dítětem, ovládat své emoce, přizpůsobovat druhému“ (P4).

Vzdělávací oblast: Dítě a společnost

Tabulka 7 - Vzdělávací oblast: Dítě a společnost

P1	Kulturní akce
P2	
P3	Kulturní akce, společenské akce
P4	Učení ovládnání emocí, vzájemné pomoci
P5	
P6	

„Máme scházecí a rozcházecí třídu, takže tam mají děti možnost se setkávat i s ostatními dětmi z mateřské školy. Zároveň chodíme i na kulturní akce, kde se děti setkávají s neznámými lidmi“ (P1).

„Máme možnost docházet na různé kulturní akce jako jsou například divadla. Dále chodíme na různé společenské akce jako jsou vánoční trhy, rozsvěcení stromečku nebo velikonoční trhy“ (P3).

„Máme pravidla, která společně dodržujeme. Děti spontánně, přirozeně mezi sebou komunikují, vzájemně si pomáhají, učí se ovládat emoce, tak, aby zvládaly třeba momentální nával agresivity z momentálně neukojené potřeb a daří se nám to“ (P4).

Vzdělávací oblast: Dítě a svět

Tabulka 8 - Vzdělávací oblast: Dítě a svět

P1	
P2	
P3	Projekty, vzdělávací videa
P4	Vzdělávání v přírodě
P5	
P6	

„Snažíme se informace předávat dětem přirozenou formou. To znamená, že když se bavíme o tom, jak to vypadá na podzim, tak si o tom nepovídáme tady ve školce, ale jdeme do parku, kde děti hledají různé přírodniny, dívají se, jak se změnila příroda. No a ten vzdálenější svět, tak ten se snažíme řešit formou projektu, takže si vymýšlíme různé tematické bloky. Využíváme různá tematická videa a na základě toho potom pracujeme s těmi zvolenými tématy“ (P3).

„Co nejvíce času se snažíme trávit v přírodě. Máme v blízkosti Rozárium, Bezručovy sady a valnou většinu vzdělávací nabídky se snažíme přesouvat právě do přírody, aby děti chápali všechny ty vazby komplexně. Aby nevnívalo jen to, co se děje doma, potažmo ve školce, ale všímalo si i těch celoročních proměn v přírodě. Aby si všímalo toho, co se děje kolem něj a umělo si té přírody vážit“ (P4).

Shrnutí:

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, jak učitelky v mateřských školách připravují děti v jednotlivých vzdělávacích oblastech. V této kategorii ovšem odpověděly všechny participantky pouze na vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo. Na vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika odpověděly všechny participantky kromě R5 a R6. Na vzdělávací oblast Dítě a ten druhý odpověděly P1, P3 a P4. Na čtvrtou vzdělávací oblast Dítě a společnost odpověděly ty stejné participantky (P1, P3 a P4) a na poslední oblast Dítě a svět odpověděly pouze P3 a P4. P5 a P6 v rozhovoru uvedly, že se jim vzdělávací oblasti těžko rozdělují, protože pracují v programu Začít spolu a ten je vytvořený tak, že se všechny oblasti propojují dohromady, proto odpověděly pouze na vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo.

Dítě a jeho tělo: P1 zdůrazňuje pravidelnost rozcvičky, která zahrnuje základní zdravotní dovednosti a procvičování koordinace. P2 a P4 popisují rozmanité cvičení, které zahrnuje procvičování hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky. Toto cvičení

je součástí každodenních aktivit, ať už ve formě průpravných cviků, překážkových drah nebo soutěží. P3 zdůrazňuje pravidelnost cvičení, které zahrnuje nejen lokomoční pohyby, ale také zdravotní cviky. P5 a P6 se zaměřují především na rozvoj hrubé motoriky, který probíhá především v centru pohybu.

Dítě a jeho psychika: Podoblast jazyk a řeč: P1 se zaměřuje na rozvoj jazyka. To probíhá formou říkanek, písniček a cvičení zaměřených na výslovnost. P2 klade důraz na komunikaci s dětmi, na sdílení jejich zážitků a povídání si o různých tématech. Je to důležité proto, aby se děti nebály mluvit před ostatními. P3 se také snaží podporovat ústní projev dětí. Jelikož se jedná o problémovou oblast v přípravě dětí na základní školu zařazují P3 a P4 do vzdělávacího programu také různá logopedická cvičení. Podoblast poznávací schopnosti: P1 a P2 rozvíjí poznávací schopnosti dětí prostřednictvím center aktivit. P3 trénuje poznávací schopnosti dětí pomocí her a přirozených aktivit, ve kterých jsou zapojeny všechny smysly. Podoblast sebepojetí, city, vůle: P1 se snaží s dětmi mluvit o emocích, podporuje je v projevu svých citů. P2 dále pracuje s následky nežádoucího chování dětí, stanovuje si společně s dětmi pravidla, aby věděly, co je žádoucí a co nežádoucí. P3 tvrdí, že sebepojetí dětí je na dobré úrovni. Najdou se ovšem děti, které mají introvertní povahu a mají problém se prosadit. Těmto dětem se participantka snaží s projevem pomoci.

Dítě a ten druhý: P1 a P3 učí děti dodržovat daná pravidla, která jsou dětem neustále připomínána. Respektování a dodržování pravidel slouží k vytvoření harmonického prostředí v mateřské škole. P4 pokládá za důležité naučit děti komunikovat s ostatními dětmi, ovládat své emoce a přizpůsobovat se druhému. Rozvíjí se tím sociální dovednosti dětí, což je důležité pro úspěšné navazování nových vztahů.

Dítě a společnost: Dvě participantky zdůraznily důležitost účasti dětí na kulturních akcích. Tyto události umožňují dětem setkávat se s neznámými lidmi a rozšiřovat si tak svůj sociální okruh. P3 dále zmínila účast na různých společenských akcích, jako jsou vánoční trhy, rozsvěcení vánočního stroměčku nebo velikonoční trhy. Tyto akce také poskytují dětem příležitost k setkávání se s lidmi mimo prostředí mateřské školy a rozvíjení jejich sociální dovednosti. P4 zdůraznila důležitost pravidel, která děti společně dodržují, a také spontánní komunikaci mezi dětmi. Děti se učí ovládat své emoce a poskytovat si vzájemnou pomoc, což jsou důležité dovednosti pro rozvoj sociální interakce a emoční inteligence.

Dítě a svět: P3 se snaží předávat dětem informace přirozenou formou. Dále využívá různých projektů a tematických videí. P4 se zase snaží přesouvat co nejvíce vzdělávací nabídky

do přírody. Tento přístup umožňuje dětem všimnout si celoročních proměn v přírodě a lépe jim porozumět.

NEJSILNĚJŠÍ OBLASTI V PŘÍPRAVĚ DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU

Tabulka 9 - Nejsilnější oblasti v přípravě dětí na základní školu

P1	Matematická pregramotnost
P2	Řeč
P3	Matematická pregramotnost
P4	Zraková percepce, matematická pregramotnost
P5	Zraková percepce, matematická pregramotnost
P6	Matematická pregramotnost

„Já si myslím, že prostorová orientace jim velmi jde i předmatematické dovednosti“ (P1).

„Dle mého názoru mi přijde, že oblast řeči jim nedělá problém“ (P2).

„Kdybych já sama za sebe měla říct, která oblast nedělá dětem problém, tak bych řekla, že je to matematická oblast“ (P3).

„Většinou jsou si velmi jistí po stránce zrakové percepce. A matematická pregramotnost jim také nedělá problém“ (P4).

„Já si myslím, že nejmenší problém je ve zrakové percepci. Matematická pregramotnost je také celkem bez problémů“ (P5).

„Asi matematická pregramotnost dělá dětem nejmenší problém“ (P6).

Shrnutí:

Z šesti participantek se tři shodly na tom, že mezi **nejsilnější oblast** dětí z hlediska připravenosti na základní školu patří **matematická pregramotnost**. Ve dvou případech se k ní přidala i zraková percepce. Jedna participantka uvedla, jako nejsilnější oblast řeč, což je velmi zajímavé, protože většina participantek zařadila oblast řeči naopak k oblasti nejslabší. Další zajímavé zjištění je v oblasti rozdílů v genderu, kdy v této souvislosti uvedla participantka 3, že silnou oblastí převážně u děvčat je kresba a grafomotorika, na rozdíl od chlapců, kterým jde tato oblast nejméně.

NEJSLABŠÍ OBLASTI V PŘÍPRAVĚ DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU

Tabulka 10 - Nejslabší oblasti v přípravě dětí na základní školu

P1	Řeč, emoční oblast
P2	Grafomotorika
P3	Řeč, sociální oblast, grafomotorika
P4	Řeč
P5	Řeč, sociální oblast, zraková percepce, sluchová percepce, grafomotorika
P6	Řeč, sluchová percepce

„Tak letos máme hodně dětí s logopedickými problémy. Děti neumí mluvit, neumí vyslovovat. No a pak emoční oblast, že nejsou ještě emočně zralé“ (P1).

„Řekla bych, že jemná motorika a grafomotorika dělá dětem největší problém“ (P2).

„Jsou takové tři oblasti, které dělají dětem největší problém. A to je řeč, kdy mají děti hodně vad řeči a nenavozených hlásek. Potom sociální oblast a poslední dobou i grafomotorika“ (P3).

„V současné době si myslím, že děti mají více problémů v jazykové oblasti“ (P4).

„Nejčastěji jsou to řečové vady a sociální oblast. Hodně často bývá problém i ve zrakové a sluchové percepci. A ještě jsem zapomněla říct, že grafomotorika taky dělá dětem velký problém“ (P5).

„Tak já si myslím, že se hodně zvyšují logopedické problémy u dětí a s tím spojená i sluchová percepce“ (P6).

Shrnutí:

Až na jednu výjimku, všechny participantky zařadily řečovou oblast k nejslabším oblastem. Tento fakt mi potvrdila i školní logopedka se kterou jsem měla konzultaci během mé praxe v mateřské škole. Důvod proč stále narůstá počet dětí s řečovými problémy přikládá převážně k digitálním technologiím, jako jsou tablety, mobilní telefony a počítače. V souvislosti s oslabenou řečovou oblastí se začaly vyskytovat problémy také ve sluchové percepci. Jedna participantka uvedla, že i zraková percepce je poslední dobou oslabená. Polovina participantek označila za nejslabší emoční nebo sociální oblast a grafomotoriku. V oblasti grafomotoriky je problém převážně ve špatném úchopu tužky a uvolněnosti ruky. V oblasti sociální a emoční pak neschopnost navazovat kontakt s druhými lidmi, jak s dětmi, tak i dospělými, neschopnost dokončit zadaný úkol a nesoustředěnost.

DŮVODY ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Tabulka 11 - Důvody odkladu školní docházky

P1	Žádost rodičů
P2	Sociální nevyzrálost, jemná motorika, grafomotorika
P3	Řeč, sociální nevyzrálost, grafomotorika
P4	Žádost rodičů
P5	Žádost rodičů, řeč, jemná motorika
P6	Žádost rodičů, sociální nevyzrálost

„Letos máme ve třídě hodně dětí s odkladem školní docházky, kdy si odklad vyžádali sami rodiče“ (P1).

„Převážně je to ta sociální nevyzrálost, kdy ty děti neuměly přijmout novou autoritu, styděly se nebo nechtěly tam bez rodičů jít. Potom také jemná motorika a grafomotorika, kdy děti neuměly třeba napsat svoje jméno nebo neuměly nakreslit postavu“ (P2).

„Řeč, sociální nevyzrálost, grafomotorika“ (P3).

„Rodiče“ (P4).

„Souvisí to hodně s těmi vadami řeči i s tou jemnou motorikou. A myslím si, že odkladů školní docházky přibývá tolik, protože jsou někteří rodiče přehnaně starostliví a mají obavy, zda to jejich dítě tu školu zvládne“ (P5).

„Většinou u nás mají děti odklad školní docházky z hlediska sociální nevyzrálosti nebo proto, že to chtějí rodiče“ (P6).

Shrnutí:

Více než polovina participantek zmínila, že děti dostaly odklad školní docházky z toho důvodu, že si to vyžádali sami rodiče. P2, P3, P5 a P6 kromě tohoto faktoru uvedly ještě další důvody odkladu školní docházky, a to zejména sociální nevyzrálost, grafomotoriku, jemnou motoriku a řečové problémy.

ADEKVÁTNOST ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Tabulka 12 - Adekvátnost odkladu školní docházky

P1	Řeč
P2	Emoční nezralost
P3	Sociální nezralost, řeč
P4	Sociální nezralost, emoční nezralost, práceschopnost, samostatnost
P5	Sociální nezralost
P6	Emoční nezralost, sociální nezralost

„Tak letos konkrétně jsme doporučily odklad chlapečkovi, který má diagnostikovanou vadu řeči. V tomto případě si myslím, že je odklad školní docházky na místě, protože jeho výslovnost je opravdu na špatné úrovni a měl by problém jak v češtině, v matematice tak i v ostatních předmětech“ (P1).

„Já osobně bych odklad školní docházky doporučila tehdy, pokud by bylo dítě ještě emočně nevyzrálé“ (P2).

„Určitě oblast sociální je velmi důležitá, protože na základní škole už prostě ta paní učitelka nemá čas na to, že si dítě musí zvykat na nějakou změnu. Za mě je dále důležitá také oblast řeči, protože když dítě nebude mít vyvozené hlásky, které by mělo mít, tak bude mít problém ve sluchové percepci, analýze a syntéze. S tím poté souvisí problémy při psaní“ (P3).

„Odklad školní docházky je za mě adekvátní v tom případě, pokud je dítě sociálně nevyzrálé nebo emočně nestabilní. Dítě při nástupu do základní školy musí zvládat střídání činností, změnu režimu, pocity neúspěchu, autoritu paní učitelky, konflikty, které se na základní škole mohou vyskytnout. Dále bych odklad doporučila tehdy pokud by dítě nebylo práceschopné nebo samostatné“ (P4).

„Vidím hodně velký přínos v odkladu školní docházky u dětí, co jsou sociálně nezralé a co by třeba i rozumově školu zvládly, ale jsou například hodně introvertní, nebo nemají ještě ty emoce úplně vyrovnaný. V té sociální i emoční oblasti dítě potřebuje dozrát a ono za ten rok dozraje“ (P5).

„Pokud bych měla dítě, které je buď emočně nebo sociálně nezralé, tak v tomto případě bych odklad školní docházky doporučila, jinak ne“ (P6).

Shrnutí:

Pět ze šesti participantek tvrdí, že odklad školní docházky je adekvátní, pokud je dítě emočně nebo sociálně nevyzrálé. S jejich názorem souhlasí i klinický psycholog zabývající se školní zralostí dětí. Tvrdí, že pokud má dítě problémy například v kognitivní oblasti, nevidí důvod dávat dítěti odklad školní docházky, pokud je po stránce sociální a emoční zralé. Všechny kognitivní dovednosti totiž dožene ve škole. Jestliže je ovšem dítě po stránce emoční a sociální ještě nevyzrálé odklad školní docházky je na místě. Jedná se totiž o vývojové hledisko, nedá se to jen tak naučit. Dítě do toho musí dozrát a vzhledem k tomu, že každý jedinec má jinak vyvinutý mozek, trvá to každému jinou dobu. Dítě, které je sociálně zralé dokáže přijímat cizí osobnost jako autoritu a je schopné začlenit se mezi své vrstevníky. Emoční zralost se zase vyznačuje tím, že je dítě schopné vnímat samo sebe, kontrolovat své chování, udržet pozornost, přizpůsobit se. P1 a P3 by dále doporučily odklad školní docházky, jestliže má dítě problémy v oblasti řeči. P4 ještě dodává, že z jejího pohledu je adekvátní důvod pro odklad školní docházky, pokud není dítě samostatné nebo práce schopné.

SPOLUPRÁCE MEZI RODINOU A MATEŘSKOU ŠKOLOU V OBLASTI PŘÍPRAVY DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU

Tabulka 13 - Spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou v oblasti přípravy dětí na základní školu

P1	Konzultační hodiny
P2	Konzultační hodiny
P3	Schůzka s rodiči předškoláků
P4	Předškolní příprava
P5	Edukativně – stimulační skupiny
P6	Edukativně – stimulační skupiny, konzultace s rodiči, tripartity

„Máme konzultační třídní schůzky vždycky někdy kolem konce ledna nebo začátkem února, kde se můžou rodiče přihlásit. Povykládáme si tam o tom, jestli chtějí odklad školní docházky, jak to vidíme my, kde by měly ty děti zapracovat a tak“ (P1).

„Nabízíme možnost zúčastnit se konzultačních hodin, kdy si s rodiči povídáme o silných a slabých stránkách dětí, na čem je potřeba zapracovat a tak dále“ (P2).

„Na začátku roku vždy probíhá v mateřské škole schůzka s rodiči předškoláků, kde si povídáme o tom, jakým způsobem budeme s předškoláky pracovat“ (P3).

„Tento rok jsme se rozhodli, že budeme s dětmi pracovat po skupinkách a budeme využívat spolupráce asistenta pedagoga. Nyní máme v mateřské škole skupinku dětí, u kterých je výrazně oslabena jazyková rovina, takže ta práce, pokud budeme pracovat skupinově nebude pro všechny stejná, ale budeme opravdu u těch skupinek cílit na konkrétní oblasti, které je potřeba u těchto dětí podporovat“ (P4).

„Rodiče navštěvují s dětmi edukativně stimulační skupiny, které jsou zpracované podle Bednářové a Šmardové. Všechny jsme na to proškolené. Skupiny se uskutečňují jednou za čtrnáct dní. Na těch edukativně stimulačních skupinách se mi líbí to, že je to vlastně propracovaný systém a postupuje se od těch nejjednodušších věcí po složitější. Samozřejmě když je nějaká nejistota nebo nejasnost z pohledu toho rodiče, má například pocit, že to dítě potřebuje v nějaké oblasti rozvíjet více není problém přijít a poprosit o nějaké materiály, nebo se s námi pobavit o tom, jak to vidíme my“ (P5).

„Většina rodičů navštěvuje edukativně stimulační skupiny, ve kterých děti připravujeme k zápisu do prvních tříd, dále naše mateřská škola nabízí konzultace s rodiči a s dítětem. Druhým rokem také já osobně nabízím tripartity. To znamená, že se sejdeme rodič – dítě – učitel a procházíme celé portfolio dítěte, všechny jeho práce, grafo listy a tak. Zaměřujeme

se primárně na ty silné stránky dětí, ale zároveň si říkáme, co by bylo dobré dotáhnout. I s tím dítětem hodně mluvíme o tom, co by mu pomohlo, aby se v nějaké oblasti, co mu úplně nejde zlepšil a tak“ (P6).

Shrnutí:

Všechny participantky uvedly, že spolupráce s rodinou v oblasti přípravy dětí na základní školu funguje velmi dobře. Více než polovina z nich zmínila, že v oblasti přípravy dětí na školu poskytují rodičům konzultační schůzky, během kterých s rodiči proberou silné a slabé stránky jejich dítěte a doporučí jim, jak s dítětem doma pracovat. Tři participantky zmínily, že nabízí rodičům možnost přihlásit jejich dítě do tzv. předškolní přípravky nebo edukativně stimulačních skupin. V obou případech se jedná o přípravné hodiny, během kterých jsou děti připravovány k tomu, aby zvládly zápis do prvních tříd. P6 kromě konzultace s rodiči a edukativně stimulačních skupin nabízí tzv. tripartity.

8 Shrnutí výsledků empirické části

První z výzkumných otázek, na něž měl kvalitativní výzkum odpovědět, zní: **“Kdy učitelé v mateřských školách začínají s přípravou dětí na zápis do prvních tříd?”**. Na základě výpovědí všech participantek vyplynulo, že příprava dětí na vstup do primárního vzdělávání probíhá intenzivně po celý rok před nástupem dětí do základní školy.

Na otázku **„Jak konkrétně učitelé v mateřských školách připravují děti v jednotlivých vzdělávacích oblastech?“**. Participantky odpověděly, že ve vzdělávací oblasti dítě a jeho tělo je příprava komplexní a zahrnuje pravidelné cvičení, které rozvíjí různé druhy motoriky a také koordinační schopnosti. Ve vzdělávací oblasti dítě a jeho psychika se participantky shodují na důležitosti rozvoje komunikace a emoční inteligence. Podporují děti v samostatném myšlení a učení se novým dovednostem prostřednictvím prožitku. Ve vzdělávacích oblastech dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět participantky kladou důraz na vytváření respektu vůči druhým lidem, vzájemnou pomoc, schopnost komunikace a sociální interakce mezi dětmi i dospělými. Lze tedy říci, že participantky připravují děti především v oblasti motoriky, řeči, sociální a emoční oblasti. Tyto uvedené oblasti jsou primárně sledovány při vstupu do základní školy a z hlediska školní zralosti na tyto oblasti upozorňují také autorky Bednářová, Šmardová (2007, 2010).

Na otázky **„Ve kterých oblastech jsou z hlediska přípravy na základní školu děti nejvíce připravené?“** a **„Jaké nejčastější nedostatky se u dětí před vstupem do základní školy vyskytují?“** se většina participantek ztotožňuje s tím, že mezi nejsilnější oblast patří matematická pregramotnost, přičemž dvě z nich ještě vyzdvihly zrakovou percepci. Dále jsme se z rozhovorů dozvěděli, že u děvčat je častěji silnou oblastí kresba a grafomotorika, zatímco u chlapců se řadí tato oblast k nejslabším. Výpovědi participantek se liší v řečové oblasti, kdy většina participantek zařadila oblast řeči mezi nejslabší. S tímto názorem souhlasí také školní logopedka, která dodává, že je to zapříčiněno především rozmachem digitálních technologií, jako jsou tablety, mobilní telefony a počítače. Proti tomuto názoru oponuje jedna participantka, která naopak označila řečovou oblast za jednu z nejsilnějších. Z toho můžeme usuzovat, že schopnosti dětí se mohou výrazně lišit.

Na otázku **„Jaké jsou nejčastější důvody pro odklad školní docházky?“** na základě našeho výzkumu bylo zjištěno, že jedním z hlavních důvodů pro odklad školní docházky, je žádost rodičů. Mezi další důvody, které participantky uvedly se řadí sociální nevyzrálost, nevyspělá grafomotorika a jemná motorika a problémy v řečové oblasti. Zde nacházíme shodu

s výzkumem, který je popsán v publikaci (Šmelová a kol., 2012). Učitelky mateřských škol v něm uvádí jako nejčastější důvody odkladů školní docházky taktéž nevyspělou grafomotoriku, nesoustředěnost a nezralý řečový projev dětí.

Šestá otázka **„Ve kterých případech by učitelé v mateřských školách doporučili odklad školní docházky a proč?“** Lze konstatovat, že většina participantek i klinický psycholog se shodují na důležitosti sociální a emocionální zralosti při rozhodování o odkladu školní docházky. Pokud je dítě emočně nebo sociálně nevyzrálé, je vhodné odklad školní docházky doporučit, neboť tyto oblasti závisí na vývoji centrálního nervového systému a nedají se v průběhu školní docházky dohnat. Dvě participantky také uvedly, že by odklad školní docházky doporučily i v případě, že by mělo dítě řečové obtíže, protože s těmito problémy souvisí i oslabená sluchová diferenciací a hrozí, že by mělo dítě ve škole problém se psaním. Jedna participantka uvádí, že také nedostatečná samostatnost či pracovitost jsou adekvátním důvodem pro odklad školní docházky. S touto výpovědí souhlasí Bednářová, Šmardová (2010), které ve své publikaci uvádí, že práceschopnost je důležitá pro soustředění a řešení zadaných úkolů, udržení pozornosti a vytrvalosti. V neposlední řadě klinický psycholog dále zdůrazňuje, že kognitivní obtíže samy o sobě nejsou dostatečným důvodem pro odklad školní docházky, pokud je dítě sociálně a emočně zralé. To vše je dle jeho odborné praxe možné dohnat v průběhu školní docházky.

Poslední otázka zní: **„Jak funguje spolupráce s rodiči v oblasti přípravy dětí na základní školu?“**. Všechny participantky se shodly na tom, že spolupráce mezi jejich mateřskou školou a rodinou funguje velmi dobře. Dvě participantky nabízejí rodičům konzultační hodiny, další participantka zase schůzku s rodiči předškoláků, jiná zase předškolní přípravku a poslední dvě edukativně-stimulační skupiny. To vše spadá do základních spoluprací mezi rodinou a školou, které uvádí Koťátková (2008).

Závěr

Zápis do 1. třídy je velmi důležitým milníkem v životě každého člověka. Příprava dítěte na vstup do první třídy začíná ovšem mnohem dříve než samotný den zápisu. Učitelé mateřských škol, ale i rodiče mají důležitou roli v přípravě svých dětí na tento významný krok v jejich životě. Učitelé vytvářejí pro děti podnětné a podporující prostředí a tím pomáhají dětem k vytvoření si pozitivního vztahu k učení. Příprava dětí na vstup do první třídy není pouze o získání znalostí a dovedností, ale také o celkovém rozvoji osobnosti dítěte. To je z hlediska budoucnosti pro děti zásadním přínosem, pro to, aby byly schopni ve svém životě dosahovat úspěchů v osobním i pracovní rovině.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo v teoretické rovině popsat problematiku přípravy dětí na zápis do 1. třídy. Zde jsme se dozvěděli, že při zápisu dětí do prvních tříd by měla být zohledněna jejich celková vyspělost, nikoliv pouze konkrétní dovednosti. V průběhu našeho výzkumu jsme měli možnost navštívit tři základní školy během zápisů do prvních tříd a vyzpovídali jsme, že všechny tyto školy postupovaly podle tohoto principu, když hodnotily způsobilost dětí ke vstupu do první třídy. Cílem teoretické části bylo vytvořit poznatkovou bázi pro empirickou část práce, ve které jsme se zabývali charakteristikou dítěte předškolního věku a popisem jeho vývoje, popisem předškolního vzdělávání v České republice, vstupem dítěte do 1. třídy základní školy, zápisem do 1. třídy základní školy a v neposlední řadě školskými poradenskými zařízeními.

V empirické části bylo cílem zrealizovat výzkum zaměřený na průběh přípravy dětí na vstup do 1. třídy základní školy a na oblasti, které jsou vnímány z pohledu učitelek mateřských škol jako nejméně a nejvíce problémové v přípravě dětí na nástup do primárního vzdělávání s akcentem na odklad školní docházky. Dle našeho realizovaného výzkumu jsme zjistili, že nejproblematičtějšími oblastmi jsou sociální a emoční oblast a oblast řeči a grafomotoriky. Naopak nejsilnější oblastí je u dětí uváděna matematická pregramotnost. Z výzkumného šetření vyplynulo, že odklad školní docházky je adekvátní, pokud je dítě nevyzrálé v sociální, emoční či řečové oblasti, pokud není samostatné nebo práceschopné. Jestliže má dítě problém pouze v kognitivní oblasti, kam spadá také oblast grafomotoriky odklad školní docházky není potřeba, protože tyto dovednosti je dítě schopné dohnat v průběhu školní docházky.

Hlavní i dílčí cíle práce byly splněny a byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky.

Získané informace z výzkumného šetření mohou být užitečné jak pro učitele v mateřských školách, tak i pro rodiče dětí, které čeká zápis do 1. třídy základní školy, aby věděli, které oblasti by mohli být v přípravě na vstup do základní školy problematické.

Na základě realizovaného výzkumu uvádíme další náměty na výzkumy, které by mohly naše výsledky více rozpracovat a rozšířit poznatky v dané oblasti. Jako první námět uvádíme vytvoření sborníku aktivit zaměřený na problémové oblasti (sociální a emoční oblast a oblast řeči a grafomotoriky) dětí s následným ověřením jeho funkčnosti v praxi. Současně by také mohl tento sborník aktivit sloužit jako užitečný nástroj pro rodiče a pedagogy pracující s dětmi, u kterých se vyskytují problémy právě ve zmíněných oblastech. Dalším námětem by také mohlo být hlubší prozkoumání příčin vzniku těchto problémových oblastí, což by mohlo přispět ke zlepšení situace v rámci uváděné problematiky.

Problematika přípravy na vstup do základní školy je stále aktuálním tématem, které zajímá rodiče i pedagogy. S postupným rozvojem a změnami ve společnosti se mění i očekávání ohledně školní připravenosti dětí. Zatímco se společnost stále mění a vzdělávací systém se vyvíjí, je důležité pečlivě přistupovat k přípravě dětí na vstup do základní školy, aby byly dětem poskytnuty nejlepší možnosti pro jejich úspěch a rozvoj.

Seznam použité literatury a zdrojů

Odborné knihy:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

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

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

GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Pedagogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Žijeme s dětmi. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Pedagogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Scan. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Studijní texty. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

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

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta; ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TUČKOVÁ, Jitka. *Říkej si a hraj: metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1176-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Elektronické dokumenty a ostatní:

LEŽALOVÁ, Renata, 2010. *Odklady povinné školní docházky* [online]. [cit. 2024-04-09].

RVP PV [online], 2021. [cit. 2024-04-09].

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

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

Seznam zkratek

ČR (Česká republika)

tzv. (takzvaně)

RVP (rámcový vzdělávací program)

ŠVP (školní vzdělávací program)

RVP PV (rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání)

např. (například)

atd. (a tak dále)

apod. (a podobně)

CNS (centrální nervová soustava)

ŠPZ (školské poradenské zařízení)

PPP (pedagogicko-psychologická poradna)

SPC (speciálně pedagogické centrum)

P1 (participant 1)

P2 (participant 2)

P3 (participant 3)

P4 (participant 4)

P5 (participant 5)

P6 (participant 6)

Seznam schémat a tabulek

Schéma 1 Vzdělávací cíle (RVP PV, 2021, s.9).....	19
Schéma 2 Druhy škol podle zřizovatele (Průcha, 2012).....	21
Tabulka 1 Časový harmonogram výzkumu	40
Tabulka 2 Údaje participantů	43
Tabulka 3 Začátek přípravy dětí na nástup do základní školy	44
Tabulka 4 Vzdělávací oblast: Dítě a jeho tělo	45
Tabulka 5 Vzdělávací oblast: Dítě a jeho psychika	47
Tabulka 6 Vzdělávací oblast: Dítě a ten druhý	49
Tabulka 7 Vzdělávací oblast: Dítě a společnost	50
Tabulka 8 Vzdělávací oblast: Dítě a svět.....	51
Tabulka 9 Nejsilnější oblasti v přípravě dětí na základní školu.....	54
Tabulka 10 Nejslabší oblasti v přípravě dětí na základní školu	55
Tabulka 11 Důvody odkladu školní docházky	56
Tabulka 12 Adekvátnost odkladu školní docházky	57
Tabulka 13 Spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou v oblasti přípravy dětí na základní školu .	59

Seznam příloh

Příloha 1 Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních údajů.....	71
Příloha 2 Informovaný souhlas pro výzkumné šetření	74

Informovaný souhlas k a zpřístupnění osobních údajů

Já, níže podepsaný/á (dále jen participant/ka):

.....
.....

podle zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), tímto uděluji svůj výslovný a svobodný souhlas se zpracováním veškerých svých osobních údajů, které jsem poskytl/a během rozhovorů pořizovaných ve zvukové či audio-vizuální podobě v rámci výzkumného projektu k bakalářské práci studentky: Lucie Filipové

s pracovním názvem: Příprava dětí v předškolním věku na zápis do první třídy

Beru na vědomí, že své osobní a citlivé údaje poskytuji pro následující účely:

- vědecký či historický výzkum v oblasti humanitních věd;
- archivace ve veřejném zájmu;
- vzdělávací činnost (možnost využití úryvků);
- publikační činnost (závěrečné kvalifikační práce, odborné články, studie, sborníky, monografie apod.).

Jsem si vědom/a skutečnosti, že správcem těchto údajů se podpisem tohoto souhlasu stává výše uvedená studentka.

Souhlasím s tím, aby rozhovory a informace v nich obsažené byly poskytnuty v písemné či elektronické podobě také dalším subjektům, jimiž jsou Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, a to výhradně pro účely vědeckého či historického výzkumu v oblasti společenských nebo humanitních věd, publikační a vzdělávací činnost a archivaci ve veřejném zájmu – hodící se zaškrtněte:

souhlasím

nesouhlasím

Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o tom, že podle výše uvedených právních předpisů o zpracování osobních údajů mám právo:

- kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
- vyžádat si informaci o tom, jaké osobní údaje jsou o mně zpracovávány;
- vyžádat si opravu nebo doplnění svých osobních údajů;
- žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracovávání již dále není důvod;
- žádat omezení zpracovávání údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadl důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
- žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
- vznést námitku proti zpracování mých osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
- nebýt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
- mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (telefonní číslo, emailová adresa) na studentku: Lucii Filipovou

telefonní číslo: + 420 425 455 388

e-mailová adresa: lucie.filipova03@upol.cz

.....
.....

Individuální požadavky participanta/tky, jimiž je správce údajů (a případně další subjekt) povinen se řídit (např. anonymizace dat, požadavek autorizace přepisu před publikací, zákaz využití rozhovorů dalšími subjekty/třetími stranami nebo v rámci jiných výzkumů apod.) – hodící se zaškrtněte:

nepožaduji

požaduji, uveďte Vaše konkrétní požadavky:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Datum, místo podpisu:

.....

Podpis participanta/tky:

.....

Informovaný souhlas pro výzkumné šetření

**Vypracovala: Lucie Filipová - studentka bakalářského studijního programu v oboru:
Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci**

Vážená paní ředitelko/zástupce/zástupkyně ředitelky,

obracím se na Vás s žádostí o účast ve výzkumném šetření, které realizuji v rámci bakalářského studijního programu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem výzkumného šetření je zjistit informace od učitelů ohledně přípravy dětí na zápis do prvních tříd.

Žádné osobní nebo citlivé údaje nebudou nikde zveřejněny. Veškerá zpracování dat se řídí zákony České republiky (zejm. zákonem č. 110/2019 Sb., zákon o zpracování osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů) a právními akty Evropské unie, zejména Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů zákonem České republiky č. 101/2000 o ochraně osobních údajů. Informace, které získáme prostřednictvím rozhovorů, budou použity výhradně pro vědecké účely, prezentovány odborné veřejnosti nebo anonymně publikovány v odborném tisku.

Účast Vaší školy na výzkumném šetření významným způsobem přispěje k rozšíření poznatků ve zkoumané oblasti.

Děkuji.

Potvrzuji svým podpisem, že jsem byl/a informována o cílech studie a měl/a jsem možnost ptát se na všechno, co mě v souvislosti s žádostí o poskytnutí rozhovorů zajímalo. Proto souhlasím s nahráváním rozhovorů s následným anonymním zpracováním získaných dat.

Prosím zakroužkujte:

Přeji si/Nepřeji si uvádět název školy v odborných pracích.

Pokud si nepřejete, aby byl název Vaší školy uváděn v odborných pracích, označíme Vaši školu pod číslem (např. Mateřská škola 1, Olomoucký kraj).

Souhlasíte s tímto návrhem? Ano - Ne

Pokud Vám tato varianta nevyhovuje, prosím napište jinou, která je pro Vás přijatelná:

.....

Podpis ředitelky nebo zástupce/zástupkyně ředitele:

Datumv

Podpis výzkumníka:

Datumv.....