

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Efektivita vzdělávání žáků přípravných tříd základních škol

Balcárková Barbora

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací na téma Efektivita vzdělávání žáků přípravných tříd základních škol vypracovala samostatně, pod odborným vedením PaedDr. Pavlíny Baslerové, Ph.D. Veškeré literární prameny a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2024

.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost, laskavý přístup, cenné rady a odborné vedení při zpracování práce. Také bych ráda poděkovala pedagogům, kteří se zúčastnili výzkumné části této práce.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 VÝVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	6
1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ	7
1.2 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ	7
1.3 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ.....	10
1.4 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	13
2 VSTUP DÍTĚTE DO PRVNÍHO ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY	16
2.1 PŘEDPOKLADY PRO BEZPROBLÉMOVÝ START - ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	18
2.2 ASPEKTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	20
2.2.1 Biologická zralost	20
2.2.2 Kognitivní zralost.....	23
2.2.3 Emoční a sociální zralost	25
2.3 ŠKOLNÍ NEZRALOST A NEPŘIPRAVENOST.....	27
2.3.1 Zápis do první třídy.....	29
2.3.2 Odklad povinné školní docházky.....	30
3 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY	32
3.1 LEGISLATIVNÍ A PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD V ČESKÉ REPUBLICE	34
3.2 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ	35
3.3 OBLASTI ROZVOJE	37
3.3.1 Rozvoj řeči.....	37
3.3.2 Rozvoj motoriky	38
3.3.3 Vnímání času a prostoru	40
PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 EFEKTIVITA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD ZÁKLADNÍCH ŠKOL	42
4.1 CÍLE A HYPOTÉZA VÝZKUMU.....	42
4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU	43
4.3 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	44
4.4 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	66
5 DISKUZE K VÝSLEDKŮM ŠETŘENÍ	68
5.1 LIMITY PRÁCE A NÁVRH DALŠÍHO VÝZKUMU	71
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
ZÁVĚR	72
SEZNAM ZKRATEK	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM TABULEK	80
SEZNAM GRAFŮ.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	82
ANOTACE	

ÚVOD

Vstup do školy představuje významné období v životě dítěte, který staví základy pro budoucí motivaci k učení. S tím však přichází i vyšší požadavky na dítě. Klíčovou roli v přípravě dítěte pro vstup do školy hraje předškolní vzdělávání. Jednou z možností povinného předškolního vzdělávání je vzdělávání v přípravných třídách. Cílem těchto tříd je připravit dítě pro vstup do školy tak, aby dosáhlo potřebné úrovně tělesné, duševní a sociální zralosti, která je nezbytná pro hladký a úspěšný přechod do školního prostředí a pro další rozvoj a učení. Případně se snaží vyrovnat nedostatky, které vedly k odkladu povinné školní docházky.

Diplomová práce se zabývá právě přípravnými třídami. Hlavním cílem práce je ověřit a popsat efektivitu a přínos přípravných tříd pro bezproblémový start vzdělávání žáka základní školy.

Teoretická část práce se zabývá důležitými oblastmi spojené s vývojem dítěte v předškolním věku a jeho přechodem do školního života. V rámci vývoje dítěte předškolního věku zde byl popsán tělesný vývoj, vývoj základních schopností a dovedností, vývoj kognitivních procesů, emoční vývoj a socializace. Teoretická část se také zabývá vstupem dítěte do prvního ročníku základní školy, přičemž zkoumá předpoklady pro bezproblémový start, školní zralost a připravenost, jednotlivé aspekty školní zralosti včetně biologických, kognitivních, emočních a sociálních faktorů, a také otázky spojené se školní nezralostí a školní nepřipraveností, odkladem povinné školní docházky a zápisem do první třídy. Závěrečná část teoretické práce je zaměřena na samotné přípravné třídy, kde se především zabýváme jejich významem, cíli a funkcemi. Pozornost je věnována také legislativnímu postavení přípravných tříd v České republice, obsahu vzdělávání a oblastem rozvoje.

Praktická část práce se věnuje kvantitativnímu výzkumu, který na základě dotazníkového šetření zkoumá postoj učitelů prvního ročníku základních škol k přípravným třídám v Olomouckém kraji.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte v předškolním věku

Vývoj dítěte v předškolním věku je klíčovým obdobím, během kterého se dítě začíná formovat a rozvíjet na mnoha úrovních. Z praktického hlediska při navrhování výchovných a sociálních opatření pro děti před zahájením povinné školní docházky je chápán předškolní věk v širším pojetí jako období od narození až po nástup do školy. Někdy bývá do širšího pojetí zahrnováno také prenatální období. Toto pojetí však má svá rizika. Může vést k nevhodnému porovnávání potřeb dětí v prvních šesti letech života a k přehlížení rozdílů mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života, nebo k omezení pouze na rozdíly kvantitativní (Langmeier, 1991). Proto je důležité hovořit o tříletém období před vstupem do školy odděleně, zabývat se jeho podstatnými charakteristikami vymezující toto období od předcházejících i následujících etap. Nejčastěji se tedy hovoří o předškolním období v užším pojetí, který tradičně označuje věk mezi 3 a 6 lety (preschool age), tzv. věk mateřské školy. Za základ je však stále považována rodinná výchova, o kterou se mateřská škola opírá a přispívá k dalšímu rozvoji dítěte. Ukončení tohoto stádia není dáno pouze fyzickým věkem, ale hlavně sociálně, a to zahájením povinné školní docházky. (Kučera, 2013; Langmeier, Krejčířová, 2006; Thorová, 2015; Vágnerová, Lisá, 2021)

Podle Thorové (2015) dochází v tomto období ke **zpomalení a harmonizaci vývoje**, jasnější se stává individuální osobnost dítěte. Samoúčelné aktivity se rozvíjí a přechází k zájmu o skupinové činnosti, které umožňují dítěti se uplatnit a prosadit ve vrstevnické skupině. Dochází k rozvíjení komunikačních dovedností, osvojování norem chování, uvědomování a diferenciaci sociálních rolí, což přispívá k postupnému uvolňování závislosti na rodinu, které je řazeno mezi charakteristické znaky tohoto věku. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Vymětal (2003) ve své publikaci označuje předškolní věk za magické období a věk iniciativy, kdy hlavní podstatou tohoto období je aktivita a poznávání. Rozvíjí se svědomí a vzniká pocit viny, což je velmi důležité pro vnitřní kontrolu a ovládání vlastního chování.

Tato kapitola se zaměří na hlavní aspekty vývoje dítěte v předškolním věku: tělesný vývoj, vývoj základních schopností a dovedností, kognitivní vývoj, emoční vývoj a socializace.

1.1 Tělesný vývoj

Tělesná konstrukce dítěte se ve věku od tří do šesti let proměňuje. Disproporce ve stavbě těla (velká hlava, prodloužený trup, krátké končetiny), buclatost a zaoblenost, které jsou charakteristická pro předchozí etapu postupně mizí, konstituce dětského těla se postupně zeštíhluje. Dítě se vyťahuje do výšky (5–6 cm za rok). Největší růst můžeme zaznamenat na konci tohoto období, kdy hovoříme o „období vytáhlosti“. Dochází k protažení postavy, prodloužení končetin, přibývání svalové tkáně a ubývání tukové tkáně. Pomocí tzv. filipínské míry lze orientačně zjistit, zda tělesný vývoj a proporce odpovídají věku a to tak, že si dítě rukou dosáhne přes vzpřímenou hlavu na ušní lalůček na protilehlé straně. Nadále pokračuje osifikace kostí, ke konci předškolního období se dokončuje osifikace zápěstních kůstek, což je důležité pro jemnou motoriku. (Kelnarová, Matějková, 2010; Plevová, 2008; Říčan, 1990; Šmelová, Prášilová, 2022)

V tomto období hrají velkou roli v dětském kolektivu fyzické individuální rozdíly. Vůdčí roli a dobrou pozici v kolektivu obvykle snadno zastane ten, kdo je silnější a větší. Naopak pro tělesně slabší dítě je náročnější si obhájit vyšší pozici v kolektivu. (Říčan, 1990)

Říčan (1990, s. 132) ve své publikaci uvádí, že: *„mozek v předškolním věku ještě podstatně dozrává, jeho nervová vlákna se opouzdrňují a zvyšuje se tak rychlost vedení vzruchu. Dítě dýchá pomaleji a hlouběji, jeho srdce bije pravidelněji a pomaleji, celý organismus je výkonnější.“* Hmotnost mozku vzrůstá. Mozek čtyřletého dítěte dosahuje zhruba 80 % hmotnosti dospělého člověka a šestiletého přibližně 90 %. (Kelnarová, Matějková, 2010)

1.2 Vývoj základních schopností a dovedností

Třileté dítě dokončilo podstatné stadium, ve kterém se plně naučilo chodit a pohybovat se jako dospělý. Dítě tedy v začátku období umí mluvit, chodit a běhat po rovném i nerovném povrchu, chodit do schodů i ze schodů bez pomoci, jezdit na tříkolce, manipulovat s předměty, obléknout a svléknout si některé části oblečení. Zdokonaluje se **hrubá motorika**. (Plevová, 2008; Šulová, 2017)

V předškolním období dochází k rozvíjení a upevnění základních schopností a dovedností, které jsou potřebné pro úspěšné osvojení školních dovedností (Blatný, 2017). Ačkoliv jsou změny v porovnání s předchozím obdobím méně nápadné (nejde tolik o „kritické“ dovednosti), jedná se o důležité změny, které ovlivní a přispějí k společenskému postavení

dítěte mezi vrstevníky a jsou zásadní i pro další vývoj samostatnosti dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Thorová, 2015)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 88) ve své publikaci popisují **motorický vývoj** jako: „*stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.*“ Dochází ke zlepšení pohybové koordinace a dítě je čím dál více schopno záměrně ovládat své pohyby a osvojovat si speciální pohybové dovednosti, které jsou základem pro různé hry a sporty. Čtyřleté a obzvláště pětileté dítě už umí hopsat, skákat, stát na jedné noze, lézt po žebříku, házet a chytat míč, jezdit na kole bez pomocných koleček. Děti v tomto věku začínají tréninkem určitých sportů (přiměřeně ke svému věku). Podstatné je, že dítě dokáže cíleně pracovat s vlastním tělem. (Blatný, 2017; Šulová, 2017)

Dítě v tomto věku funguje do jisté míry samostatně, zvládne se najíst, provádět základní hygienické činnosti, obléct se, svléct se, about se, pokouší si zavazovat tkaničky. Zlepšuje a rozvíjí se **jemná motorika**. Dítě je více zručnější a schopno manipulovat s menšími předměty, což přispívá k lepšímu držení tužky a výtvarným dovednostem. Dítě se obvykle v tomto období naučí psát první číslice a písmena (Blatný, 2017). Svoji **zručnost** rozvíjí při hře s plastelínou, pískem, kostkami, stavebnicemi, a především při kresbě, kdy je předškolní věk označován jako **zlatý věk dětské kresby**. Kresba je pro dítě jedním z přirozených komunikačních prostředků. Skrze kresbu dítě vyjadřuje své touhy, potřeby, strachy, přání, jak vidí a vnímá svět a lidi kolem sebe. Dítě často vyjádří kresbou to, co se neodvážá říci slovy. Z psychologického hlediska nám kresba napomáhá orientačně určit úroveň psychického, motorického, rozumového a emocionálního vývoje dítěte. Mnoho výzkumů věnující se kresbě dítěte dokázalo, že podle věku zdravě se vyvíjejícího dítěte se vyskytují charakteristické vývojové znaky. Proto lze vývoj dětské kresby rozdělit do vývojových fází. (Matějček, 2005; Plevová, Petrová, 2008; Pugnerová, 2019; Pugnerová, Plevová, 2022; Říčan 1990)

Členění podle Příhody (1967):

- 1) Stadium črtací experimentace – po druhém roce života.
- 2) Stadium prvotního obrazu – po třetím roce života.
- 3) Stadium lineárního náčrtu – po čtvrtém roce života.
- 4) Stadium realistické kresby – mezi pátým a šestým rokem života.
- 5) Stadium naturalistické kresby – po desátém roce života. (Plevová, Petrová, 2008; Šmelová, Prášilová, 2022)

Mezi další možné členění vývojových etap dětské kresby patří:

- 1) Presymbolická fáze kresby – druhý rok života, čmárání, bez záměru vyjádřit konkrétní předmět.
- 2) Přejchod na symbolickou úroveň kresby – třetí rok života, úmyslná kresba za cílem něco zobrazit.
- 3) Fáze symbolické kresby – čtvrtý rok života, dítě do kresby přenáší svoji fantazii, představy o světě, výrazně vystiženo to, k čemu má dobrý vztah (velké, barevné).
- 4) Přejchod k vizuálnímu realismu a fáze druhotné schematizace – pátý až dvanáctý rok života, snaha znázornit realistický obraz, později konkrétní předměty, zachycuje čím dál více detailů, lepší proporcionalita a perspektiva.
- 5) Fáze druhotné schematizace – postrealistická, objevuje se kritičnost k vlastní kresbě, častá ztráta motivace, útlum kresebné činnosti, výtvarně nadané děti se dále rozvíjí. (Plevová, Petrová, 2008; Pugnerová, 2019; Pugnerová, Plevová, 2022)

Tříleté dítě je schopno podle předlohy napodobit různé směry čar (i kruhové čáry), kresbu křížku. Čtyřleté dítě již zvládne v hrubších obrysech nakreslit realističtější obraz. Kresby jsou podobné, mají univerzální charakter, např. auto, domeček, lidská postava (Thorová, 2015). Podle Řičana (2005) jde o tzv. tematickou kresbu. První „skutečnou kresbou“ bývá lidská postava. Dítě spontánně začíná kresbou typického hlavonožce (hlava, čtyři končetiny, ústa, oči), která se postupně mění v postavu s trupem. Doba trvání fáze hlavonožců je u každého dítěte individuální. U pětiletých dětí zaniká univerzální charakter kresby a započne tak vlastní osobitý styl. Kresba hlavonožce se postupně mění v postavu s hlavou, ústy, očima, nosem, trupem, nohama a rukama, vystižené čarami a náhodnou proporcí. Zprvu je hlava napojena na tělo, chybí krk. Kresba šestiletého dítěte působí celistvě, je již v mnoha směrech vyspělejší. Dítě kreslení v tomto věku velmi baví, kreslí často, do kresby přenáší svoji fantazii a představy o světě. Stadia kresby jsou spíše individuální a navzájem se prolínají. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šmelová, Prášilová, 2022)

„Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst!“
(Řičan, 1990, s.141)

Podle Eriksona (2022) jsou potřeby dítěte v předškolním období založené na aktivitě, spolupráci a čínorodosti, období nazval „**věkem iniciativy**“. Jde o potřebu dítěte něco dokázat, utvářet a potvrzovat tak své kvality (Vágnerová, Lisá, 2021). Dítě se od samostatného hraní přesouvá k zájmu o společné činnosti, kolektivní pohybové aktivity, vrstevníky, získávání informací, navazování rozhovorů s dospělými (napodobují je), učení společenských pravidel. Své aktivity plánuje a stanovuje si konkrétní cíle. Dítě má spoustu zájmů, touží vše vyzkoušet, ale jeho zájem je spíše krátkodobý a většinou u niče ho dlouho nevydrží. (Thorová, 2015)

1.3 Vývoj kognitivních procesů

Thorová (2015, s. 245) ve své publikaci uvádí, že: „*kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství se rozvíjející schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informací.*“ Kognitivní vývoj chápeme jako celoživotní proces, k nejzásadnějším změnám však dochází v dětství. V současnosti je přijímána interakční teorie, která popisuje, že myšlení se vytváří interakcí biologického zrání a sociálně-kulturních vlivů.

J. Piaget zkoumal dětské myšlení a navrhl teorii kognitivního vývoje uspořádaných do čtyř hlavních vývojových stádií, kde je objasněno, jak si děti vytvářejí pojmy (pojetí, koncepty), se kterými jednájí při myšlení:

- 1) Senzomotorické stadium (od narození do 2 let), rozčleněno do šesti substádií:
 - období reflexů (do 1 měsíce),
 - období prvních zvyků a primárních kruhových reakcí (1.–4. měsíc),
 - období sekundární kruhové reakce (4.–8. měsíc),
 - koordinace sekundárních kruhových reakcí (8.–12. měsíce),
 - terciární kruhové reakce, nové postupy a zvědavost (12.–18. měsíc),
 - zvnitřnění schémat (18.–24. měsíc).
- 2) Předoperační stadium (2–7 let), rozčleněno do dvou substádií:
 - substadium symbolické funkce (2–4 roky),
 - substadium intuitivního myšlení (4–7 let).
- 3) Stadium konkrétních operací (7–11 let).
- 4) Stadium formálních operací (11/12–15/20 let). (Piaget, 1999; Thorová, 2015)

„Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí.“ (Vágnerová, 2000, s. 102)

V rámci vývoje poznávacích procesů dochází v tomto období k podstatným změnám. Kolem čtvrtého roku života přechází kognitivní vývoj dítěte ze symbolické (předpojmové) fáze na **období intuitivního (názorového) myšlení**. Dítě je vybaveno rozsáhlými vědomostmi, přemýšlí v celostních pojmech, které se vytvářejí podle podstatných podobností, ale ještě pořád přemýšlí intuitivně. Dítě se stále orientuje na to, co vidí nebo vidělo a co u toho prožívá. Neustále zde působí nějaké limity, které brání dítěti přemýšlet logicky po určitých krocích. (Langmeier 1991; Langmeier, Krejčířová, 2006; Plevová, 2008; Říčan, 1990; Vágnerová, Lisá, 2021)

Mezi charakteristické znaky myšlení dítěte v předškolním období patří:

- 1) Kognitivní egocentrismus – lpění na jednom podstatném znaku a opomíjejí dalších. Předškolák ulpívá na svém názoru a přehlíží názory jiných (existuje jediný možný názor). Podle Langmeiera (1991) si dítě zakrývá rukama oči, aby ho ostatní neviděli. Říčan (1990) uvádí příklad kognitivního egocentrismus – dítě při hře očekává, že respektujeme stejná pravidla, dítě se domnívá, že automaticky víme to, co ví on, dítě má problém pochopit, že jsme něco udělali omylem (poškození jeho hračky).
- 2) Fenomenismus – důraz na zjevnou podobu světa, dítě vnímá svět a objekty tak, jak vypadají, podstatu přisuzuje viditelným znakům. Podle Vágnerové a Lisé (2010) má dítě problém pochopit, že velryba není ryba.
- 3) Prezentismus – přetrvává vázanost na přítomnost, dítě vnímá aktuální obraz světa, teď a tady, jde o subjektivní jistotu – dítě se může samo přesvědčit, zda to tak opravdu je, protože to vidí.
- 4) Magičnost – předškolní děti od sebe fantazii a skutečnost ještě tolik neodlišují, a tak mají sklon si některé skutečnosti a dějí v reálném světě vysvětlovat fantazií.
- 5) Animismus (antropomorfismus) – přenášení lidských vlastností na neživé předměty, dítě předpokládá, že neživé objekty cítí, myslí, zlobí se, jedí.
- 6) Arteficialismus – způsob, jakým si dítě vysvětluje otázky o světě a životě (např. Co tvoří oblohu? Kam se slunce ztrácí v noci? Jak vznikly hory?)

- 7) Absolutismus – úsudek, že každá informace má trvalou a konečnou platnost. (Kelnarová, Vágnerová, Šulová, 2017; Matějková, 2010; Řičan, 1990; Vágnerová, Lisá, 2021)

V období před nástupem do školy dochází k výraznému pokroku v rozvoji řeči. Vývoj řeči umožňuje dětem získávat nové poznatky o sobě a svém okolí. Dítě v tomto věku projevuje zvýšený zájem o mluvenou **řeč**. Komunikuje rádo, aktivně a vyjadřuje se spontánně. Charakteristické jsou časté dotazy („Proč?“). Ačkoliv gramatická struktura ještě není plně rozvinutá, tříleté dítě již vytváří jednoduché věty. Slovní zásoba roste velmi intenzivně, tříleté dítě užívá přibližně tisíc slov, předškoláci už kolem pěti tisíc slov. Výslovnost tříletého dítěte ještě není dokonalá. Dítě v tomto věku některé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Avšak během čtvrtého a pátého roku většina dětí dosahuje pokroku, kdy dětská patlavost před nástupem do školy buď úplně zanikne nebo zůstane v rudimentech, které lze snadno upravit. Komplexnější se stává verbální komunikace, kdy děti jsou schopny sdělovat své prožitky a popisovat příběhy podle obrázků, i když ne vždy úplně přesně. Dítě je v tomto věku schopno chápat a vytvářet obecné a nadřazené pojmy, užívá složitější větné struktury, začíná se orientovat ve vyprávění a zlepšuje se výslovnost. Před nástupem do školy dítě ovládá všechny hlásky, odpovídá na otázky, rozumí slovním instrukcím, řeč je srozumitelná, bez výrazné chybovosti v gramatice. Postupně se zlepšuje také počítání. Dítě se učí odříkat početní řadu do deseti a přiřazovat názvy čísel k předmětům. Většina dětí do pátého roku rozumí základním pojmům spojeným s počtem. Dítě se během tohoto období učí básničky, písničky a rádo poslouchá čtení nebo vyprávění obrázkových knížek. Dítě se dívá na filmy a pohádky pro děti, zvládne si zapamatovat i delší část. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Nolen - Hoeksema, Frederickson, Loftus, Wagenaar, 2012; Thorová, 2015; Vyštejn, 1995)

Důležitým milníkem je také to, že se řeč stává prostředkem k regulaci vlastního **chování**. Nejdříve k sobě dítě hovoří nahlas, ale později, kolem čtyř až pěti let, se řeč internalizuje a stává se vnitřním hlasem **svědomí**. Slovo svědomí naznačuje, že je spojeno s vědomím. V předškolním období je dítě již obeznámeno s jeho povinnostmi a také s tím, co by nemělo dělat a proč (v souladu s úrovní rozumového vývoje). Dítě si také uvědomuje, proč má dobré svědomí (poslechlo, zvládlo splnit zadaný úkol, odolalo pokušení něčemu špatnému, zakázanému), anebo proč má pocit viny, výčitky svědomí (provedlo to, co ví, že by nemělo). Dětské svědomí se zpočátku často zaměřuje převážně na negativní aspekty představující zákazy (nerozbít hračku, nezašpinit oblečení, neublížit kamarádovi, nepoužívat nadávky). K posunu,

kdy převládá pozitivní mravní motivace, dochází až v rámci dospívání, kdy se zvyšuje autonomie rozhodování a jednání. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Říčan, 1990)

1.4 Emoční vývoj a socializace

V předškolním období je emoční prožívání dítěte oproti období batoleckého věku již vyrovnanější a stabilnější. Pokles negativních emocí plyne z rozvoje emoční regulace. Dítě předškolního věku se již poměrně dobře dokáže vyrovnat s pocitem nespokojenosti (nelibosti), který zvládá přiměřeně vyjádřit. I když se sklon k různým emočním reakcím v průběhu vývoje proměňuje, dominantní emoční prožitky jsou stálým temperamentním rysem. Silné emocionální reakce se obvykle vážou na konkrétní situaci a okamžité uspokojení či nespokojení. (Vágnerová, Lisá, 2021)

V průběhu vývoje dítěte lze identifikovat několik klíčových změn v emočním prožívání:

- 1) Pokles projevů zlosti a vzteku – oproti období batoleckého věku nejsou projevy vzteku a zlosti předškolních dětí tak časté. Toto snížení může být způsobeno lepším porozumění příčin těchto emocí. Pokud dítě v tomto věku reaguje výbušně a zlostně, tak tím obvykle dává najevo svůj nesouhlas s příkazy a zákazy nebo se takto projevuje při nezdařené činnosti.
- 2) Projevy strachu a imaginace – kolem čtvrtého roku věku ještě stále dominuje strach z nových či nepravděpodobných situacích, z cizího okolí a neznámých lidí. S postupujícím věkem, u starších předškolních dětí, začíná strach souviset s rozvojem fantazie a schopností si představovat imaginární objekty. V tomto věku se děti často straší navzájem. Děti si také čím dál více začínají uvědomovat a mít strach z nemoci, smrti i války. Úroveň úzkosti může variabilně záviset na typu temperamentu a sklon prožívat strach může být ovlivněn negativními zážitky.
- 3) Pozitivní nálada a smysl pro humor – předškolní děti bývají často pozitivně naladěni a mají rozvinutý smysl pro humor, který je přiměřený věku dítěte a jeho kognitivnímu vývoji.
- 4) Chápání budoucnosti – s nástupem předškolního věku děti začínají postupně chápat koncept budoucnosti, umí prožívat radost z očekávání událostí a těší se na nadcházející zážitky. Tyto představy mohou mít ale i negativní dopad, a to v případě, že má dítě obavy a strach z něčeho, co ho čeká. (Plevová, 2008; Šulová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021)

Kolem čtvrtého roku věku se dále vyvíjí pojetí sama sebe a zvyšuje se schopnost chápat, že chování jednotlivce je řízeno jeho vlastními myšlenkami a **schopnost uvědomovat si myšlenky a duševní stav druhých osob** (emoce, pocity, přání, představy a záměry), což odpovídá konceptu teorie mysli navržené Davidem Premarcem a Guyem Woodruffem. Jde o klíčové dovednosti, které jsou nezbytné pro rozvoj **empatie**. Schopnost teorie mysli usnadňuje jednotlivci lépe porozumět, předvídat, ovlivňovat a regulovat chování druhých lidí. Nedostatek nebo oslabení této schopnosti vede k omezení sociálního porozumění a představitivosti. (Poláčková, Šolcová, 2018; Thorová, 2015)

Před nástupem do školy zůstává rodina nejdůležitějším a klíčovým prostředím pro socializaci dítěte, tj. celoživotní proces začleňování jedince do společnosti. V tomto období jsou děti pevně spojeny s rodinou a upřednostňují okamžiky, kdy jsou všichni spolu pohromadě. Zásadní úlohu v procesu socializace dítěte má právě rodina, ve které dítě přejímá základní normy chování a postoje. (Thorová, 2015)

Langmeier a Krejčířová (2006) ve své publikaci uvádí tři základní hlediska **socializace**:

- 1) Vývoj sociální reaktivity – jde o rozvoj odlišných emočních vazeb k lidem v okolí jedince (blízkého i vzdáleného).
- 2) Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – důraz je kladen na formování norem vznikajících na základě rozkazů a zákazů dospělých, které dítě postupně přejímá za své. Tyto normy formují individuální jednání jedince tak, aby odpovídalo společenským pravidlům.
- 3) Osvojení sociálních rolí – adaptace vzorců chování a postojů, které společnost od jedince předpokládá (s ohledem na faktory, jako je věk, pohlaví či sociální postavení). Důležité je přijímání různých rolí v různých situacích (např. v rodině, zaměstnání nebo při volnočasových aktivitách). Děti jsou již v předškolním věku vystavovány různým rolím jak doma v rodině, tak ve skupině s dalšími dětmi (např. žák ve školní třídě). Během tohoto období dochází k výraznému posunu při osvojování sociálních rolí, zejména v odlišení rolí mužských a ženských.

„Hlavní činnost, ve které probíhá socializace, je hra.“ (Plevová, 2008, s.72)

Podle Thorové (2015) se období předškolního věku označuje za **zlatý věk dětské hry**, kdy se **hra** stává nástrojem pro porozumění složitým vztahům v životním prostředí dítěte a zároveň klíčovým prvkem učení, a kde dominuje fantazijní symbolická hra a sociálně-dramatická hra.

Volná i řízená hra v tomto věku výrazně přispívá k celkovému rozvoji dítěte. Ve spontánních hrách si děti nastavují vlastní pravidla. Z psychologického hlediska má hra diagnostický i léčebný význam (např. při relaxaci, řešení sporů). Po čtvrtém roce života je dítě schopno ve své představě transformovat různé předměty na jiné věci a později také dokáže měnit význam předmětu podle potřeby, což podporuje schopnost zobecňování (z lega je jídlo, z kostek jsou auta). V předškolním věku můžeme vnímat výrazné rozdíly ve výběru her, aktivit a hraček na základě pohlaví (dívky – panenky, kuchyňka, hra na rodinu; chlapci – auta, stavebnice, lego, hra na roboty). Čím jsou děti starší, tím větší požadavky mají na realističnost svých hraček (aby pesek opravdu štěkal, panenka mrkala). S věkem také stoupá potřeba spolupráce s ostatními dětmi. Sociálnímu vývoji dítěte výrazně přispívá sociálně-dramatická hra, kde se dítě pomocí komunikace, nápodoby a představám učí a osvojuje různé sociální role a situace ve skupině. Některé děti se stávají u svých spoluhráčů oblíbenými, jiné mají tendenci přebírat vůdčí roli, zatímco další se spíše podřizují. V rámci konstrukčních her, kde se pracuje s kostkami a stavebnicemi, dítě využívá získaných motorických a prostorových dovedností. Dítě začíná postupně vnímat rozdíly mezi hrou a skutečnou prací. S nástupem do školy se formují první pracovní návyky (práce ho baví) a postoje. (Blatný, 2017; Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, 2005; Plevová, 2008; Šulová, 2017; Vágnerová, Lisá, 2021)

I přes veškeré názory a složitost hry zůstává jedno nezpochybnitelné – hra představuje jednu z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém vývojovém období. Také s přibývajícimi povinnostmi po nástupu do školy zůstává hra nenahraditelnou součástí psychického vývoje. (Langmeier, 1991)

2 Vstup dítěte do prvního ročníku základní školy

Příprava dítěte na další etapu života je neodmyslitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu v každém vývojovém období. Zvláště v raném dětství není vhodné přeskakovat na další úroveň, aniž by dítě dokončilo předchozí fázi vývoje. Proto nemůžeme považovat vstup dítěte do školy výsledkem činnosti pouze posledního přípravného roku. Jedná se o proces, který zahrnuje celý vývoj dítěte. (Opravilová, 2016)

„Na dobrém počátku všechno záleží.“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 301)

Převážná většina dětí před nástupem do školy formuje svůj postoj ke škole na základě postojů svých rodičů, sourozenců, prarodičů a známých. Zahájení základního vzdělávání a vstup dítěte do základní školy představuje významnou změnu a mezník v životě jedince. Proměňuje se postavení dítěte ve společnosti, nároky a kladené požadavky na dítě, postoj dospělých k dítěti, organizaci dne. Dítě, které bylo doposud zvyklé se věnovat aktivitám a činnostem dle svého uvážení, je nyní pod dohledem autority (učitele), vedeno k disciplinované práci a pravidelnému podávání výkonů, které jsou posuzovány a porovnávány s ostatními žáky. Dítě je tak často vystavováno většímu tlaku a psychické zátěži než bylo doposud. Ve vyučování je již vyžadováno intenzivnější soustředění (úmyslná pozornost), což ještě může být v tomto věku pro některé děti vysilující. Proto se stává, že některé děti na počátku školní docházky vykazují určitý stupeň nepřizpůsobení, např.: dítě je nepokojné, rozladěné, nesoustředěné, narušuje hodinu (vlastním hraním, otáčením, vykřikováním), má problém se zařadit mezi své spolužáky. Jisté změny v chování a výkyvy nálad mohou na začátku školní docházky pozorovat u dítěte také rodiče, např.: dítě ráno nechce opustit své lůžko a chystat se do školy, odmítá plnit domácí úkoly, snadno onemocní, má obtíže při jídle a spaní, je vyčerpané a netrpělivé, objevit se mohou také psychosomatické projevy (bolest hlavy, břicha, zvracení). Tyto obtíže bývají pouze dočasného a přechodného charakteru a obvykle vymizí v prvních týdnech školní docházky (po přizpůsobení se dítěte školnímu prostředí), ale mohou také postupně narůstat a setrvávat po celou první třídu i déle. Pokud dítě v průběhu celého prvního ročníku selhává, do druhé třídy vstupuje s výraznými „mezerami“ ve svých znalostech a dovednostech, které mu brání v pochopení a plnění náročnějších úkolů. (Kutálková, 2014; Langmeier, 1991; Opravilová, 2016; Plevová, 2008)

Důležitým tématem, které souvisí se vstupem do školy, je sebehodnocení dítěte. Sebehodnocení dítěte může klesnout z důvodu selhávání a neúspěchů, což může mít dopad na celkový osobnostní rozvoj. Mezi faktory, které mají významný vliv na zdary či nezdary dítěte jsou: klima třídy, celková osobnost učitele, sociální role a postavení dítěte v rámci třídního kolektivu. Problematika spojená s nástupem do školy je tedy závažným psychologickým tématem. (Opravilová, 2016; Plevová, 2008)

Se vstupem do školy také souvisí delší odloučení od rodičů a zapojení se nového kolektivu. Děti musí zvládnout strávit delší dobu bez rodičů a začlenit se do nové skupiny, což je obtížné zejména pro ty, které nenavštěvovaly mateřskou školu. Moderní pojetí školství však poukazuje na to, že tato změna není tak razantní, jak byla před několika desetiletími. V dnešní době do mateřských škol pravidelně dochází většina dětí. Děti se tak díky tomu učí přizpůsobovat novému prostředí a změnám v jejich životě. **Předškolní vzdělávání** hraje podstatnou roli při přípravě dítěte na vstup do školy a zvládání školních povinností. Základní škola se opírá o výslednou práci mateřské školy a klade na děti takové nároky, které nejsou pouze výsledkem přirozeného vývoje nebo rodinného prostředí, ale potřebují zvláštní cvičení. Účelem předškolního vzdělávání není dopředu děti učit číst a psát. Hlavním cílem je zajištění nejvíce možného harmonického rozvoje celé osobnosti. Dále je potřeba se také zaměřit na osvojení dovedností, které do budoucna pomohou dítěti v úspěšném osvojování si nových dovedností jako je čtení, psaní a počítání. Mertin a Gillernová (2010, s. 236) ve své publikaci uvádí, že: *„obě instituce proto musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy.“* Spolupráce, vzájemný respekt a koordinace těchto dvou zařízení je klíčová, neboť ignorování této součinnosti může mít za následek to, že se dítě nebude schopno přizpůsobit školnímu prostředí a že se nevyrovná nárokům a požadavkům stanovené školou. (Kutálková, 2014; Mertin, Gillernová, 2010; Opravilová, 2016; Plevová, 2008;)

Jednotlivé země mají na základě školní strategie, vědeckých šetření a kulturních zvyků stanovenou hranici dosaženého věku pro vstup do školy (Opravilová, 2016). V České republice je základní vzdělávání a **povinnost školní docházky** ukotvena v § 36 odst. 3 zákona č. 561/2005, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále školský zákon), který uvádí, že: *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“* Už J.A. Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské vymezil

šestý rok života za neoptimálnější pro zahájení povinné školní docházky. Zároveň upozorňuje na to, že je potřeba na každé dítě pohlížet individuálně a varuje před příliš časným zařazením dítěte do školního prostředí. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.1 Předpoklady pro bezproblémový start - školní zralost a školní připravenost

Se vzrůstající náročností v oblasti vzdělání roste také zájem o aspekty ovlivňující schopnost dítěte přizpůsobit se školnímu prostředí a školním požadavkům. Významnou vývojovou úlohou představuje úspěšné absolvování školní docházky. Dítě si utváří postoj k učení a škole už v prvních krocích jeho vzdělávací cesty. Pro vytvoření pozitivního vztahu ke škole je nezbytné, aby dítě zažívalo úspěch. Děti, které do školy nastupují připravené a zralé, prožívají nižší stupeň frustrace a mají větší šanci na utvoření kladného postoje ke vzdělávání. V publikacích věnujících se vývojové psychologii se objevují pojmy jako školní zralost, školní připravenost, způsobilost a další, které se vážou k posouzení připravenosti dítěte pro vstup do školy. Problematika školní zralosti byla významným tématem již pro J. A. Komenského, jehož myšlenky byly velmi nadčasové a dodnes mají vysokou relevanci. Komenský upozorňoval na nepříznivé důsledky nevhodné integrace dětí do školního prostředí a zdůrazňoval pravděpodobnou nezralost některých dětí. (Kendíková, 2016; Langmeier, Krejčířová, 2006; Plevová, 2008; Thorová, 2015)

Přijetí skutečnosti, že každé dítě nastupující do první třídy disponuje odlišnou rychlostí duševního vývoje, představovalo na začátku 60. let 20. stol. významný posun a průlom v našem školství. Psycholog Jaroslav Jirásek, spojovaný s iniciativou zkoumání školní zralosti, začal zdůrazňovat možnou duševní nepřípravenost některých dětí na nároky školního vzdělávání, což může mít dopad na jejich školní učení a výkony. (Mertin, Gillernová, 2010)

Oblasti školní zralost a školní připravenosti se věnuje spoustu odborníků. V odborných textech se můžeme setkat buď s tím, že se pojmy mísí, užívají vzájemně, nebo jsou pojmy rozlišovány. Školní zralost se týká především fyziologického vývoje těla a centrální nervové soustavy, což se projevuje v schopnostech pohybové koordinace, koncentrace pozornosti a regulace emocí. Naopak školní připravenost zahrnuje dovednosti (znalosti, pracovní morálka, sebeobsluha, respektování pravidel společenského chování), které si dítě vytváří prostřednictvím výchovy a působením prostředí, ve kterém se nachází nejčastěji (rodina, mateřská škola). (Jucovičová, Žáčková, 2014, Thorová, 2015)

Langmeier (1991) ve své publikaci reflektuje pohled Komenského a charakterizuje školní zralost jako stav, který vychází z doposud příznivého průběhu vývoje dítěte (somato–psycho–sociálního). Dítě zralé do školy, by mělo být vybaveno vhodnými psychickými a fyzickými předpoklady pro úspěšné zvládnání školních požadavků. Zároveň takovéto dítě prožívá ve spojení se školou radost a pozitivní emoce.

Hartl (2004) ve své publikaci přistupuje ke školní zralosti tradičním psychologickým přístupem a popisuje ji jako schopnost dítěte úspěšně absolvovat školní výuku.

Podle Opravilové (2016) souvisí školní zralost s rozvojem centrální nervové soustavy a je podmíněna rozvojem psychických a mentálních funkcí. Školní připravenost vysvětluje jako soubor dovedností potřebných pro úspěšné zvládnání školních povinností.

Pugnerová a Dušková (2019) ve své publikaci popisují školní zralost jako určitou úroveň rozvoje tělesných a duševních schopností a dovedností dítěte, která je nezbytná pro zdárné zvládnání nároků školy. Termín školní připravenost (způsobilost) označuje proces rozvoje dítěte, který je ovlivněn sociálním působením a vnějšími i vnitřními faktory.

Thorová (2015) uvádí, že školní zralost představuje soubor mentálních schopností a dovedností, které umožňují dítěti zvládat požadavky školy a získávat prospěch z aktivit s ní spjatých. Školní zralost nezahrnuje pouze psychickou připravenost k osvojování základních školních dovedností (čtení, psaní, počítání), ale zahrnuje i sociální schopnosti, které dítě ve škole využívá při styku se spolužáky a učiteli.

Vágnerová (2000) definuje školní zralost skrze kompetence, které jsou vázány na dozrání organismu:

- emocionální vyrovnanost a rezistence vůči zatěžování,
- vyhraněnost ruky,
- sluchové rozlišování,
- schopnost odolávat tlaku a náročným situacím,
- určitá úroveň zručnosti,
- vyšší kvalita schopnosti se soustředit,
- schopnost ovládat vlastní chování a jednání,
- koordinace smyslů a pohybu,
- synchronizace aktivity obou hemisfér,
- schopnost provádět specifické logické postupy (myšlení na úrovni konkrétních logických operací).

Naopak školní připravenost Vágnerová (2000) popisuje skrze kompetence, které jsou částečně podmíněné učením a prostředím:

- chápat smysl a význam vzdělávání,
- rozpoznávat sociální role a k nim příslušné chování,
- určitý stupeň komunikace,
- chápat základní zásady chování a hodnotové principy.

2.2 Aspekty školní zralosti

Kromě snahy o to, jak efektivně podněcovat a připravovat dítě na školní aktivity, se v oblasti psychologie a péče o děti klade také otázka, jak by mělo vypadat dítě připravené pro vstup do školy a jaké jsou klíčové znaky zralého dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Hlavní hodnotící kritéria školní zralosti zahrnují následující aspekty:

- biologická (tělesná) zralost,
- kognitivní (rozumová, duševní) zralost,
- emoční a sociální zralost. (Petrová, 2008; Pugnerová, Dušková, 2019)

2.2.1 Biologická zralost

Tělesný vývoj dítěte je posuzován zejména lékařem při preventivních prohlídkách, obzvláště kolem pátého roku života, aby byl dostatek času pro případné následné kroky před vstupem do školy. Také rodiče a učitelé mateřských škol sdílí svůj náhled k tělesnému vývoji dítěte. Vývoj těla a fyzický stav nemusí vždy korespondovat s psychickou a sociální zralostí. Existují děti, které jsou fyzicky zdatné, ale sociálně či psychicky nezralé, a naopak děti menšího věku, které jsou pro vstup do školy připravené. Proto je při komplexním hodnocení důležitá kooperace mezi pediatrem, psychologem a dalšími odborníky podle potřeby (logoped, foniatr, audiolog, psychiatr, speciální pedagog). (Nádvorníková, 2017; Říčan, Krejčířová, 2006)

V rámci tělesné zralosti se hodnotí především tyto základní faktory:

- celkový zdravotní stav,
- věk dítěte,
- fyzický růst (hmotnost a výška),
- celková motorická koordinace,
- stupeň vyzpělosti centrální nervové soustavy,
- úroveň rozvoje hrubé motoriky,

- zralost jemné motoriky (včetně synchronizace ruky a zraku),
- ukončení první proměny tělesné konstituce. (Petrová, 2008)

V rámci transformace tělesné konstrukce dítěte během přechodu do školy dochází k:

- celkovému protažení těla,
- zrychlenému růstu končetin,
- změně tělesné proporce,
- zmenšení obvodu hlavy v poměru k tělu,
- zúžení a zploštění trupu (zánik válcovitého tvaru),
- ustupování tukových polštářků, do popředí se dostává svalstvo,
- zřetelnému rozlišení hrudníku od břicha.

Tzv. filipínskou mírou (dítě si dokáže pravou rukou sáhnout přes vzpřímenou hlavu na levé ucho a naopak) lze orientačně ověřit, zda k těmto tělesným vývojovým změnám došlo a zda je dítě růstově připraveno na vstup do školy. (Klégrová, 2003; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Fyzický vývoj a dispozice dítěte by měly orientačně splňovat normy, které jsou uvedeny pro šestý rok života. V odborných publikacích často zmiňují také orientační stanovenou výšku a váhu pro šestileté dítě. Průměrná výška pro dívky se pohybuje v rozmezí 105–115 cm, u kluků 110–118 cm. Hmotnost dívek by se měla držet mezi 19–23 kg, zatímco u kluků 17–22 kg. Je však potřeba brát tyto údaje s rezervou a na každé dítě pohlížet individuálně. Výška a váha dítěte může být ovlivněna také genetickými dispozicemi, stravováním a životním stylem rodiny. Hodnocení tělesné výšky a hmotnosti je v praxi běžné, ale jde spíše o málo informativního ukazatele školní zralosti. V mnoha výzkumech nebyla prokázána žádná spojitost mezi těmito měřeními a úspěchem ve škole, ačkoliv jiné potvrdily určitou korelaci. Děti s výrazně podprůměrnou či nadprůměrnou výškou nebo váhou mohou disponovat nějakými přednostmi či omezeními, ale v průměru tyto faktory školní úspěch zdánlivě neovlivňují. Mimo to, že křehká tělesná stavba může způsobit zvýšenou únavu dítěte, přináší odlišení od průměru spíše sociální znevýhodnění. Dítě by při nástupu do školy mělo disponovat dostatečnou fyzickou silou, aby se bez problému začlenilo mezi své vrstevníky. Také úspěšné ovládnutí různých sportovních her napomáhá nejen lepší integraci, ale i vyššímu společenskému postavení dítěte ve třídě. Děti s výrazně menší postavou se liší od průměru a pokud nebudou schopny vyrovnat své tělesné rysy jinými přednostmi, mohou pak být vystaveny posměchu od svých spolužáků, což má za následek výrazné snížení sebevědomí dítěte a pocit méněcennosti.

Posouzení školní zralosti u dětí s nízkou porodní hmotností by mělo být prováděno s maximální péčí, protože se postupně ukazuje, že z velké části tyto děti nevykazují fyzickou a psychickou zralost dříve než v sedmi letech. (Jucovičová, Žáčková, 2014; Langmeier, Krejčířová, 2006; Nádvorníková, 2017; Thorová, 2015; Wedlichová, Wedlich, 2011)

Synchronizace **hrubé a jemné motoriky** by měla být u dobře vyvinutého dítěte harmonická. Dítě by mělo zvládat již složitějších pohybových aktivit jako je jízda na kole, plavání apod., a také činnosti, u kterých je potřeba již určitá zralost jemné motoriky a spolupráce rukou. Kvalitní rozvoj hrubé a jemné motoriky představuje důležitý základ pro zvládnutí psaní, různorodých pracovních činností a také tělesnou výchovu. Správný úchop psacího nástroje je pro psaní klíčové. (Jucovičová, Žáčková, 2014; Langmeier, Krejčířová, 2006; Nádvorníková, 2017; Thorová, 2015; Wedlichová, Wedlich, 2011)

Před nástupem do školy, zahájením grafomotorických cvičení a záměrného nácviku psaní je nutné identifikovat typ laterality, tzn. že by mělo být již stanoveno, která ruka je dominantní. Podle Šikulové (2011, s. 55) je lateralita: „*projevem dominance jedné z mozkových hemisfér a projevuje se jako upřednostňování jednoho z párových orgánů. Praváctví je převaha levé mozkové hemisféry, leváctví je převaha pravé mozkové hemisféry.*“ Při diagnostice laterality se nejčastěji užívají tři metody: pozorování, anamnéza a standardizované testy laterality. Lateralitu odborně vyhodnocuje pedagogicko-psychologická poradna, kde je nejčastěji užívaná zkouška laterality autorů Z. Matějčka a Z. Žlaba. Výsledkem testu je tzv. kvocient pravorukosti (DQ), který se počítá pomocí vzorce. (Křišťanová, 1995). Matějček a Žlab (1972) touto zkouškou rozlišují stupeň laterality:

- výrazné, vyhraněné praváctví (P),
- méně vyhraněné praváctví (P-),
- ambidextrie, nevyhraněná lateralita (A),
- méně vyhraněné leváctví (L-),
- vyhraněné leváctví (L).

Současný přístup již plně uznává leváctví a praváctví za rovnocenné. (Bednářová, Šmardová, 2006; Petrová, 2008; Šikulová, 2011)

Při běžném používání se osvědčilo toto postavení:

- souhlasná lateralita (vedoucí je pravá ruka a pravé oko nebo levá ruka a levé oko),
- nevyhraněná lateralita,
- zkřížená lateralita. (Šikulová, 2011)

2.2.2 Kognitivní zralost

Po šestém roce života probíhají významné změny v poznávacím procesu dítěte. Tato vývojová oblast je podstatně determinována dědičnými předpoklady, celkovým doposud probíhajícím vývojem jedince, působením rodiny a výchovou. Při správném působení může rodina a mateřská škola pozitivně ovlivnit rozvoj kognitivních schopností a přispět k celkovému vývoji dítěte. V mateřské škole dítě získává nové poznatky v různých oblastech, osvojuje si nové dovednosti, zapojuje se do různých činností, učí se spolupracovat a komunikovat, rozvíjí hygienické a sociální návyky. Podle Pugnerové (2019) můžeme sledovat pozitivní vliv mateřských škol u dětí, které do nich vstupují s již vyvinutou schopností života ve společenství dětí, tzn. bez příliš brzkého umístění do jeslí. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Petrová, 2008)

Dítě v tomto věku začíná získávat realističtější pohled na život (umí rozlišovat realitu od fantazie), což zahrnuje schopnost bezpečně hodnotit stálost, proměny velikosti, množství a řazení. Dochází také k poklesu závislosti na vlastních tužbách a potřebách. V tomto období se u dítěte začíná rozvíjet **logické uvažování**, byť je omezené na konkrétní předměty a činnosti. Dítě již méně spoléhá na názorné poznání, nejedná pouze podle toho, co vidí. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Pugnerová, 2019; Thorová, 2015)

U dítěte připraveného pro vstup do školy pozorujeme zdokonalenou diferenciaci jednotlivých duševních funkcí a jejich stále se prohlubující integraci. Tyto jevy můžeme sledovat v rozvoji percepce a kognitivních schopností dítěte. (Říčan, Krejčířová, 2006)

Za **ukazatele kognitivní zralosti** a zároveň za **hodnotícím kritériem rozumových schopností** jsou považovány tyto aspekty:

- 1) Posun od vnímání objektů jako celku k diferencovanému vnímání - dítě již rozlišuje jednotlivé části obrazce. Tato schopnost zahrnuje jak zrakové, tak i sluchové vnímání. Rozvoj diferencovaného vnímání můžeme také sledovat v přesnějších detailech kresby dítěte, při počítání předmětů, imitaci složitějších obrazců, tvarů písmen a dalších činnostech.
- 2) Schopnost analýzy a syntézy – dítě dokáže:
 - rozdělit celek na části a znovu je sestavit podle určitých kritérií,
 - rozlišovat zrakovou a sluchovou podobu slov,
 - rozkládat části specifických seskupení prvků (důležitá schopnost pro úspěšné osvojení si psaní, počítání a čtení).
- 3) Zralá krátkodobá pracovní paměť – vyvinutá zraková a sluchová krátkodobá paměť jsou klíčovými faktory pro úspěšné ovládnutí dovedností číst a psát.

Předškolní dítě by si mělo zvládnout zapamatovat a zopakovat krátkou větu složenou zhruba z šesti až osmi slov. Výkon zrakové paměti předškolního dítěte se kapacitně odhaduje na čtyři až pět prvků, které dítě dokáže vyjmenovat i po zakrytí daných předmětů. Paměťové dovednosti se projevují při hraní paměťových her (pexeso), zpěvu, recitaci.

- 4) Pracovní vyspělost – dítě připravené na školu už by mělo:
 - zvládnout odlišit povinnost od hry a zadané úkoly zvládnout splnit a dokončit samo (přiměřeným tempem),
 - dokázat udržet alespoň pět až deset minut záměrné pozornosti (koncentrace zahrnuje klidné chování, schopnost se soustředit na důležité předměty a nevnímat rušivé elementy),
 - být vnitřně motivován při řešení složitějších úloh a nepovolovat při prvních obtížích,
 - zvládnout nevykazovat známky zvýšené únavy při provádění každodenních aktivit,
 - být aktivní, tvořivé a zvědavé, projevovat zájem o nové informace.
- 5) Orientace v oblasti čísel a porozumění základním myšlenkovým operacím (při práci s názornými předměty):
 - chápání číselného pojmu, množství, pořadí,
 - porozumění základním číselným řadám a výrazům popisující početní relace, jako např. stejně, méně, více.
- 6) Překonávání dětského egocentrismu, kdy dítě vše vnímá pouze z vlastní perspektivy – dítě přirozeně očekává, že jeho okolní prostředí bude upřednostňovat jeho zájmy a potřeby. Pokud se při výchově postupuje správně, egocentrismus by měl sám vymizet mezi šesti až deseti lety života. Přílišná egocentrická výchova může způsobit egoismus.
- 7) Přiměřené znalosti – dítě by mělo před vstupem do první třídy disponovat základními znalostmi v různých oblastech (příroda, lidské činnosti atd.)
- 8) Pokrok ve vývoji řeči:
 - užívání vět a jednouchých souvětí,
 - správné gramatické tvoření vět a užívání slovních spojení,
 - skloňování podstatných jmen a časování sloves,
 - slovní zásoba odpovídá normě (3 – 4 tisíce slov),

- správná výslovnost hlásek (chybná výslovnost hlásek může mít dopad na proces učení – čtení, psaní),
- bezproblémová domluva, schopnost sdělit potřebné informace, smysluplně reagovat na položené dotazy, formulovat přání, prožitky, potřeby,
- pochopení složitějších instrukcí. (Jucovičová, Žáčková, 2014; Kmet'ová, 2019; Langmeier, Krejčířová, 2006; Petrová, 2008; Pugnerová, Dušková, 2019; Říčan, Krejčířová, 2006; Thorová, 2015; Vyštejn, 1995; Wedlichová, Wedlich, 2011)

2.2.3 Emoční a sociální zralost

Sociální a emoční zralost hraje při vstupu dítěte do školy významnou roli, přesto se však často stává, že při zápisu do školy a hodnocení školní zralosti zůstávají tyto aspekty v pozadí. Mnohdy se u předškolního dítěte, které vykazuje známky emoční a sociální nezralosti očekává, že se časem přizpůsobí, což však nemusí vždy platit. **Sociální připravenost** patří mezi základní složku školní zralosti. Dítě přechází z hracího období do fáze soustavné práce a povinností, osvojuje si nové sociální role (žák, spolužák), musí se zařadit do nového kolektivu, komunikovat, spolupracovat, respektovat pravidla a názory druhých. Proto přehlížení toho aspektu při hodnocení školní zralosti může mít negativní dopad na celkový vývoj dítěte. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Emoční vyspělost zahrnuje věku přiměřený projev emocí, řízení a ovládání emocí a porozumění citům druhých. Dítě nastupující do první třídy by již také mělo být vybaveno konkrétními kompetencemi v sociální oblasti. Zařazení dítěte do kolektivu a jeho sociální postavení jsou úzce spjata s jeho sociálními dovednostmi a mírou rozvoje porozumění v sociální oblasti. Tato složka zároveň úzce souvisí s výkonem v rozumové oblasti. Mezi znaky, které se v rámci této oblasti nejčastěji hodnotí patří:

- schopnost se bez úzkosti odloučit od rodiny (zejména matky),
- schopnost začlenit se bez výrazných problémů do nového kolektivu, osvojit si roli žáka a spolužáka,
- respektování a dodržování stanovených pravidel v rámci skupiny a základních pravidel společenského chování (poděkování, pozdravení, prosba),
- psychická vyrovnanost a odolnost vůči zátěži,
- schopnost respektovat autoritu (učitele, rodiče),
- zvýšený zájem o kolektivní hry a aktivity, spolupráci s vrstevníky,

- projev radosti z úspěchu a zároveň zvládnutí vypořádat se s případným neúspěchem, například při prohře,
- schopnost přizpůsobit se novému školnímu prostředí a režimu,
- sebekontrola, impulzivně netrvat na okamžitém splnění svých přání,
- zvládnout v určitých situacích ustoupit, říct si o pomost anebo ji nabídnout,
- projevovat zájem o komunikaci a interakci s druhými lidmi,
- respektovat pocity a potřeby druhých,
- sebedůvěra, pozitivní postoj dítěte k sobě samému. (Jucovičová, Žáčková, 2014; Kelnarová, Matějková, 2010; Langmeier, Krejčířová, 2006; Petrová, 2008; Pugnerová, Dušková, 2019; Říčan, Krejčířová, 2006; Thorová, 2015; Wedlichová, Wedlich, 2011)

Pro úspěšný školní start je klíčové, aby se dítě do školy těšilo, bylo pro práci motivováno, mělo pozitivní postoj ke škole (učitelům i spolužákům) a bylo emočně a sociálně připraveno. Emoční a sociální schopnosti hrají mnohdy významnější roli než intelektové schopnosti. Aby se dítě úspěšně adaptovalo do nové prostředí a nemělo pocit přetížení, potřebuje poskytnout patřičný prostor a získat sebejistotu (věřit samo sobě, že nároky zvládne). (Nádvorníková, 2017; Petrová, 2008)

Příprava předškolních dětí pro vstup do školy by měla být komplexního rázu. Zahrnovat tedy nejen rozvoj dovedností a intelektuálních schopností, ale rozvíjet u dětí také sociální kompetence a povzbuzovat prosociální chování. Učitelé předškolního vzdělávání (mateřských škol a přípravných tříd) by měly být v tomto směru vzorem, zajímat se, aktivně komunikovat (o dětských zážitcích), dávat najevo porozumění a pochopení, respektovat pocity dětí. Učitelé by se měli snažit o stmelení celého kolektivu, vést děti k dosažení společně stanovených cílů, kterých lze dosáhnout pouze prostřednictvím snahy skupiny jako celku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Na celkovou zralost a připravenost dítěte pro bezproblémový vstup do školy má tedy vliv mnoho aspektů. Zralost je ovlivněna průběhem dosavadního vývoje, celkovým zdravím dítěte, fyzickým vývojem, individuální rychlostí růstu, předškolním vzděláváním a vlivem výchovy a rodinného prostředí. Rodičovská podpora pro pozitivní započítání povinné školní docházky není o učení svých dětí školním dovednostem (psaní, čtení, počítání), ale o vytvoření podnětného a emocionálně podporujícího prostředí, pravidelné a aktivní komunikaci, podpoře rozvoje jazyka

a kognitivních schopností a vytváření situací pro rozvoj dovedností v sociální oblasti. (Petrová, 2008)

Oblast zaměřená na zkoumání školní zralosti a připravenosti a posuzování možného odkladu školní docházky patří mezi nejrozšířenější a nejvýznamnější části v praxi vzdělávacích zařízení a poradenských služeb. (Mertin, Gillernová, 2010)

2.3 Školní nezralost a nepřípravenost

Z výše uvedeného kontextu vyplývají aspekty školní nezralosti, které se mohou týkat jednotlivých specifických oblastí školní připravenosti, nebo mohou být projevem celkové nepřípravenosti dítěte na školní prostředí. (Petrová, 2008)

Říčan a Krejčířová (2006, s. 206) ve své publikaci charakterizují nezralé děti jako: „*děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr.*“ V případě, že by dítě vykazovalo výrazně podprůměrné schopnosti, nejednalo by se už pouze o otázku školní nezralosti, ale i o celkovou nízkou úroveň dispozic pro úspěšné zvládnutí nároků základních škol. Je nejasné, jestli by odložení povinné školní docházky efektivně vyřešilo tuto situaci.

Za nezralé a nepřípravené bývají nejčastěji považovány děti, které disponují následujícími rizikovými faktory mající negativní dopad na školní úspěch dítěte:

- snížená schopnost koncentrace (neschopnost vydržet pracovat po určitou dobu na zadaném úkolu, od zadaných úkolů raději přechází k vlastní hře),
- psychomotorický neklid - výrazně zvýšená aktivita dítěte (živelné, neklidné, pobíhající, neposedné dítě),
- narušená řeč, výslovnost, komunikace,
- neobratnost, těžkopádnost,
- zvýšená unavitelnost (výrazně utlumené, zdrženlivé dítě),
- silné impulzivní reakce, tendence k negativismu,
- snížená schopnost snášet nátlak, prohru, neúspěch, selhání,
- emocionální nevyrovnanost, nadměrná citlivost, plačtivost, plachost,
- problém s chápáním odlišností mezi určitými sociálními rolemi (žák v pozici podřízeného a učitel v pozici uznávané autority),
- obtížnost v navazování kontaktu s ostatními (nekomunikativní, příliš do sebe uzavřené dítě),

- uchování prelogického a egocentrického myšlení, které je závislé na subjektivním pocitu a současných situačních souvislostech. (Jucovičová, Žáčková, 2014; Kmetřová, 2019; Nádvorníková, 2017; Wedlichová, Wedlich, 2011)

Splnění všech podmínek pro nástup do školy závisí na řadě faktorů, které mají vliv na fyzický a psychický vývoj dítěte. Klíčové jsou genetické predispozice, celkový zdravotní stav, rodinné prostředí (stimuly, výchova, klima) a individuální duševní činnost. Podle Jiráska a Tiché (1968) je možno širší příčiny školní nepřipravenosti rozčlenit do následujících skupin:

- 1) Omezení v tělesném vývoji a zdraví.
- 2) Zpoždění v duševním vývoji.
- 3) Disharmonický vývoj, snížení výkonnosti dílčích schopností a funkcí - k tomu dochází například v případě, kdy jsou oslabeny funkce, které jsou klíčové pro správné ovládnutí dovedností číst a psát. Mnohdy se jedná o možné nebo plně projevené dysfunkce a specifické vývojové poruchy.
- 4) Projevy neurotických rysů osobnosti.
- 5) Chybějící aspekty ve výchovném prostředí a jejich vliv na dítě - zde patří následky psychické deprivace spojené s ústavní výchovou a také citové a podnětné nedostatky v rodinném prostředí. (Kmetřová, 2019; Wedlichová, Wedlich, 2011)

Jestliže dítě nezvládá práci v mateřské škole a jeví se již v brzkém věku jako nezralé, mohou tyto problémy rezonovat po celou dobu školní docházky, s následným vznikem řady negativních následků, jako je například pocitování úzkosti a dosahování slabších výsledků. Zvýšenému riziku neúspěchu po vstupu do školy čelí zejména děti, u kterých dochází ke opožděnému či nesouměrnému vývoji, tzn. že některé oblasti jsou již zralé a některé nejsou. U těchto dětí je také zvýšené riziko vzniku specifických poruch učení. Problémy s vizuálním vnímáním bývá často asociováno s dyslexií (specifická vývojová porucha čtení), problémy v oblasti sluchového vnímání často korespondují s dysortografií (specifická vývojová porucha pravopisu), dysgrafie (specifická vývojová porucha psaní a grafického projevu) může být spojena s problémy v motorické koordinaci, grafomotorice, jemné a hrubé motorice, vizuomotorice nebo lateralitě. Tyto problémy jsou rovněž spojeny s dyspraxií (specifická vývojová porucha motoriky). Také pro děti s poruchou pozornosti nebo s poruchou pozornosti s hyperaktivitou je nerovnoměrný či zpožděný vývoj typický. V rámci zjišťování školní zralosti je právě velkým tématem, zda by u dítěte s projevem hyperaktivity mělo či nemělo dojít

k odložení povinné školní docházky. (Jucovičová, Žáčková, 2014; Nádvorníková, 2017; Vítová, Maněnová, Wolf, 2022)

Pokud je dítě pro nástup do školy nezralé, je nutné nejdříve analyzovat příčiny a na základě charakteru problému doporučit další postup. (Wedlichová, Wedlich, 2011)

2.3.1 Zápis do první třídy

V České republice nesou odpovědnost zákonní zástupci za přihlášení svého dítěte, které dovrší šestého roku života v období mezi 1. září – 31. srpna daného kalendářního roku, k **povinné školní docházce**. Doba zápisu k povinné školní docházce se od roku 2017 posunula z ledna na duben. Zákonný zástupce (rodič) má povinnost nahlásit dítě k zápisu do školy v období 1.–30. dubna kalendářního roku, v němž má být zahájena povinná školní docházka. O přesném dni zápisu rozhoduje ředitel školy. Zákonným zástupcům dítěte náleží právo zvolit pro svého potomka základní školu dle vlastního uvážení. Lze vybrat spádovou školu, která je situovaná ve školním obvodu, kde má dítě trvalý pobyt, nebo může být volena i jiná škola. Škola v příslušném obvodu je povinna přijmout do školy všechny děti z daného okrsku, včetně dětí s individuálními vzdělávacími potřebami, pokud jsou k zápisu přihlášeny. Zápis lze provést na dvou školách, avšak po rozhodnutí o přijetí je povinné tuto informaci sdělit spádové škole. V pojednávacím procesu o tom, zda dítě do školy nastoupí, má konečné ustanovení zákonný zástupce. Pokud bude vyžadovat nástup dítěte do školy, bude toto rozhodnutí respektováno. (Beníšková, 2007; Kendíková, 2016; Opravilová, 2016; Pugnerová, Dušková, 2019)

Dříve se v některých školách konal zápis do první třídy v podstatě jako prověřovací testování. Děti procházely zkoušením z růstných oblastí. Pro většinu dětí byl zápis do první třídy často náročným a nepříjemným zážitkem a v mnoha případech ani nedošlo k přijetí dítěte do školy. Úřad ombudsmana se systematicky věnoval této problematice. Aby se zabránilo opakování obdobným situací, došlo k novelizaci školských předpisů a specifikaci pravidel pro průběh zápisu do první třídy. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základní škole a některých náležitostech plnění školní docházky (§ 3a Organizace a průběh zápisu k povinné školní docházce), v platném znění, vymezuje pravidla průběhu zápisu k povinné školní docházce:

1) Proces zápisu zahrnuje dvě fáze:

- formální část (dotazník k vyplnění pro zákonného zástupce), představuje žádost o zařazení dítěte do první třídy,

- motivační povídání učitele s dítětem a hodnocení jeho zralosti pro vstup do školy, max. doba trvání dvacet minut, nutný souhlas zákonného zástupce (povolena jeho spoluúčast).
- 2) V případě, že škola vytvoří také jiné činnosti a hry vhodné pro ověření připravenosti dítěte, doba trvání těchto aktivit nesmí přesáhnout šedesát minut.
 - 3) *„Školní připravenost dítěte se orientačně posuzuje ve vztahu k očekávaným výstupům vzdělávacích oblastí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Škola v průběhu zápisu nezjišťuje dosaženou úroveň rozvoje ve všech vzdělávacích oblastech stanovených rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, nýbrž volí schopnosti a dovednosti, jejichž úroveň rozvoje lze v průběhu zápisu orientačně posoudit.“* (§ 3a odst. 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základní škole a některých náležitostech plnění školní docházky)
 - 4) Před začátkem zápisu k povinné školní docházce je třeba, aby každá škola uveřejnila podrobnosti týkající se uspořádání a průběhu zápisu, včetně kritérií pro přijetí nových žáků.
 - 5) V rámci zápisu škola také radí a poučuje zákonného zástupce, jak dále může pomoci v rozvoji svého dítěte před nastoupením do školy.

2.3.2 Odklad povinné školní docházky

Některé děti nejsou před dosažením věku šesti let v určitých aspektech dostatečně zralé a připravené pro vstup do školy. V České republice může být školní docházka odložena nejpozději do osmého roku života dítěte. Pokud zákonný zástupce uvažuje o odkladu povinné školní docházky svého dítěte, musí tak učinit v době zápisů, do 30. 4. kalendářního roku, kdy má dítě povinnost nastoupit do školy. V rámci žádosti je nutné doložit zprávu od školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře. Ředitel školy může zákonnému zástupci prodloužit dobu předložení dokumentace (zpráva od pedagogicko-psychologické poradny, nebo speciálně pedagogického centra a pediatra nebo klinického psychologa) do 31. května. O odklad povinné školní docházky je nutné požádat ředitele spádové školy písemně. Přesto, že bude požádáno o odklad, je nezbytné absolvovat formální proces zápisu do první třídy. Následně je třeba, aby dítě přešlo k povinnému předškolnímu vzdělávání, které je možné uskutečnit v mateřské škole nebo přípravné třídě. Alternativně lze využít individuální formu vzdělávání, což znamená vzdělávání v domácím prostředí, o kterém je ale nezbytné informovat mateřskou školu. Domácí předškolní vzdělávání funguje na principu spolupráce rodiče a

mateřské školy, kdy by vedení školy mělo rodičům poskytnout doporučení, jak dítě rozvíjet a zároveň pravidelně kontrolovat, zda má dítě osvojené dovednosti přiměřené k jeho věku. (Kendíková, 2016; Opravilová, 2016; Pugnerová, Dušková, 2019; Vítová, Maněnová, Wolf, 2021)

Pokud se u dítěte během prvního školního roku projeví nedostatečná fyzická nebo mentální připravenost k úspěšnému zvládnání nároků školy, může ředitel školy, za předpokladu souhlasu zákonného zástupce dítěte, během prvního pololetí školního roku prodloužit dítěti čas do začátku povinné školní docházky do dalšího školního roku. Jedná se o dodatečný odklad povinné školní docházky. (Vítová, Maněnová, Wolf, 2021)

Za nejčastější příčinu odkladu povinné školní docházky bývá odborníky uváděna snížená schopnost udržet pozornost po určitou dobu. Z důvodu nevyzrálé nervové soustavy má dítě problém se soustředit na zadaný úkol. Mezi další důvody odkladu vstupu do školy patří:

- 1) Opoždění v určitých sférách vývoje (fyzické, kognitivní, emoční, sociální) – v období před vstupem do školy je ještě možné za zlepšit mnoho aspektů a zajistit, aby učící se procesy lépe odpovídaly celkovému vývoji organismu.
- 2) Nedostatečně rozvinutá koordinace zraku a pohybu ruky – klíčovým prvkem je vzájemné působení zrakového vnímání a motorického vedení. Tato nevyzrálá schopnost se projevuje především v chybném a nepřesném úchopu psacího náčiní, nevyvinuté dovednosti v kresbě a obtížemi při napodobování vzorů.
- 3) Nedostatečně rozvinutá jemná motorika (obtíže v souhře pohybů).
- 4) Problém se správným vnímáním prostoru.
- 5) Obtíže v oblasti zrakového vnímání.
- 6) Omezená schopnost sluchového vnímání a rozlišování.
- 7) Nedostatečný rozvoj dovedností pohybu v oblasti grafických prací, psaní a kreslení, s nedostatečnou volností ruky.
- 8) Obtížnost při navazování vztahů s ostatními lidmi.
- 9) Emocionální nevyrovnanost, neurotické rysy.
- 10) Problém v rodinném prostředí (výchova, chybí podnětnost a zájem o školu).
- 11) Nesprávná výslovnost. Nemělo by se počítat s tím, že ve školním prostředí dojde ke korekci nežádoucí výslovnosti. Problémy s výslovností mohou negativně ovlivnit nejen schopnost číst, ale také dovednost psát, kdy dítě zaznamenává to, co říká. (Opravilová, 2016; Pugnerová, Dušková, 2019; Šikulová, 2011)

3 Přípravné třídy

Od školního roku 2017/2018 bylo zavedeno **povinné předškolní vzdělávání** vztahující se na děti, které dosáhnou pěti let před začátkem školního roku. Těmto dětem je poslední rok vzdělávání zajišťován bezplatně. Bezplatně je dostupné také v situaci, kdy je přidělen odklad povinné školní docházky. Zákonem stanovená povinnost předškolního vzdělávání má za úkol redukovat socioekonomické vlivy na výchovu a vzdělávání dětí. Cílem předškolního vzdělávání je napomáhat celkovému vývoji dítěte ve všech oblastech (kognitivní, fyzická, emocionální, sociální) a srovnávat disharmonii ve vývoji dětí před nástupem do školy. Zároveň se snaží přispívat k osvojování základních klíčových kompetencí (dovedností, znalostí, schopností a vhodných postojů), které jsou pro dítě důležité jak pro vstup do základní školy, tak v běžném životě. (Vítová, Maněnová, Wolf, 2021)

Školský zákon (§ 34a) stanovuje čtyři dostupné možnosti povinného předškolního vzdělávání (určují rodiče):

- denní účast dítěte v mateřské škole po dobu pěti dní v týdnu, minimálně čtyři hodiny denně,
- domácí individuální předškolní vzdělávání, nutnost pravidelného prověřování osvojených dovedností dítěte mateřskou školou,
- **předškolní vzdělávání v přípravné třídě základní školy** a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální,
- předškolní vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, kde je ministerstvem povoleno absolvování povinné školní docházky.

Dříve přípravné třídy sloužily spíše jako třídy „vyrovňovací“ pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Opravilová, 2016). Němec (2005, s. 10) ve své publikaci uvádí, že: *„za děti se sociálním znevýhodněním se považují děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně ekonomickým postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, ale též děti příslušníků etnických menšin (především romské) a děti azylantů a účastníků řízení o udělení azylu na území ČR.“*

Na základě potřeb a návrhů škol, odborníků ve vzdělávání a také rodičů, vstoupila v platnost od 1. září 2015 novela školského zákona, která umožňuje přijmout do přípravných tříd i děti, které nesplňují kritéria sociálního znevýhodnění. V současné době klíčovým faktorem je, že zařazení do přípravné třídy by mělo být prospěšné pro rozvoj dítěte. Přípravná třída je vhodná především pro děti, kterým byl při přihlášení do první třídy doporučen odklad

povinné školní docházky a potřebují čas k dosažení nezbytné připravenosti v určitých oslabených oblastech, aby jejich přechod a školní start byl co nejhladší. Avšak odklad povinné školní docházky není nezbytným kritériem pro přijetí dítěte do přípravné třídy. **Hlavním kritériem** je věk dítěte v posledním roce před povinným nástupem do školy a společně s žádostí zákonného zástupce doložit doporučení školského poradenského zařízení nebo odborného psychologa. **Hlavním cílem** přípravné třídy je, aby dítě před nástupem do školy dosáhlo potřebné úrovně tělesné, duševní a sociální samostatnosti, která je důležitým základem pro další růst a učení v následujících školních letech. S ohledem na obecné cíle moderního vzdělávání a s ohledem na věk dítěte to zahrnuje:

- vést děti k adaptaci a akceptování změn,
- učit děti v umění žít s ostatními, budovat komunikační dovednosti, nalézat trvalá přátelství, prožívat radost ze hry a společného učení,
- posilovat a kultivovat v dítěti jeho sebevědomí, sebedůvěru v jeho dovednosti a celkovou spokojenost,
- předávat dětem hodnotu tolerance a respektu vůči odlišnostem ostatních,
- podporovat dovednosti dětí v uplatňování a prosazování se v kolektivu,
- pomáhat dítěti rozvíjet schopnost pozorování světa kolem něj a otevřenost vůči novým poznatkům.

Vymezené cíle se realizují prostřednictvím rozmanitých pedagogických nástrojů, které respektují vývojové fáze dětí v obsahu i formě. (Fasnerová, 2018; Šikulová, 2011)

Dítě se v přípravné třídě setkává s novými podmínkami, jako jsou nové sociální role, sociální prostředí, režim dne, nároky na dovednosti atd., a proto by mělo být dítěti v tomto období poskytnuto dostatek času a prostoru k přizpůsobení se těmto novinkám. Pedagog přípravné třídy by měl disponovat určitými profesními kompetencemi a klíčovými dovednostmi jako je empatie, trpělivost, kreativita, naslouchání, pochopení, umět si získat důvěru dětí i jejich rodičů, dále také komunikační, didaktické, diagnostické a intervenční schopnosti. Pedagog by měl informovat a poskytovat rodičům doporučení, jak dítě dále rozvíjet a jak ho podpořit (účast na třídních schůzkách, školních akcích, návštěva školy). (Smolíková, 2007; Šikulová, 2011; Waicová, 2019)

V přípravné třídě k hodnocení nedochází prostřednictvím klasického známkování, ale používají se převážně alternativní formy zpětné vazby jako je slovní hodnocení, které slouží k motivaci a ocenění vykonané práce. Závěrem školního roku obdrží děti z přípravných tříd

většinou pochvalný list nebo jiný typ potvrzení o vykonání předškolního vzdělávání. V průběhu roku jsou pro rodiče pořádány jak individuální tak skupinová setkání. (Šikulová, 2011)

3.1 Legislativní a pedagogické dokumenty přípravných tříd v České republice

Legislativní rámec pro zřizování přípravných tříd poskytuje školský zákon. Podle školského zákona (§ 47 odst. 1) lze přípravné třídy základní školy zřídit pro: *„děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky.“*

Školský zákon (§ 47 odst. 1) dále vymezuje, že přípravnou třídu základní školy může zřídit: *„obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev, náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, a jiná právnická nebo fyzická osoba, zřizující školy a školská zařízení podle § 8 odst. 6.“*

Školský zákon (§ 47 odst. 1 a 2) také uvádí, že:

- 1) Přípravná třída může být zřízena, pokud se v ní bude vzdělávat minimálně 10 dětí.
- 2) Obec, svazek obcí a kraj potřebují pro vytvoření přípravné třídy základní školy schválení od krajského úřadu.
- 3) Registrovaná církev a náboženská společnost, která má oprávnění zakládat církevní školy, nebo jiná právnická nebo fyzická osoba potřebuje pro vytvoření přípravné třídy základní školy schválení ministerstva.
- 4) Ředitel školy určuje, kteří žáci budou zařazeni do přípravné třídy podle:
 - žádosti zákonného zástupce,
 - písemného doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, také „PPP“ nebo speciálně pedagogického centra, také „SPC“), které je předloženo současně s žádostí zákonného zástupce.
- 5) Vzdělávací obsah v přípravné třídě je definovaný ve školním vzdělávacím programu (také „ŠVP“). Z toho vyplývá, že učitelé jsou povinni v rámci ŠVP vypracovat pro přípravnou třídu vzdělávací program, podle kterého bude tato třída pracovat.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (§ 7 odst. 1 - 7), v platném znění, říká, že:

- 1) Maximum dětí v přípravné třídě činí 15.

2) Na závěr druhého pololetí školního roku vytvoří pedagog přípravné třídy hodnotící zprávu každého žáka, která obsahuje:

- informace průběhu předškolního přípravného období každého žáka.
- informace o specifických vzdělávacích potřebách, schopnostech, dovednostech, zájmech a talentu žáka,
- potencionální doporučení pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (také „IVP“) pro budoucí vzdělávání dítěte,
- dodatečné rady pro vzdělávání dítěte.

Zpráva pak bude poskytnuta zákonnému zástupci a škole, kam dítě následně nastoupí do první třídy. Zároveň bude zpráva zařazena do dokumentace školy.

3) Časová dotace vzdělávání přípravných tříd je stanovena počtem vyučovacích hodin určených pro první ročník v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (také „RVP ZV“), který je v rozmezí 18–22 hodin.

Zároveň tato vyhláška (§ 4) udává, že děti v přípravné třídě nejsou právně považovány za žáky školy a nejsou zahrnuty do maximálního povoleného počtu žáků evidovaných v rejstříku ani do nejnižšího povoleného počtu žáků v průměru na třídu. (Fasnerová, 2018)

Odborná kvalifikace učitele přípravné třídy základní školy je vymezena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (§ 6, 7, 8a), v platném znění, který akceptuje vzdělání pro učitele mateřské školy a vzdělání pro učitele prvního stupně základní školy.

3.2 Obsah vzdělávání

Přípravné třídy jsou koncipovány s cílem dítě řádně připravit na hladký přechod do první třídy. Vzdělávací program, kterým děti v přípravné třídě prochází, má za cíl usnadnit jejich plynulou integraci do edukačního procesu a předcházet potencionálním obtížím při vstupu do základní školy. Přípravná třída a opatření s ní spojená mají zásadní význam, neboť problémy na počátku vzdělávacího procesu mohou mít negativní dopad na jejich budoucí školní i profesní život. (Šikulová, 2011)

Obsah vzdělávání přípravné třídy vychází z obsahu definovaný v **Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV) a je zahrnut ve školním vzdělávacím programu. Při tvorbě vzdělávacího plánu pro přípravnou třídu se tedy budou učitelé opírat o tento dokument. Základem jsou stanovené vzdělávací oblasti a cíle.

Zároveň mohou také použít metodické materiály relevantní pro předškolní vzdělávání. Vymezit vzdělávací obsah zahrnuje specifikaci toho, jaké učivo bude součástí výuky v přípravné třídě. V RVP PV se termín „učivo“ mění na „vzdělávací nabídku“, která je prezentována formou různých kognitivních a praktických aktivit nebo ve formě poskytovaných příležitostí. Tento obsah by měl být strukturován v rámci vzdělávacího programu, který je koncipován na dobu jednoho školního roku. Časová dotace vzdělávání je stanovena množstvím vyučovacích hodin uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro první ročník základního vzdělávání. (Šikulová, 2011; Vyhláška č. 48/2005 Sb., v platném znění)

Vzdělávací obsah je v RVP PV strukturován do pěti vzdělávacích oblastí zaměřených na celkový rozvoj dítěte:

- 1) biologické – Dítě a jeho tělo,
- 2) psychologické – Dítě a jeho psychika, do této sféry patří tři podoblasti:
 - Jazyk a řeč,
 - Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace,
 - Sebepojetí, city a vůle,
- 3) interpersonální – Dítě a ten druhý,
- 4) sociálně-kulturní – Dítě a společnost,
- 5) Environmentální – Dítě a svět. (MŠMT, 2021)

Vzdělávací oblasti se navzájem prolínají a tvoří komplexní celek. RVP PV dále v jednotlivých vzdělávacích oblastech specifikuje také dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a zároveň identifikuje rizika. (Kendíková, 2016)

V moderním vzdělávání reflektují klíčové kompetence hlavní cílovou oblast vyjádřenou prostřednictvím výstupů, ke kterým by mělo být orientováno celkové vzdělávání. Tyto dovednosti reprezentují výstupy, které se postupně rozvíjejí již v předškolním období, postupně se formují během celého života a stávají se tak komplexnějšími a využitelnými v praktickém životě. Už v předškolním období jsou kladeny základy klíčových kompetencí, což je zásadní nejen pro přípravu na formální vzdělávání, ale i pro následující fáze života. Pevné základy klíčových kompetencí v předškolním období představují zásadní aspekt prosperujícího a pozitivního rozvoje dítěte, zatímco nedostačující základ může bránit v jeho pokroku, a proto předškolní vzdělávání systematicky směřuje k rozvoji těchto klíčových kompetencí. V období předškolního vzdělávání jsou v RVP PV vymezeny následující klíčové kompetence:

- kompetence k učení,

- kompetence k řešení problému,
- komunikativní kompetence,
- sociální a personální kompetence,
- činnostní a občanské kompetence. (MŠMT, 2021)

3.3 Oblasti rozvoje

V rámci rozvoje dětí se v dnešní době můžeme potýkat se různými přístupy. Na jedné straně je to respektování přirozeného vývoje dítěte a minimální zásah do rozvoje schopností. Kladnou stránkou tohoto přístupu je ochrana dítěte před možným přetížením a záplavou nadměrných podnětů, exponováním nepřiměřených nároků a strachem ze selhání. Negativním aspektem tohoto přístupu může být nedostatek variabilních a adekvátních stimulů, které jsou zásadní pro vzdělávání a rozvoj dítěte. Druhým výrazným přístupem je přílišná péče a podpora vývoje, kdy se klade důraz na nadměrnou stimulaci, organizované činnosti autoritami, které převládají nad spontánními aktivitami. Přetížení množstvím podnětů orientovaných na rozvoj dovedností dítěte může omezit možnosti pro jeho přirozenost, spontánní hru a kreativitu. S narozením dítěte přichází touha po objevování a poznávání okolního světa. Oba tyto extrémní přístupy mohou vést k frustraci a neuspokojení potřeb dítěte, kdy se přirozená touha a zájem dítěte o objevování nových věcí postupně vytrácí, což může vyústit v projevy jako je neposlušnost, podrážděnost, vzdorovitost, negativismus, agresivita, hyperaktivita nebo apatie. Proto jsou pro tento proces nezbytné podněty, které jsou rozmanité, pestré a kvalitní. Důležité je zvolit vyváženou míru stimulace, která podporuje, ale nepřetěžuje. Klíčem je nalézt rovnováhu, která umožní dítěti přirozeně objevovat svět a rozvíjet se bez přetížení. (Bednářová, 2017)

V přípravné třídě jsou děti soustavně připravovány pro vstup do školy. Hlavním úkolem je vybavit je potřebnými dovednostmi a návyky. Aktivity jsou zaměřeny zejména na podporu a rozvoj v oblasti emocionální, mluveného projevu, komunikace a sociální interakce, pozornosti, orientace v prostoru a čase, také hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, návyků v osobní hygieně, hudby, práce a výtvarných dovedností. Zásadním faktorem je respektování individuálních potřeb a možností každého dítěte. (Kendíková, 2016)

3.3.1 Rozvoj řeči

Jazyková výchova se v přípravné třídě zaměřuje na rozšíření slovní zásoby, správnou artikulaci a srozumitelnost řeči, zdokonalování gramatického projevu a podporu plynulého

vyjadřování dětí. Důležitým prvkem je také podněcování dětí k aktivnímu a spontánnímu projevu. Tento proces se uskutečňuje pomocí různých aktivit, které jsou založeny na hravém přístupu. Hra zastává klíčovou roli v životě dítěte. Nejenže ho baví, ale také dítěti přispívá k rozvoji poznávacích schopností. Při jazykových aktivitách lze hravými metodami komplexně rozvíjet různé schopnosti, motivovat děti k posilování **sluchového a zrakového vnímání**, fantazie, paměti, gramatické korektnosti řeči, porozumění různým vztahům a významům slov a současně se také učí základní zásady společenského chování. Významnou roli hrají v přípravné třídě skupinové aktivity, které podporují přirozený přechod od pozorování k aktivní účasti a mluvení. Jazyková výchova je plně integrována do všech oblastí vzdělávacího procesu a zároveň slouží jako logopedická prevence poruch komunikačních schopností. Obsah skupinových aktivit zaměřených na rozvoj komunikačních schopností zahrnuje:

- respirační a hlasové cvičení – zaměřeno na zlepšení fyziologicky správného výdechu a nádechu během řeči,
- výuka korektní artikulace – za účelem dosažení artikulace odpovídající normě a akceptovatelnou v rámci společnosti,
- trénink pro zdokonalení verbálních dovedností – k podpoře pochopení řeči, rozšíření slovní zásoby, správné gramatické a plynulému projevu,
- cvičení pro zlepšení pohyblivosti artikulačních orgánů – motorika jazyka, cvičení mimického svalstva, rtů, měkkého patra a dolní čelisti,
- aktivity zaměřené na posílení **zrakového vnímání** – pro optickou paměť, rozlišování a koncentraci,
- aktivity na podporu **rozvoje sluchu** – trénink sluchové percepce, diferenciací a paměti,
- nácvik správného postavení těla,
- aktivity na podporu fonemického vnímání – posílení schopnosti rozpoznat a diferenciovat hlásky. (Bednářová, Šmardová, 2022; Bytešníková, 2012; Průcha, 2011; Šikulová, 2011)

Pro **pochopení matematického konceptu** je nezbytné dosáhnout určité úrovně jazykového rozvoje, především co se týče slovní zásoby a schopnosti porozumění. Jedná se o to, aby dítě bylo schopno porozumět zadání, vysvětlení a termínům. (Bednářová, 2017)

3.3.2 Rozvoj motoriky

Motorika je klíčovým aspektem, kterou by dítě mělo zvládat před vstupem do školy. Jedná se o potřebnou dispozici ke správnému psaní. V přípravné třídě je kladen velký důraz

zejména na rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky. (Bednářová, Šmardová, 2022)

Rozvoj hrubé motoriky předchází jemné motorice, zlepšování obratnosti jemných svalů a koordinaci mezi okem a rukou. Tento proces je klíčový nejen pro grafomotoriku, ale i pro další aspekty vývoje dítěte. Motorická zručnost má vliv na rozvoj verbálních schopností a souvisí s pohyby mluvidel. Pro čtení je důležitá motorika očních pohybů, která má vliv na plynulé sledování textu. Rozvoj hrubé motoriky je patrný při hrách a běžných denních činnostech, jako je chůze, běh, poskoky, skoky, balancování, lezení, házení, chytání, změny poloh a další. Dostatečná stimulace a podpora v těchto činnostech je velmi významná, a proto by měli pedagogové přípravných tříd dopřát dětem potřebného přirozeného pohybu. Pohyb je dobré propojit s rytmem, hudbou, tancem, pantomimou, týmovými hrami. Během těchto činností se uvolňuje svalové napětí, což napomáhá k psychické a duševní pohodě. V případě dlouhodobých obtíží s pohyblivostí je vhodné poradit se s odborníkem a zvážit možnost rehabilitačních cvičení. **Jemná motorika**, která je nezbytná pro manipulaci s drobnými předměty, kreslení a psaní, se vyvíjí postupně. Její rozvoj je podporován sebeobsluhou a každodenními aktivitami, včetně manipulačních a tvořivých aktivit. V přípravné třídě je důležité se zaměřit především na činnosti jako jsou:

- manuální práce – lepení, stříhání, kreslení, mačkání a trhání papíru, navlékání korálků, knoflíků, modelování z různých materiálů jako je plastelína, hlína těsto, malování (od prstových barev až po vodové a temperové barvy), tvoření tvarů z dřevěných špejlí nebo jiného materiálu (podle vzoru nebo vlastní fantazie), zamykání a odemykání, listování v knihách, nenáročné úkony na školní zahradě (starat se o rostliny – zalévat), manipulace s dětským nářadím (montování, šroubování, zatloukání), utírání (např. nádobí), loupání (např. ovoce), míchání a vykrajování (např. těsta), přesypávání (např. písku),
- péče o sebe – oblékání, zapínání zipů a knoflíků, vázání tkaniček, navlékání ponožek,
- stavebnice a interaktivní hry – manipulace se stavebnicemi a kostkami, tvorba mozaiek, cílené házení na terč, provlékání provázků skrz otvory různých tvarů (Bednářová, Šmardová, 2022; Pugnerová, Dušková, 2019; Šikulová, 2011)

Grafomotorika označuje souhrn jemné motoriky a psychických funkcí potřebných pro kreslení a psaní. Kromě schopností jako je obratnost prstů a celková pohyblivost, zahrnuje také psychickou zralost dítěte, zrakovou percepci (vnímání a rozeznávání částí a detailů), schopnost

orientace v prostoru (směr čar, uspořádání v prostoru), paměť, koncentraci a senzomotorickou koordinaci. Při posílení grafomotoriky je třeba brát v úvahu všechny tyto aspekty, poněvadž rozvoj těchto schopností a dovedností významně ovlivňuje kvalitu kresby a psaní dítěte. Před začátkem cíleného tréninku grafomotoriky je klíčové mít povědomí o dominantní ruce a oku a cvičení měly zahrnovat zejména motorické a jemně motorické aktivity. Důležitým úkolem učitele je vést děti k správným postupům a dodržování určitých zásad během kreslení, které předchází psaní, jako je například správné držení těla a náčiní (špetkovitý úchop, trojhranné tužky, násadka), uvolněnost ruky, tlak na papír, úhel papíru, pozice ruky. Při relaxačních cvičeních se postupuje od lehčích pohybů ke složitějším a cviky se zaměřují směrem od ramene k zápěstí. Přínosné je zahájit cvičení za účasti obou rukou. Jakmile se vyjasní laterální ruce, pokračuje se v cvičení pouze s touto rukou. Důležité je provádět uvolňovací cvičení celé paže (od ramene k zápěstí), které výrazně napomáhá k osvojení správné techniky psaní. Začíná se s pohyby celé paže ve vzduchu ve stoje (na tabuli, zdi, velkou plochu balícího papíru), a postupně se přechází k vizualizaci vsedě u stolu (tužkou na list papíru), kdy dítě zapojuje nejdříve předloktí a později zápěstí. Lze také využít kresbu do písku či krupice. Uvolněná ruka by měla vykazovat plynulé pohyby bez křečovitostí. Písmo tvoří různá kombinace čar, křivek, oblouků a smyček. Tyto základní komponenty by měly děti cvičit co nejčastěji, přičemž je vhodné, aby to probíhalo hravou formou. Místo klasického tréninku osmiček mohou chlapci jezdit autíčky po dráze a děvčata tvořit mašličky a podobně. (Bednářová, 2017; Bednářová, Šmarda, 2009; Bednářová, Šmardová, 2022; Pšeničková, 2012; Pugnerová, Dušková, 2019; Vlková, Drobný, Smolík, 2023)

Hrubá a jemná motorika zastává také důležitou roli v **rozvoji matematických dovedností**. Poté co dítě začne být schopno se nezávisle pohybovat a objevovat své okolí, začíná si všímat objektů kolem sebe a vnímat jejich vzdálenost a uspořádání. Manipulace s předměty umožňuje dítěti poznávat jejich materiál, hmotnost, velikost a tvar. Grafomotorika má vliv nejen na kreslení, ale i na budoucí rýsování a zapisování početních operací jako je sčítání, odčítání atd. (Bednářová, 2017)

3.3.3 Vnímání času a prostoru

Vnímání času a prostoru jsou klíčové dovednosti a jedním z předpokladů pro úspěšné osvojování čtení, psaní a počítání. Proto je důležité, aby orientace času a prostoru byla v přípravné třídě dostatečně podporována a rozvíjena. Je nutné, aby děti žily v prostředí, které je strukturované a dodává jim pocit stability a bezpečí. Opakování běžných úkolů

v pravidelném režimu zjednodušuje život dětí i dospělých a pomáhá ustanovit rutinu. V těchto situacích se děti učí předvídat a dodržovat následující kroky a vykonávat úkoly v pořadí. Je dobré posloupnost jednotlivých úkonů nahlas popisovat a s dítětem diskutovat o průběhu dění, uspořádat obrázky podle pořadí událostí a povídat si o tom, co se stalo jako první, co následovalo po tom, co se stalo později a co naposled. Podstatné je také seznamovat děti s termíny týkající se částí dne. Dítě by mělo porozumět pojmům jako je ráno, dopoledne, odpoledne, večer, noc, dále také termínům dnes, zítra, teď, později, nejprve. Tato označení přispívají dítěti v porozumění času, vnímání délky trvání a posloupnosti dějů. Před vstupem do školy by dítě mělo být schopno pojmenovat dny v týdnu, určit, co v jednotlivé dny pravidelně dělají (kroužek), spojit aktivitu typickou pro dané roční období. Vnímání prostoru zahrnuje nejen orientaci ve třírozměrném prostoru (nahore – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo), ale také schopnost odhadovat vzdálenost, srovnávat velikosti předmětů, rozlišovat části a celky a uspořádat je v prostoru. Dítě by před vstupem do školy mělo mít osvojené termíny jako první, poslední, uprostřed, blízko, daleko, nízko, vysoko, v, za, před, na, do, vedle, mezi, pod, nad a další. Prostorové vnímání má význam také v geometrii a aritmetice, kdy při orientaci na číselné ose je zásadní pochopení právě těchto zmíněných termínů. Důležité je v přípravné třídě vytvářet hry a aktivity, které podporují schopnost orientace dítěte v jeho okolí, specifikovat trasu do obchodu nebo školy. Klíčové je, aby dítě vnímalo předměty v okolí a rozumělo jejich uspořádání a posloupnosti. (Bednářová, 2017; Bednářová, Šmarda, 2019; Bednářová, Šmardová, 2022; Jucovičová, Žáčková, 2014)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Efektivita vzdělávání žáků přípravných tříd základních škol

Praktická část diplomové práce, která navazuje na předchozí teoretickou část, se zabývá zjišťováním efektivity vzdělávání žáků přípravných tříd základních škol a zkoumáním postavení učitelů prvního ročníku k přípravným třídám. Kapitola vymezuje hlavní a dílčí cíle práce, metodologii výzkumu, analýzu a interpretaci dat získaných dotazníkovým šetřením, a testování hypotézy.

4.1 Cíle a hypotéza výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda jsou přípravné třídy v Olomouckém kraji přínosné pro učitelé prvního ročníku základních škol. Abychom dosáhli přesnějšího zkoumání, vymezili jsme také následující **dílčí cíle**:

- 1) Zjistit, kolik učitelů prvního ročníku má zkušenosti s žáky z přípravné třídy.
- 2) Zjistit zájem učitelů prvního ročníku o zřízení přípravné třídy při jejich ZŠ.
- 3) Porovnat, v jakých aspektech vnímají učitelé prvního ročníku rozdíly mezi žáky, kteří přišli do prvního ročníku z přípravné třídy nebo MŠ.
- 4) Analyzovat, zda se žáci prvního ročníku z přípravných tříd lépe adaptovali na školní režim.
- 5) Prozkoumat, jak se učitelé prvního ročníku staví k legislativnímu postavení přípravných tříd.

„Hypotézy tvoří jádro kvantitativně orientovaných výzkumů.“ (Chráška, s. 14)

Na základě vymezených výzkumných cílů byla stanovena následná **výzkumná hypotéza**:
H1: Učitelé 1. ročníku mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd mají pozitivní postoj k případnému zřízení přípravných tříd na rozdíl od učitelů 1. ročníku, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

K výzkumné hypotéze byla formulována také nulová a alternativní hypotéza:

H_A – Existuje statisticky průkazný rozdíl v postoji k případnému zřízení přípravných tříd mezi učiteli mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd a učiteli, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

H_0 – Neexistuje statisticky průkazný rozdíl v postoji k případnému zřízení přípravných tříd mezi učiteli mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd a učiteli, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

Hypotéza je podmíněný výrok (předpoklad, tvrzení) o vzájemných vztazích (rozdíly, spojitosti nebo konsekvence) mezi dvěma nebo více proměnnými, která musí být ověřitelná a obsahovat dvě alternativy: platí nebo neplatí. Zpravidla se navrhuje dvě hypotézy – alternativní a nulová. Nulová hypotéza většinou tvrdí, že mezi testovanými soubory dat není žádný rozdíl (rozdíl je tedy nulový), zatímco alternativní hypotéza toto tvrzení vyvrací a naznačuje existenci rozdílů mezi soubory nebo vztahů mezi proměnnými. Při ověřování hypotézy se v podstatě jedná o proces posuzování, zda je možné navrženou hypotézu přijmout, či zda se liší od empirických dat. Na základě získaných dat formulujeme závěry. (Gavora, 2010; Žumárová, 2011)

4.2 Metodologie výzkumu

S ohledem na uvedené cíle byl vybrán **kvantitativní typ výzkumu**. Základní charakteristika kvantitativního výzkumu spočívá v číselném měření a vyhodnocení konkrétních hledisek, oblastí zkoumaného jevu, přičemž se zaměřuje zejména na definování měřitelných proměnných. Tento typ výzkumu se uplatňuje zejména v oblastech medicíny, přírodních věd a technických disciplínách. V pedagogických a psychologických oborech je kvantitativní přístup také běžně používán, avšak charakter (povaha) sledovaných jevů je daleko komplexnější, a tudíž je měření těchto jevů náročné nejen v procesu sběru dat, ale především při vyhodnocení získaných výsledků (Žumárová, 2011). Chráska (2016, s. 11) ve své publikaci vymezuje kvantitativně orientovaný výzkum jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Data byla shromažďována pomocí **dotazníku vlastní konstrukce** (příloha 1), který byl vytvořen v digitální podobě pomocí webového portálu [surivo.com](https://www.surveymonkey.com). Dotazník obsahuje 7

uzavřených (dichotomických) a 9 polouzavřených položek. Dotazník je jednou z nejčastěji využívanou výzkumnou metodou v oblasti pedagogiky. Základním účelem dotazníkového šetření je získat od dotazovaného informace, jeho názory a postoje k dané oblasti zkoumání. Dotazník lze definovat jako soubor položek (otázek), na něž respondenti reagují. Podstatnou výhodou je jeho administrace a jednoduchost. Je klíčové, aby dotazník byl správně sestaven a splňoval stanovená kritéria pro správné měření, jako je platnost, spolehlivost a praktičnost. (Bartošová, Skutil, 2011; Chráska, 2016; Pelikán, 2011)

Výzkumný vzorek je tvořen učiteli 1. ročníku ZŠ v Olomouckém kraji. Pro výběr vzorku byla použita nepravděpodobnostní metoda, přesněji metoda záměrného výběru, kdy jsou respondenti vybíráni na základě konkrétních kritérií. Všichni učitelé 1. ročníku ZŠ v Olomouckém kraji byli osloveni prostřednictvím jejich emailové adresy, která byla vyhledána na webových stránkách jednotlivých škol. Dotazník vlastní konstrukce byl také učitelům zaslán prostřednictvím emailu.

4.3 Analýza a interpretace dat

Před zasláním dotazníků učitelům 1. ročníku ZŠ bylo v rámci výzkumného šetření provedeno ověřování následujících informací:

- počet přípravných tříd při běžné ZŠ v Olomouckém kraji,
- počet žáků v jednotlivých přípravných třídách při běžné ZŠ v Olomouckém kraji.

Pro zjištění počtu přípravných tříd při běžné ZŠ v Olomouckém kraji byl navázán kontakt s Odborem školství a mládeže pro Olomoucký kraj. Pro získání informací o počtu žáků v jednotlivých přípravných třídách byly školy osloveny prostřednictvím emailu. Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že v Olomouckém kraji je pro školní rok 2023/2024 zřízeno 12 přípravných tříd, které navštěvuje 138 dětí. Z toho 57 % dětí ($n = 79$) jsou s odkladem povinné školní docházky a 43 % dětí ($n = 59$) s povinným předškolním vzděláváním, tzn. bez odkladu povinné školní docházky. Údaje jsou zaznamenány na další stránce v tabulce 1.

Tabulka 1: Přípravné třídy v Olomouckém kraji ve školním roce 2023/2024

Škola	Třídy	Žáci	Z toho s OŠD	Z toho povinné předškolní vzdělávání bez OŠD
Základní škola Jeseník, příspěvková organizace	1	11	9	2
Základní škola Kojetín, Svatopluka Čecha 586, okres Přerov	1	10	3	7
Základní škola a Mateřská škola Kokory, okres Přerov	1	11	7	4
Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16	2	32	8	24
Svobodná škola Přerov – základní škola, s.r.o.	1	1	1	-
Základní škola Litovel, Vítězná 1250, okres Olomouc	1	15	13	2
Fakultní základní škola a Mateřská škola Olomouc, Holečkova 10, příspěvková organizace	1	14	13	1
Základní škola a mateřská škola Olšany, okres Šumperk, příspěvková organizace	1	10	5	5
Základní škola a Mateřská škola Rovensko, okres Šumperk, příspěvková organizace	1	7	4	3
Základní škola Šumperk, Sluneční 3	1	15	14	1
Základní škola a mateřská škola Vřesovice, příspěvková organizace	1	12	2	10
Celkem	12	138	79	59

Zdroj: vlastní zpracování

V teoretické části práce bylo uvedeno, že dle školského zákona (§ 47 odst. 1 a 2) je minimální počet dětí v přípravné třídě 10. V tabulce 1 lze vyzorovat, že některé ZŠ mají přípravnou třídu zřízenou pro menší počet dětí. Tyto ZŠ mají pro přípravnou třídu povolenou výjimku zřizovatele z nejnižšího počtu dětí dle § 23 školského zákona, který hradí zvýšené náklady na vzdělávací činnost školy.

V průběhu výzkumu jsme rovněž zkoumali celkový počet přípravných tříd v rámci celé České republiky. Pro zjištění těchto informací nám sloužila Statistická ročenka školství, kde jsou k dispozici informace od školního roku 2005/2006 po školní rok 2022/2023. Abychom pro náš výzkum získali co nejaktuálnější data, tzn. informace o přípravných třídách pro školní rok 2023/2024, byly kontaktovány jednotlivé Odbory školství a mládeže ve všech 14 krajích. K získání dat týkajících se hlavního města Prahy bylo nutné kontaktovat Odbory školství a mládeže všech částí města Prahy, tzn. Praha 1 – Praha 10. Pro přehlednost je vývoj přípravných tříd (počet tříd a žáků) v jednotlivých krajích ve školních letech 2005/2006–2023/2024 zachycen na následující stránce v tabulkách 2-5.

Tabulka 2: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2019/2020–2023/2024

Území	2023/2024		2022/2023		2021/2022		2020/2021		2019/2020	
	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci
Česká republika	560	7050	507	6463	417	5282	349	4424	341	4377
Hlavní město Praha	111	1381	106	1357	96	1212	88	1098	88	1138
Středočeský kraj	77	997	71	889	55	692	43	544	40	495
Jihočeský kraj	9	113	4	49	3	34	2	26	3	42
Plzeňský kraj	24	304	23	291	14	180	11	140	14	182
Karlovarský kraj	38	454	38	460	27	358	23	294	22	287
Ústecký kraj	99	1262	93	1196	79	1026	71	914	69	894
Liberecký kraj	14	169	13	171	12	148	10	125	10	128
Královéhradecký kraj	4	46	5	66	3	38	3	38	3	40
Pardubický kraj	17	225	17	223	16	199	10	126	11	123
Kraj Vysočina	15	202	11	155	9	138	8	124	8	113
Jihomoravský kraj	75	937	68	862	55	673	43	537	42	554
Olomoucký kraj	12	138	9	116	8	98	6	84	5	63
Zlínský kraj	21	257	13	157	11	120	6	62	6	66
Moravskoslezský kraj	47	598	36	471	29	366	25	312	20	252

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2014/2015–2018/2019

Území	2018/2019		2017/2018		2016/2017		2016/2016		2014/2015	
	Počet tříd	Počet žáků	Počet tříd	Počet žáků	Počet tříd	Počet žáků	Počet tříd	Počet žáků	Počet tříd	Počet žáků
Česká republika	267	3132	286	3407	345	4569	344	4514	300	3819
Hlavní město Praha	84	1046	81	1010	84	1098	87	1107	74	906
Středočeský kraj	25	284	28	336	34	420	29	358	20	237
Jihočeský kraj	2	24	3	36	4	52	4	51	5	53
Plzeňský kraj	9	114	12	141	9	104	11	131	10	121
Karlovarský kraj	14	156	18	217	33	434	33	411	34	438
Ústecký kraj	56	634	61	751	80	1095	81	1126	78	1012
Liberecký kraj	6	72	5	61	9	118	8	107	8	110
Královéhradecký kraj	1	12	1	9	3	35	6	71	7	79
Pardubický kraj	9	95	7	69	8	103	7	91	6	69
Kraj Vysočina	7	91	9	104	8	122	8	105	7	108
Jihomoravský kraj	32	371	30	334	34	436	25	335	14	191
Olomoucký kraj	3	34	7	87	6	87	9	114	7	91
Zlínský kraj	4	39	2	16	2	23	1	15	1	15
Moravskoslezský kraj	15	160	22	236	31	442	35	492	29	389

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 4: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2009/2010–2013/2014

Území	2013/2014		2012/2013		2011/2012		2010/2011		2009/2010	
	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci
Česká republika	277	3520	282	3480	242	3055	235	2922	199	2410
Hlavní město Praha	65	808	59	763	43	546	33	377	21	237
Středočeský kraj	18	222	14	168	10	119	7	88	7	78
Jihočeský kraj	2	30	3	37	3	25	3	34	2	20
Plzeňský kraj	9	114	13	138	7	77	3	34	3	33
Karlovarský kraj	31	391	24	315	24	281	31	393	25	339
Ústecký kraj	69	886	81	987	85	1079	87	1098	71	843
Liberecký kraj	7	94	7	77	7	80	6	73	7	84
Královéhradecký kraj	9	101	10	120	6	80	7	81	7	85
Pardubický kraj	7	92	9	95	7	81	8	98	7	89
Kraj Vysočina	8	113	9	127	4	51	4	49	3	38
Jihomoravský kraj	15	196	16	193	16	229	11	165	9	130
Olomoucký kraj	7	81	6	65	5	57	7	80	8	90
Zlínský kraj	1	12	1	14	1	15	1	14	1	13
Moravskoslezský kraj	29	380	30	389	24	335	27	338	28	331

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 5: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2005/2006–2008/2009

Území	2008/2009		2007/2008		2006/2007		2005/2006	
	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci	třídy	žáci
Česká republika	166	2028	164	1929	146	1713	123	1441
Hlavní město Praha	16	199	18	212	17	201	14	152
Středočeský kraj	4	48	7	78	6	48	4	33
Jihočeský kraj	1	7	1	7	1	10	0	0
Plzeňský kraj	2	27	2	27	2	18	2	25
Karlovarský kraj	19	243	20	255	20	244	18	209
Ústecký kraj	63	812	54	639	44	563	35	443
Liberecký kraj	7	74	6	69	5	60	4	59
Královéhradecký kraj	6	67	6	79	8	90	7	85
Pardubický kraj	3	36	2	23	1	11	1	9
Kraj Vysočina	3	38	3	29	2	21	2	27
Jihomoravský kraj	6	94	9	103	7	85	5	63
Olomoucký kraj	7	72	8	81	6	64	6	58
Zlínský kraj	2	19	2	25	2	18	2	20
Moravskoslezský kraj	27	292	26	302	25	280	23	258

Zdroj: vlastní zpracování

Další analýza byla uskutečněna v Olomouckém kraji s cílem provést podrobnější šetření a zjistit počet:

- zřízených běžných ZŠ s 1. stupněm,
- otevřených 1. ročníků při běžné ZŠ,
- odkladů povinné školní docházky.

Pro získání těchto údajů byla opět využita Statistická ročenka školství, která obsahuje informace od školního roku 2005/2006–2022/2023. Pro data ke školnímu roku 2023/2024 byl osloven Odbor školství a mládeže pro Olomoucký kraj. Výsledky jsou zaznamenány na dalších stránkách v tabulkách 6–9.

Tabulka 6: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2019/2020-2023/2024

Olomoucký kraj	2023/2024		2022/2023		2021/2022		2020/2021		2019/2020	
	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci
Běžná ZŠ s 1. stupněm	278	31684	275	31166	275	30246	274	31008	273	31698
1. ročník při běžné ZŠ	385	6671	383	6606	354	6019	351	6127	342	6063
Přípravná třída při běžné ZŠ	9	105	9	116	8	98	6	84	5	63
Odklad povinné školní docházky	-	1445	-	1757	-	1679	-	1475	-	1613

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 7: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2014/2015-2018/2019

Olomoucký kraj	2018/2019		2017/2018		2016/2017		2015/2016		2014/2015	
	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci
Běžná ZŠ s 1. stupněm	273	32504	273	33058	271	32870	270	32032	271	30910
1. třída při běžné ZŠ	318	5965	340	6439	353	6756	344	6837	362	6874
Přípravná třída při běžné ZŠ	3	34	7	87	6	87	9	114	7	91
Odklad povinné školní docházky	-	1455	-	1463	-	1037	-	1056	-	1106

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2009/2010-2013/2014

Olomoucký kraj	2013/2014		2012/2013		2011/2012		2010/2011		2009/2010	
	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci
Běžná ZŠ s 1. stupněm	272	2978 7	272	28885	272	28130	274	27572	273	27423
1. třída při běžné ZŠ	347	6543	355	6276	335	5990	314	5737	328	5648
Přípravná třída při běžné ZŠ	7	81	6	65	5	57	7	80	8	90
Odklad povinné školní docházky	-	1068	-	1039	-	1147	-	1045	-	1113

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2005/2006-2008/2009

Olomoucký kraj	2008/2009		2007/2008		2006/2007		2005/2006	
	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci	školy/ třídy	žáci
Běžná ZŠ s 1. stupněm	275	27296	278	27417	278	27875	23	28628
1. třída při běžné ZŠ	319	5614	310	5666	304	5510	302	5602
Přípravná třída při běžné ZŠ	7	72	8	81	6	64	6	58
Odklad povinné školní docházky	-	1123	-	1144	-	1036	-	1118

Zdroj: vlastní zpracování

V tabulkách výše můžeme vidět, že pro školní 2022/2023 bylo zaznamenáno 8116 dětí s povinným předškolním vzděláváním. Z toho 82,2 % (n = 6671) dětí nastoupilo ve školním roce 2023/2024 do 1. ročníku a 17,8 % dětí (n = 1445) mělo uděleno odklad povinné školní docházky. Na základě tabulky 1, kde je zachycen počet žáků přípravných tříd s odkladem povinné školní docházky (n = 79) a počet žáků přípravných tříd s povinným předškolním vzděláváním, tzn. bez odkladu povinné školní docházky (n = 59) bylo zjištěno, že z celkového počtu udělených odkladů školní docházky (n = 1445) navštěvuje přípravnou třídu pouze 5,5 % dětí (n = 79), kterým byl pro školní rok 2023/2024 udělen odklad povinné školní docházky.

Z tabulek lze také vyčíst, že od školního roku 2005/2006 po současnost bývá každý rok téměř 20 % dětem z celkového počtu s povinným předškolním vzděláváním udělován odklad povinné školní docházky.

Dotazník byl v listopadu 2023 rozeslán učitelům 1. ročníku v Olomouckém kraji. Shromáždování dat bylo ukončeno v březnu 2024. Celkově bylo zaznamenáno 117 zobrazených dotazníků, z toho 98 respondentů dotazník úspěšně dokončilo a 19 osob vyplňování dotazníku nedokončilo, což odpovídá 84 % návratnosti. Data byla zpracována pomocí tabulek a grafů. Pro přehlednost užíváme v grafech zkratku pro přípravnou třídu (PT) a pro odklad povinné školní docházky (OŠD).

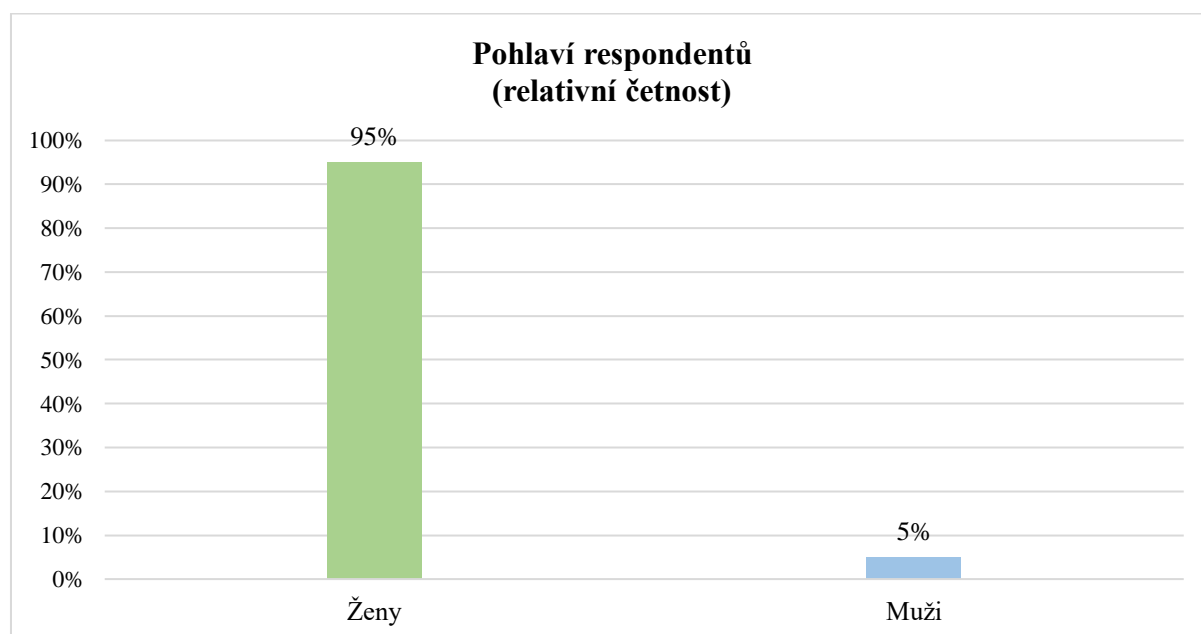
Pro přehlednost lze dotazník rozdělit do čtyř částí. **První část dotazníku** se skládá ze tří položek 1–3, které se zaměřují na sociodemografické charakteristiky respondentů. Konkrétně jsme zjišťovali pohlaví, věk a délku pedagogické praxe. Výzkumný vzorek je tvořen 95 % ženami (n = 93) a 5 % muži (n = 5). Strukturu respondentů z hlediska pohlaví jsme znázornili níže v tabulce 10 a grafu 1.

Tabulka 10: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost
Ženy	93
Muži	5
Celkem	98

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Dále jsme se zaměřili na strukturu respondentů z hlediska věku, kterou jsme klasifikovali do pěti skupin:

- 1) Do 25 let: 1 % respondentů (n = 1),
- 2) 26–35 let: 13 % respondentů (n = 13),
- 3) 36–45 let: 20 % respondentů (n = 20),
- 4) 46–55 let: 28 % respondentů (n = 27),
- 5) 56 let a více: 38 % respondentů (n = 37).

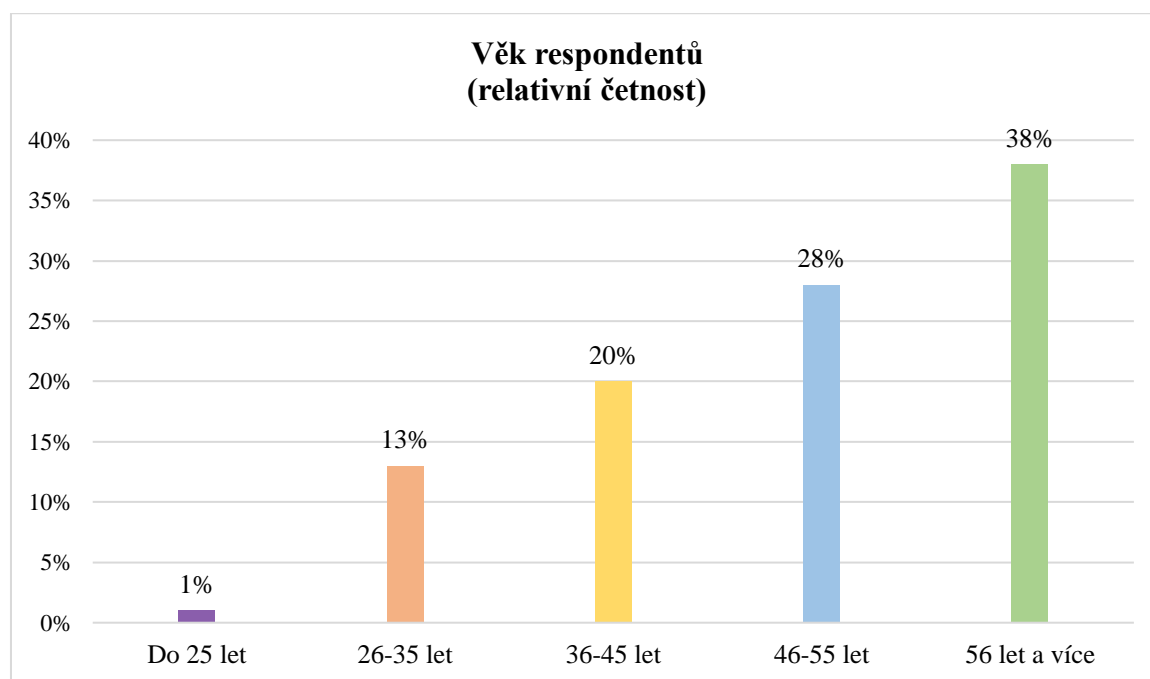
Můžeme tedy vidět, že nejvyšší podíl respondentů představovala poslední skupina, tedy 56 let a více. Naopak pouze 1 respondent uvádí věk do 25 let. Strukturu respondentů z hlediska věku jsme znázornili níže v tabulce 11 a grafu 2.

Tabulka 11: Věk respondentů

Věk	Absolutní četnost
Do 25 let	1
26–35 let	13
36–45 let	20
46–55 let	27
56 let a více	37
Celkem	100

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Věk respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Poté byla zjišťována délka pedagogické praxe respondentů, kterou lze také rozdělit do 4 skupin:

- 1) Do 5 let: 10 % respondentů (n = 10),
- 2) Do 10 let: 6 % respondentů (n = 6),
- 3) Do 15 let: 12 % respondentů (n = 12),
- 4) Do 20 let a více: 72 % respondentů (n = 70).

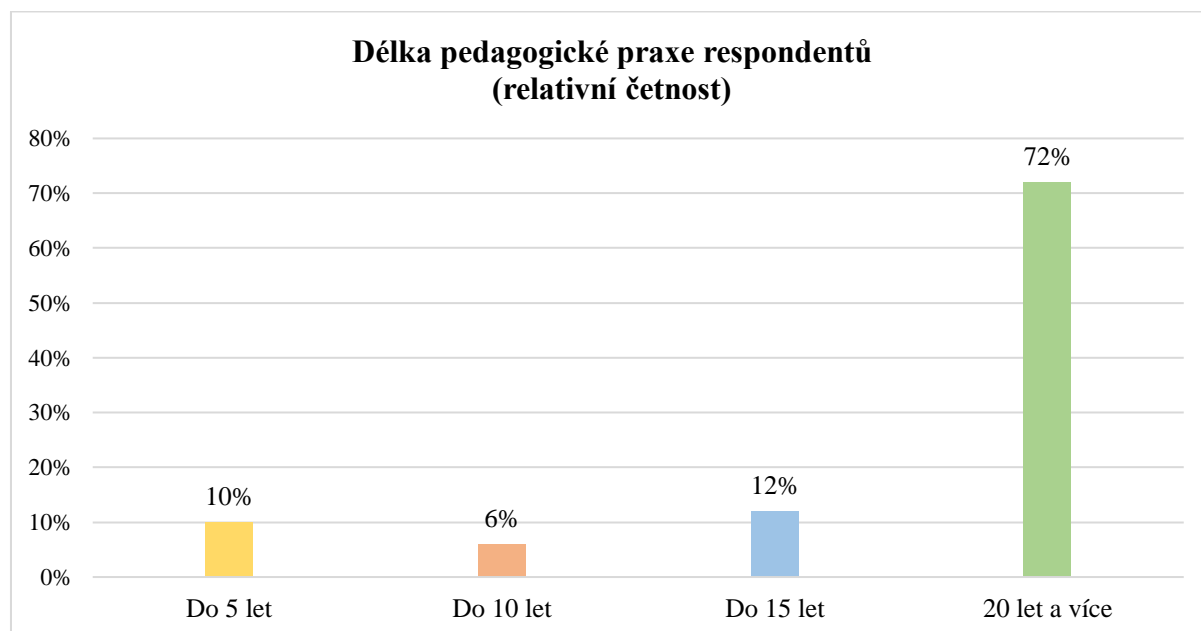
Tato položka dotazníku ukázala, že převážná většina respondentů má 16 a více let praxe. Naopak nejmenší zastoupení měli respondenti s praxí 6–10 let. Strukturu respondentů z hlediska délky pedagogické praxe jsme znázornili níže v tabulce 12 a grafu 3.

Tabulka 12: Délka pedagogické praxe respondentů

Pedagogická praxe	Absolutní četnost
Do 5 let	10
Do 10 let	6
Do 15 let	12
Do 20 let a více	70
Celkem	100

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3: Délka pedagogické praxe



Zdroj: vlastní zpracování

Druhá část dotazníku se skládá ze čtyř položek (4–7), které se zabývají učitelskými zkušenostmi s žáky z přípravné třídy a postojem učitelů k případnému zřízení přípravných tříd. **Čtvrtá položka** nám slouží ke splnění **dílčího cíle 1: zjistit, kolik učitelů prvního ročníku má zkušenosti s žáky z přípravné třídy**. Na základě vyhodnocení odpovědí v této položce, lze respondenty rozdělit do 4 skupin:

- 1) Mající přímou zkušenost s žáky z přípravné třídy: 19,4 % respondentů (n = 19)
- 2) Nemají vlastní zkušenost, ale znají význam a funkci: 70,4 % respondentů (n = 69)
- 3) O přípravné třídě již slyšeli, ale neznají význam a funkci: 8,2 % respondentů (n = 8)
- 4) Pojem přípravná třída nikdy neslyšeli: 2 % respondentů (n = 2)

Touto položkou bylo zjištěno, že 19,4 % učitelů 1. ročníku v Olomouckém kraji má přímou zkušenost s žáky z přípravné třídy. Největší zastoupení s 70,4 % tvoří učitelé 1. ročníku, kteří sice nemají zkušenost s žáky z přípravné třídy, ale znají její význam a funkci. Zajímavým zjištěním bylo, že 10,2 % učitelů prvního ročníku (n = 10) nezná význam a funkci přípravné třídy. Zjištěné výsledky jsou znázorněny níže v grafu 4.

Graf 4: Zkušenost respondentů s přípravnou třídou



Zdroj: vlastní zpracování

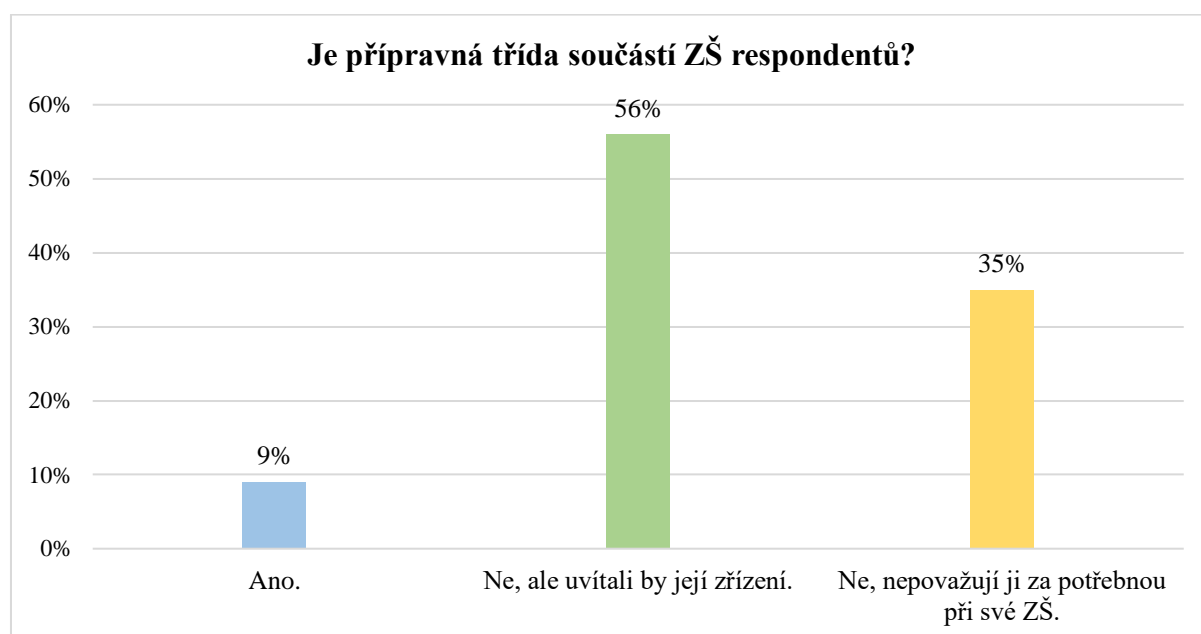
Na základě předchozího vyhodnocení počtu zřízených přípravných tříd a prvních ročníků v Olomouckém kraji pro školní rok 2023/2024 lze usoudit, že výsledky korespondují se zjištěnými údaji.

Dílčímu cíli 2: zjistit zájem učitelů prvního ročníku o zřízení přípravné třídy při jejich ZŠ, je věnována **položka 5**. Touto položkou bylo zjišťováno, zda respondenti mají zřízenou přípravnou třídu při své ZŠ nebo mají zájem o její případné zřízení. Výsledky ukázaly, že 9 % respondentů (n = 9) má zřízenou přípravnou třídu při své ZŠ. 91 % respondentů bez zřízené přípravné třídy při své ZŠ (n = 89) bylo dále rozděleno do 2 skupin na základě těchto odpovědí:

- 1) „Ne, ale uvítal/a bych její zřízení.“, odpovědělo 62 % respondentů (n = 55).
- 2) „Ne, nepovažuji ji za potřebnou při své ZŠ.“, odpovědělo 38 % respondentů (n = 34).

Na základě těchto výsledků lze vyhodnotit, že většina učitelů 1. ročníku v Olomouckém kraji má zájem o zřízení přípravné třídy při jejich ZŠ. Výsledky jsou zobrazeny níže v grafu 5.

Graf 5: Přípravná třída jako součást ZŠ



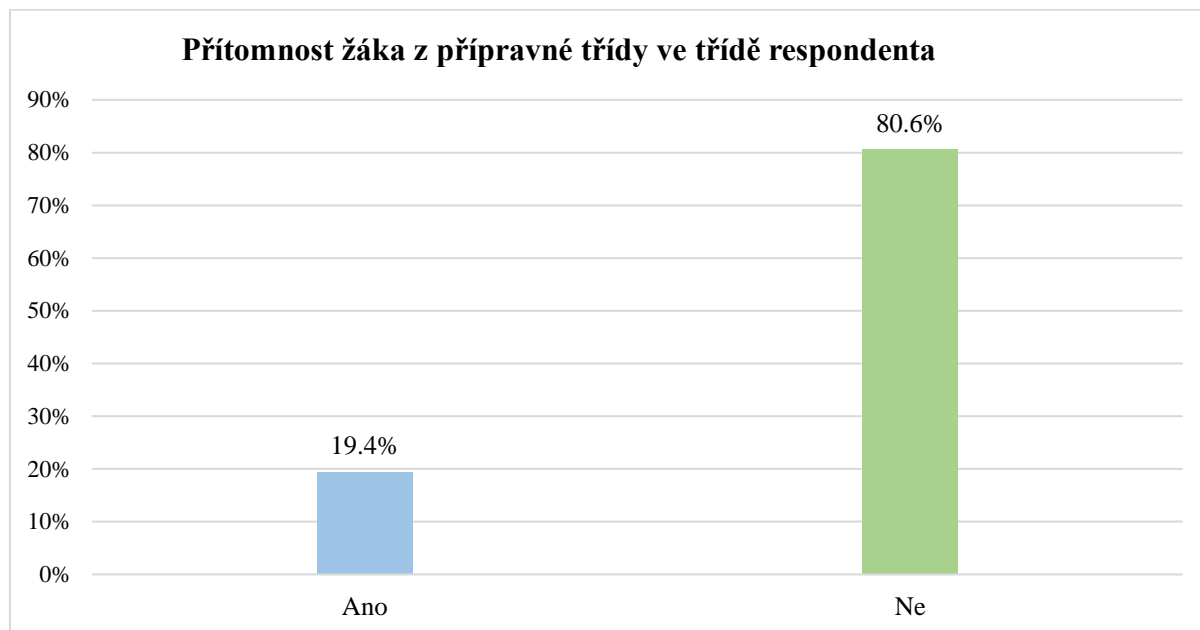
Zdroj: vlastní zpracování

Položka 6 zjišťuje počet učitelů 1. ročníku mající ve své třídě žáka z přípravné třídy. 19,4 % respondentů (n = 19) uvedlo přítomnost žáka z přípravné třídy. 80,6 % respondentů (n = 79) ve své třídě takového žáka nemá. Zároveň respondenti mající ve své třídě žáka z přípravné třídy uváděli také počet těchto žáků v **položce 7**, kde odpověděli následovně:

- 1) 1–2 žáci: 37 % respondentů (n = 7),
- 2) 3–5 žáků: 26 % respondentů (n = 5),
- 3) 6–8 žáků: 21 % respondentů (n = 4),
- 4) 9–10 žáků: 16 % respondentů (n = 3).

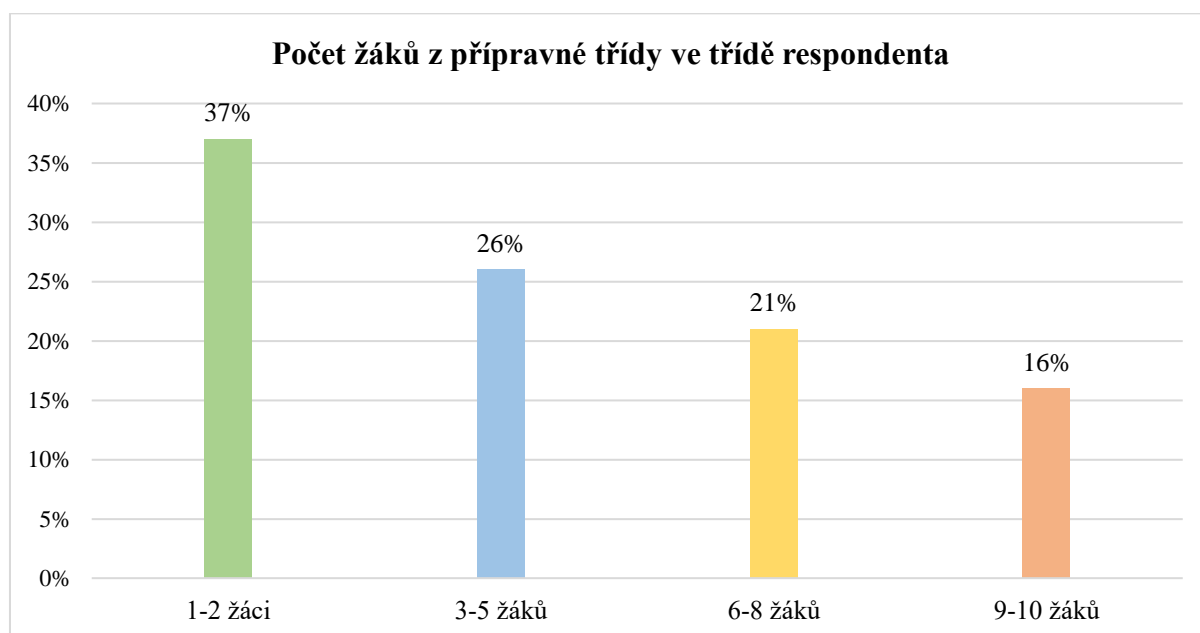
Výsledky jsou prezentovány na další stránce v grafu 6 a 7.

Graf 6: Přítomnost žáka z přípravné třídy ve třídě respondenta



Zdroj: vlastní zpracování

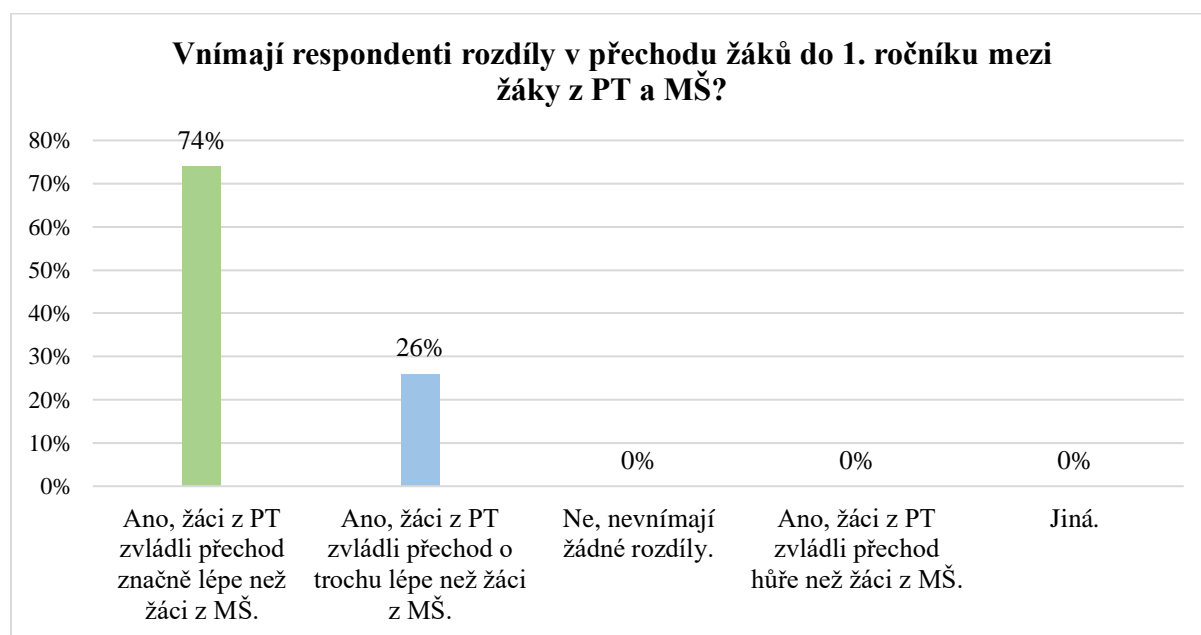
Graf 7: Počet žáků z přípravné třídy ve třídě respondenta



Zdroj: vlastní zpracování

Třetí část dotazníku tvoří 8 položek (8–15). Tato část byla určena pouze pro učitele 1. ročníku mající ve třídě žáka z přípravné třídy. Cílem této části dotazníku bylo prozkoumat, zda učitelé 1. ročníků vnímají rozdíly v připravenosti pro vstup do školy u žáků z přípravných tříd a MŠ. Zároveň zde byly hodnoceny konkrétní oblasti bezproblémového startu. **Položka 8** měla za úkol vyhodnotit, zda respondenti vnímají rozdíly v přechodu žáků do prvního ročníku ZŠ mezi žáky z přípravných tříd a žáky z MŠ. Nejvyšší podíl respondentů, a to 74 % (n = 14), vyjádřil názor, že žáci z přípravných tříd zvládli přechod do prvního ročníku značně lépe než žáci z MŠ. Zbýlých 26 % respondentů (n = 5) souhlasilo, že žáci z přípravných tříd zvládli přechod o něco lépe než žáci z MŠ. Za zajímavé považujeme zjištění, že žádný z respondentů nevedl, že žáci z přípravných tříd zvládli přechod hůře než žáci z MŠ nebo že mezi těmito dvěma skupinami nevnímá rozdíl. Výsledky jsou uvedeny níže v grafu 8.

Graf 8: Rozdíly v přechodu žáků do 1. třídy mezi žáky z PT a MŠ

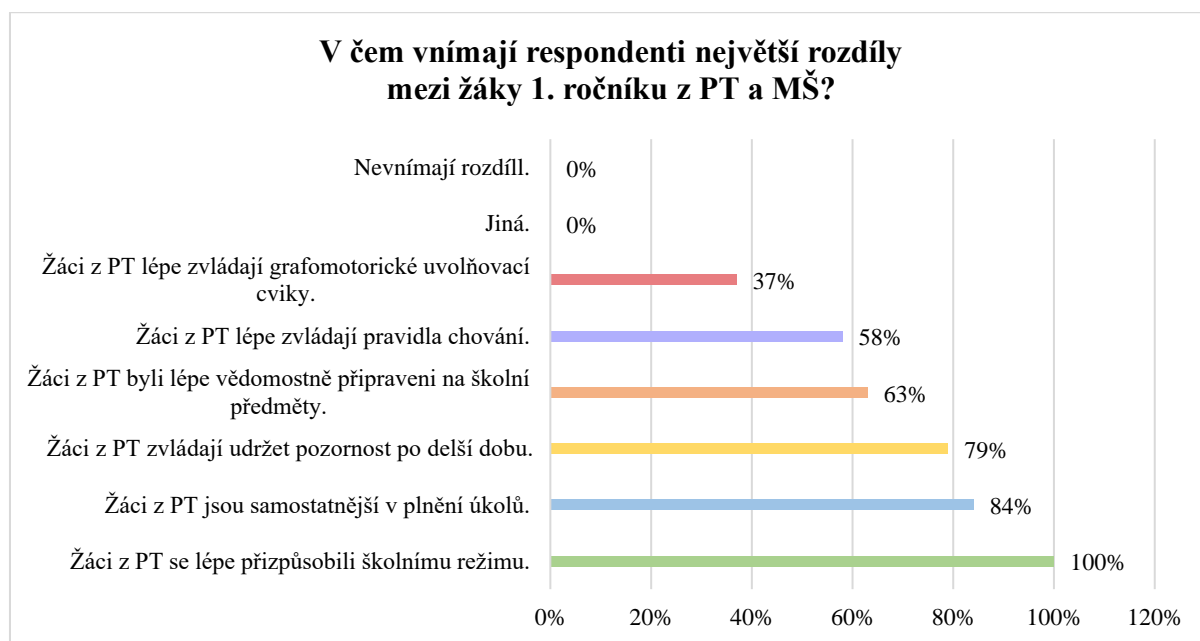


Zdroj: vlastní zpracování

Ke splnění **dílčího cíle 3: porovnat, v jakých aspektech vnímají učitelé prvního ročníku rozdíly mezi žáky, kteří přišli do první třídy z přípravné třídy nebo MŠ**, nám slouží položky 9–15, kde se respondenti vyjadřují ke konkrétním oblastem mající vliv na zvládání školních nároků. V **položce 9** respondenti hodnotili, v čem vnímají největší rozdíly mezi žáky prvního ročníku, kteří přišli z přípravné třídy a z MŠ. Zde jsme dali respondentům možnost označit více odpovědí. Položka 9 nám zároveň odpovídá na **dílčí cíl 4: analyzovat, zda se žáci prvního ročníku z přípravných tříd lépe adaptovali na školní režim**. Výsledky

jednoznačně prokazují, že všichni účastníci průzkumu, tedy 100 % respondentů (n = 19) potvrzuje, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd se lépe přizpůsobili školnímu režimu. 84 % respondentů (n = 16) se shodují v názoru, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd jsou samostatnější v plnění úkolů. Podle 79 % respondentů (n = 15) žáci 1. ročníku z přípravných tříd zvládají udržet pozornost po delší dobu. 63 % respondentů (n = 12) uvádí, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd byli lépe vědomostně připraveni na školní předměty (matematika, český jazyk, prvouka). 58 % respondentů (n = 11) se vyjádřilo, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd lépe zvládají pravidla chování (pozdravení, poděkování, omluvení atd.). 37 % respondentů (n = 7) hodnotí, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd lépe zvládali grafomotorické uvolňovací cviky. Žádný z respondentů nevedl, že mezi těmito žáky neexistuje rozdíl. Pro přehlednost jsou výsledky znázorněny níže v grafu 9.

Graf 9: Největší rozdíly mezi žáky 1. ročníku z PT a MŠ

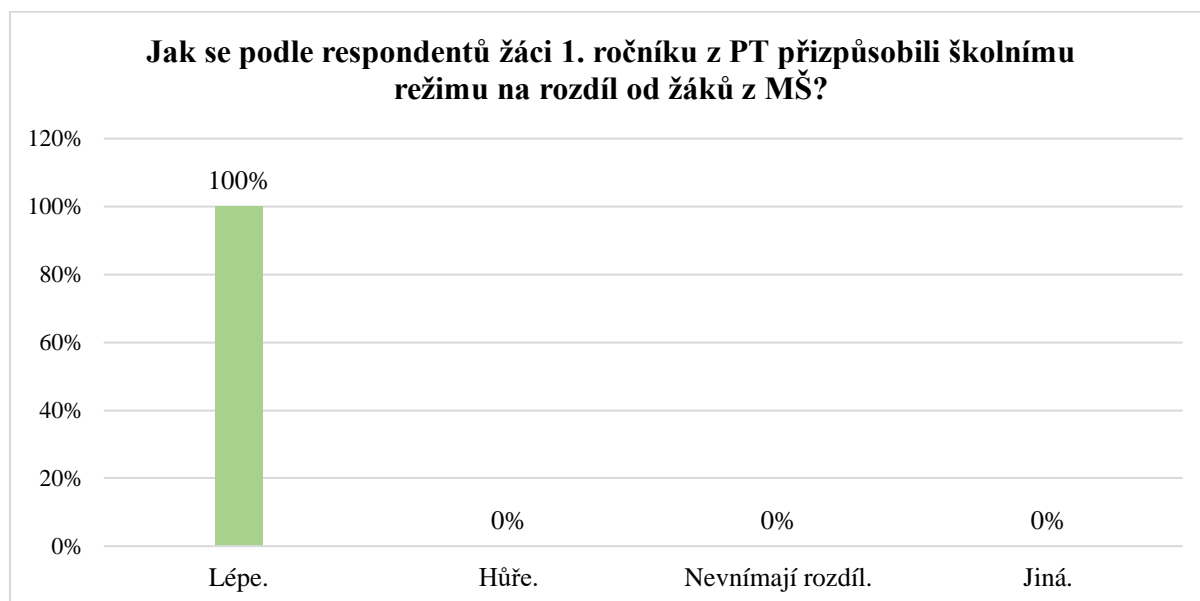


Zdroj: vlastní zpracování

Devátá položka tedy sloužila k vytyčení největších rozdílů mezi žáky 1. ročníku z přípravných tříd a žáků z mateřských škol. V položce 10–14 měli respondenti možnost se vyjádřit jednotlivě ke každému aspektu z položky 9. Tyto aspekty byly na základě teoretické části vybrány za významné pro zvládání školních požadavků. V těchto položkách respondenti hodnotili, zda žáci 1. ročníku z přípravných tříd zvládají konkrétní oblasti na rozdíl od žáků z MŠ lépe, hůře či nevnímají rozdíl. Respondenti zde měli také možnost vlastní odpovědi, která ale nebyla využita. **Položkou 10** jsme si kladli za cíl zjistit, jak se podle respondentů žáci 1.

ročníku z přípravných tříd přizpůsobili školnímu režimu na rozdíl od žáků z MŠ. V této položce se 100 % respondentů (n = 19) jednoznačně shodlo na odpovědi, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd se lépe přizpůsobili školnímu režimu než žáci z MŠ. Tento jednoznačný výsledek je zachycen níže v grafu 10.

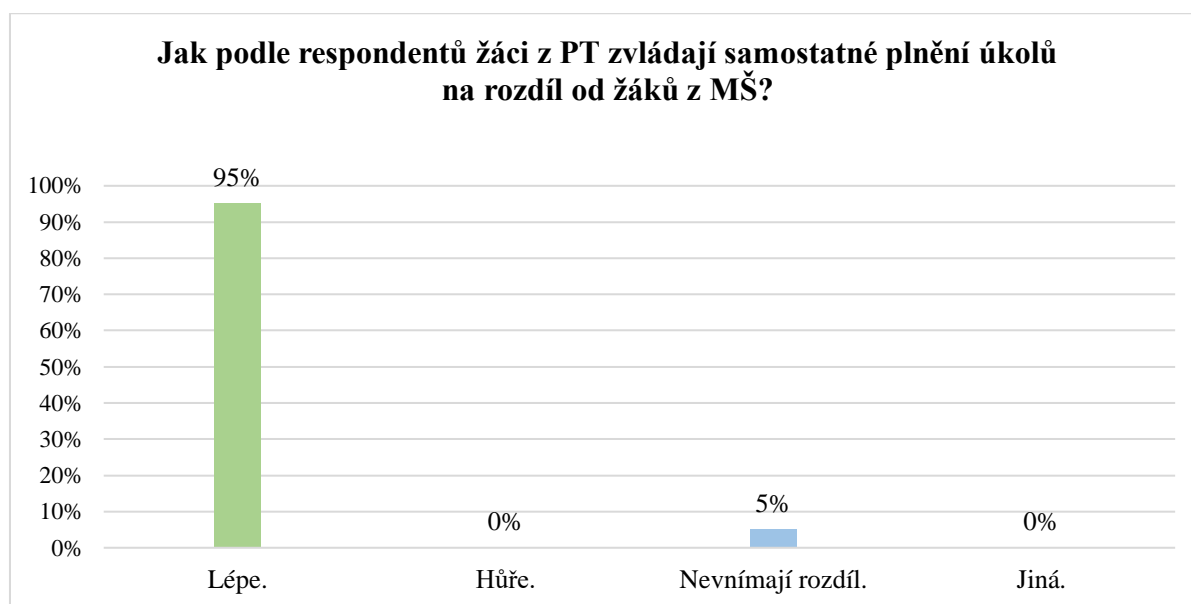
Graf 10: Přizpůsobení školnímu režimu žáků 1. ročníku z PT a MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Položka 11 byla zadána s cílem zjistit, jak podle respondentů žáci 1. ročníku z přípravných tříd zvládají samostatné plnění úkolů na rozdíl od žáků z MŠ. Podle 95 % respondentů (n = 18) zvládají žáci 1. ročníku z přípravných tříd samostatné plnění úkolů lépe než žáci z MŠ. Dále 5 % respondentů (n = 1) posoudilo, že v tomto aspektu mezi žáky nevnímá rozdíl. Možnost, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd zvládají samostatné plnění hůře než žáci z MŠ, nevybral žádný z respondentů. Data jsou uvedena níže v grafu 11.

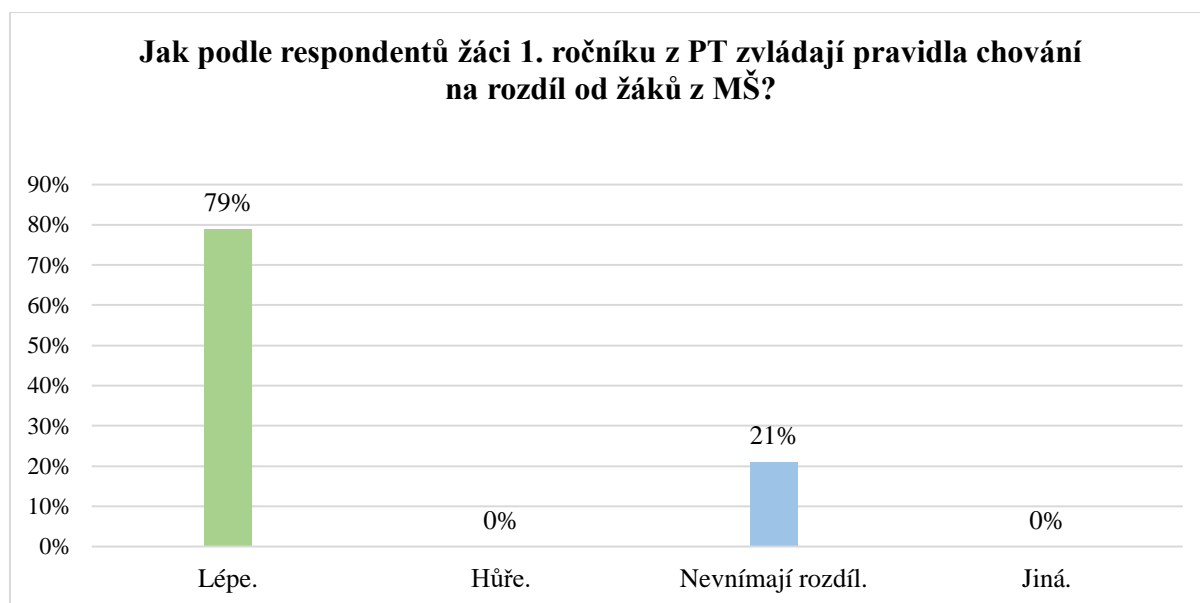
Graf 11: Samostatného plnění úkolů žáků 1. ročníku z PT a MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Úkolem **položky 12** bylo ověřit, jak podle respondentů žáci 1. ročníku z přípravných tříd zvládají pravidla chování (pozdravení, poděkování, omluvení atd.) na rozdíl od žáků z MŠ. 79 % respondentů (n = 15) vyhodnotilo, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd zvládají pravidla chování lépe než žáci z MŠ. 21 % respondentů (n = 4) nezaznamenalo žádný rozdíl mezi žáky v této oblasti. Žádný z respondentů nevyhodnotil, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd zvládají pravidla chování hůře než žáci z MŠ. Výsledky této položky jsou uvedeny níže v grafu 12.

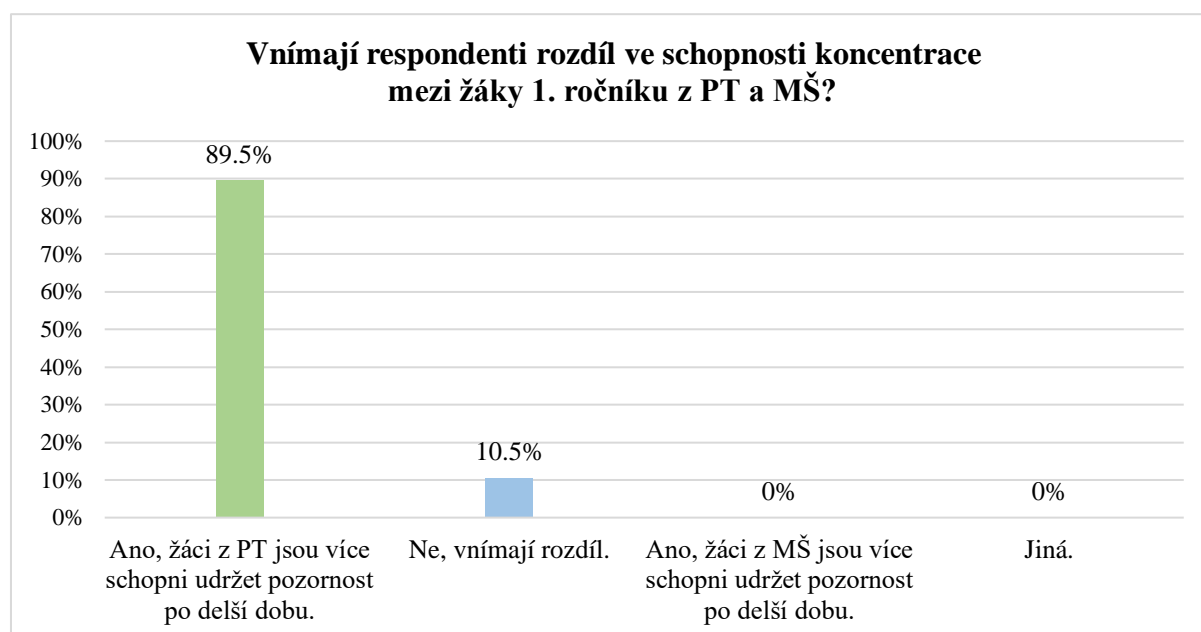
Graf 12: Zvládání pravidel chování žáků 1. ročníku z PT a MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

V **položce 13** respondenti hodnotili, zda existuje rozdíl ve schopnosti koncentrace ve vyučovací hodině mezi žáky 1. ročníku z přípravných tříd a žáky z MŠ. 89,5 % respondentů (n = 17) se shoduje v názoru, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd jsou více schopni udržet pozornost po delší dobu než žáci z MŠ. Podle 10,5 % respondentů (n = 2) není v této oblasti mezi žáky žádný patrný rozdíl. Odpověď, že žáci z MŠ jsou více schopni udržet pozornost po delší dobu, nevybral žádný z respondentů. Informace jsou prezentovány níže v grafu 13.

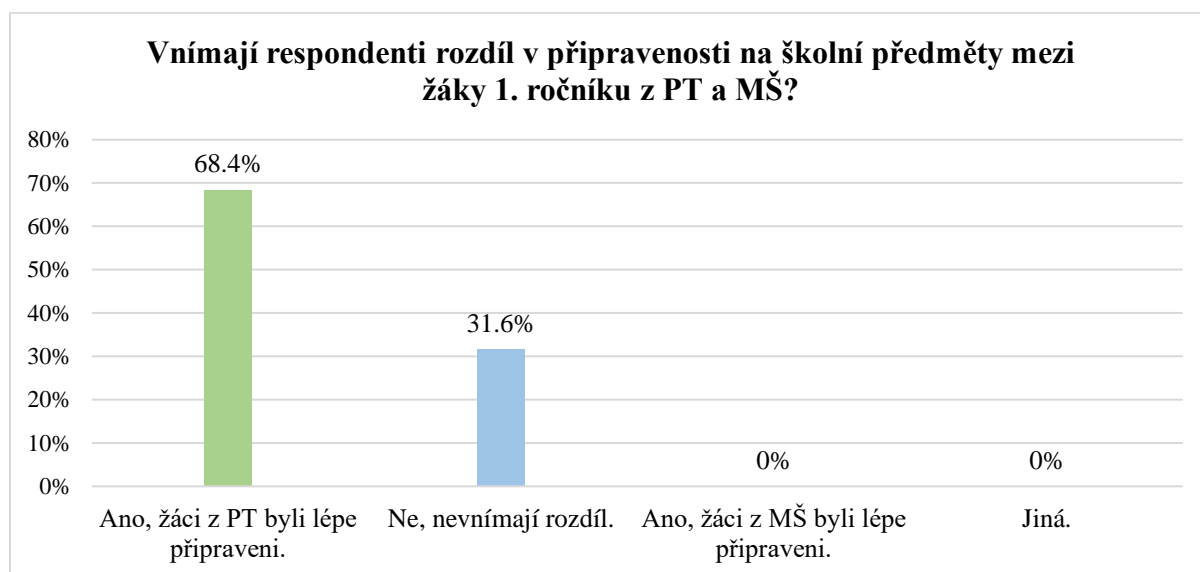
Graf 13: Schopnost koncentrace ve vyučovací hodině žáků 1. ročníku z PT a MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

V položce 14 respondenti hodnotili, zda vnímají rozdíl v připravenosti na školní předměty mezi žáky 1. ročníku z přípravných tříd a žáky z MŠ. Podle 68,4 % respondentů (n = 13) byli žáci 1. ročníku z přípravných tříd lépe vědomostně připraveni na školní předměty (čeština, matematika, prvouka) než žáci z MŠ. 31,6 % respondentů (n = 6) uvedlo, že v tomto aspektu mezi žáky nevnímá rozdíl. Žádný z respondentů nevybral možnost, že žáci z MŠ byli lépe připraveni na školní předměty. Tato data zobrazuje níže graf 14.

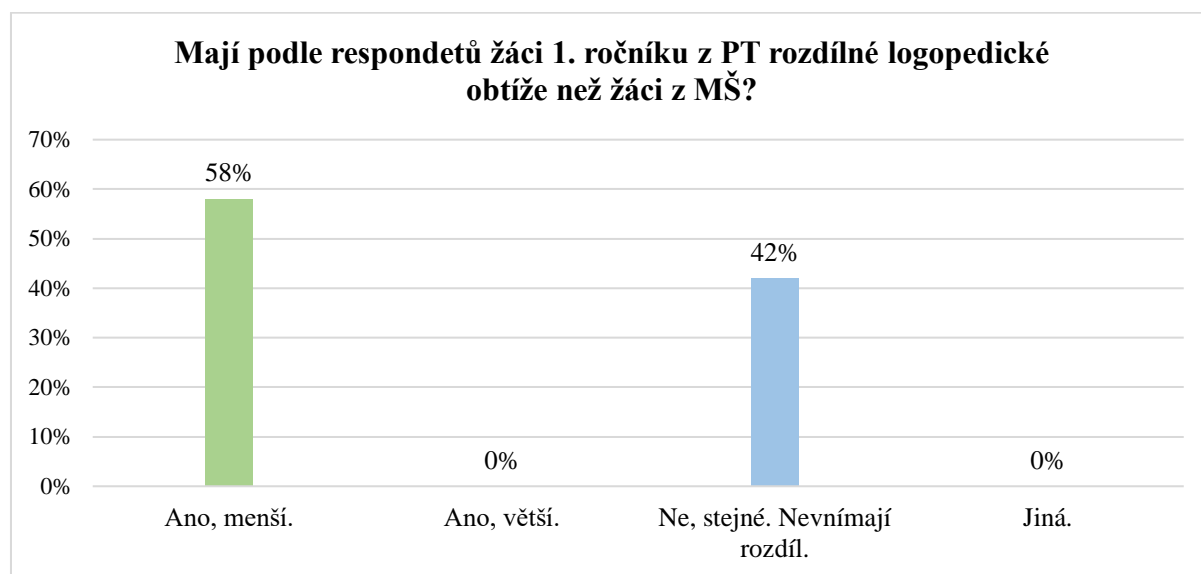
Graf 14: Připravenost žáků 1. ročníku z PT a MŠ na školní předměty



Zdroj: vlastní zpracování

Položka 15 zkoumá, zda respondenti postřehují rozdíl v logopedických obtížích v různých oblastech řeči mezi žáky 1. ročníku z přípravných tříd a žáky z MŠ. Menší logopedické obtíže u žáků 1. ročníku z přípravných tříd zaznamenalo 58 % respondentů (n = 11). 42 % respondentů (n = 8) uvádí, že úroveň logopedických obtíží mezi žáky 1. ročníku z přípravných tříd a MŠ je stejná, tzn. že zde rozdíl nevnímají. Možnost, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd mají větší logopedické obtíže než žáci z MŠ, nezvolil žádný z respondentů. Výsledky této položky jsou znázorněny níže v grafu 15.

Graf 15: Logopedické obtíže žáků 1. ročníku z PT a MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

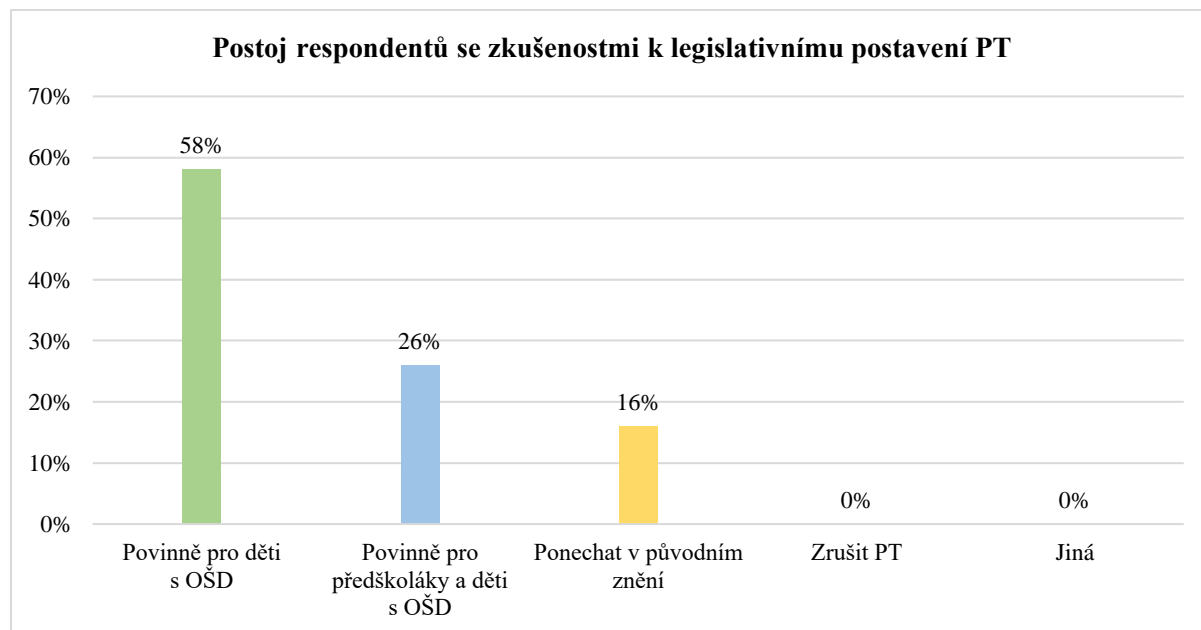
Čtvrtá a zároveň poslední část dotazníku se skládá z jedné položky (16), která se zaměřuje na **dílčí cíl 5: prozkoumat, jak se učitelé prvního ročníku staví k legislativnímu postavení přípravných tříd**. Cílem **položky 16** bylo zjistit postoj učitelů 1. ročníku v Olomouckém kraji na legislativní ukotvení přípravných tříd. K této položce se již opět vyjadřovali všichni respondenti (n = 98). Pro přesnější výsledky jsme se rozhodli zkoumat názor odděleně v těchto následujících skupinách:

- 1) Respondenti mající zkušenost s žáky z přípravných tříd (n = 19).
- 2) Respondenti bez zkušeností s žáky z přípravných tříd (n = 79).

Nejdříve se zaměříme na respondenty se zkušenostmi. Největší zastoupení respondentů s 58 % (n = 11) bylo názoru, že přípravné třídy by měly být zřízeny povinně pro děti s odkladem povinné školní docházky. 26 % respondentů (n = 5) by přípravnou třídu zřídilo povinně pro všechny předškoláky a děti s odkladem povinné školní docházky. 16 % respondentů (n = 3)

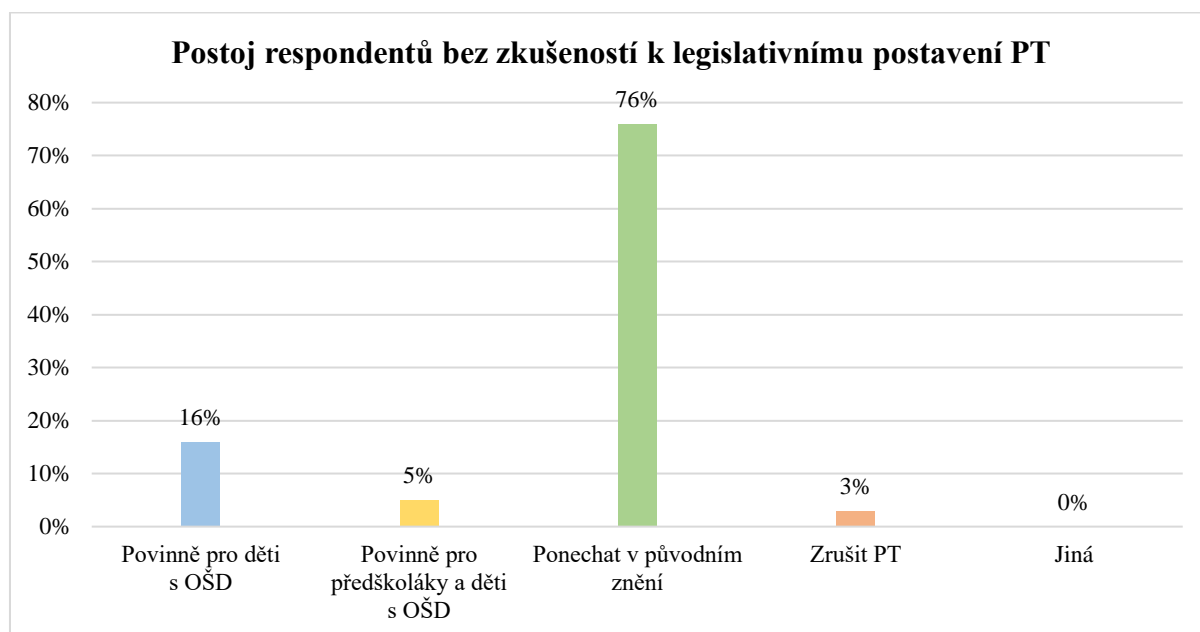
bylo pro ponechání přípravných tříd v původním znění, tzn. zřízení je dobrovolné a jsou určeny pro předškoláky a děti s odkladem školní docházky na doporučení poradenského zařízení (PPP nebo SPC) nebo odborného psychologa. Volbu zrušit přípravné třídy nezvolil v této skupině (se zkušenostmi s žáky z přípravných tříd) žádný z respondentů. To znamená, že 84 % respondentů (n = 16) bylo pro změnu v legislativním ukotvení přípravných tříd, a to konkrétně pro povinné přípravné třídy pro děti s odloženou školní docházkou. Naopak respondenti bez zkušeností s žáky z přípravných tříd mají největší zastoupení se 76 % (n = 60) v názoru ponechat přípravné třídy v původním znění čili neměnit legislativní ukotvení přípravných tříd. 16 % respondentů (n = 13) bylo pro zřízení přípravných tříd povinně pro děti s odkladem školní docházky. Pro povinné zřízení přípravných tříd pro předškoláky a děti s odkladem školní docházky bylo 5 % respondentů (n = 4). V této skupině by 3 % respondentů (n = 2) přípravné třídy zrušilo. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že učitelé 1. ročníku v Olomouckém kraji se zkušenostmi s žáky z přípravných tříd by uvítali změnu v legislativním postavení přípravných tříd, a to zavést přípravné třídy povinně pro děti s odkladem školní docházky. Naopak učitelé 1. ročníku v Olomouckém kraji bez zkušeností s žáky z přípravných tříd by neměnili legislativní postavení přípravných tříd a přípravné třídy by ponechali v původním znění. Výsledky obou skupin jsou prezentovány níže v grafu 16 a na druhé stránce v grafu 17.

Graf 16: Postoj respondentů se zkušenostmi k legislativnímu postavení PT



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 17: Postoj respondentů bez zkušeností k legislativnímu postavení PT



Zdroj: vlastní zpracování

4.4 Testování hypotéz

V rámci úvodní části výzkumného šetření byla definována výzkumná hypotéza, ke které byla formulována také alternativní a nulová hypotéza. Pro přehlednost si je zde opět uvedeme:

H1: Učitelé 1. ročníku mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd mají pozitivní postoj k případnému zřízení přípravných tříd na rozdíl od učitelů 1. ročníku, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

H_A – Existuje statisticky průkazný rozdíl v postoji k případnému zřízení přípravných tříd mezi učiteli mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd a učiteli, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

H_0 – Neexistuje statisticky průkazný rozdíl v postoji k případnému zřízení přípravných tříd mezi učiteli mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd a učiteli, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

Pro ověření hypotézy byli respondenti rozděleni do dvou skupin:

1. Učitelé 1. ročníku mající přímé zkušenosti s žáky z přípravných tříd, avšak jejich ZŠ nemá zřízenou přípravnou třídu ($n = 10$).
2. Učitelé 1. ročníku, kteří nemají zkušenosti s žáky z přípravných tříd, ale znají jejich význam a funkci, a jejich ZŠ nemá zřízenou přípravnou třídu ($n = 69$).

Potřebná data byla získána z položek 4 a 5, které zjišťovaly zkušenosti respondentů s žáky z přípravných tříd a ověřovaly, zda je přípravná třída součástí jejich ZŠ. Položka 5 nám zároveň zjišťovala postoj (zájem) učitelů 1. ročníků k případnému zřízení přípravných tříd při jejich ZŠ. Odpověď: „Ne, ale uvítal/a bych její zřízení.“, považujeme za vyjádření zájmu o zřízení přípravné třídy při jejich ZŠ. Odpověď: „Ne, nepovažuji ji za potřebnou.“, považujeme za vyjádření nezájmu o zřízení přípravné třídy při jejich ZŠ.

Ke statistickému vyhodnocení hypotézy byla využita metoda Chí Kvadrát (test nezávislosti pro kontingenční tabulku). Test byl realizován pomocí webového portálu milankabrt.cz. Pro test byla zvolena standardní hladina významnosti $\alpha = 0,05$. Pro vizualizaci a přehled skutečných a očekávaných četností přikládáme na další stránce tabulku 13.

Tabulka 13: Hodnoty skutečných a očekávaných četností pro ověření H1

Skutečné četnosti			Očekávané četnosti				
Zájem	Učitelé se zkušenostmi	Učitelé bez zkušeností	Celkem	Zájem	Učitelé se zkušenostmi	Učitelé bez zkušeností	Celkem
Ano	10	40	50	Ano	6.33	43.67	50
Ne	0	29	29	Ne	3.67	25.33	29
Celkem	10	69	79	Celkem	10	69	79

Zdroj: Vlastní zpracování

Po provedení testu a vyhodnocení výsledků, **zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu**. Na základě výsledku lze tedy potvrdit, že učitelé 1. ročníku mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd mají pozitivní postoj k případnému zřízení přípravných tříd na rozdíl od učitelů 1. ročníku, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

5 Diskuze k výsledkům šetření

V rámci této kapitoly diplomové práce vyhodnotíme a shrneme získané výsledky provedeného výzkumného šetření. Rovněž se zaměříme také na srovnání teoretických východisek s poznatky získanými během výzkumu, kdy jsme se v teoretické části práce zabývali aspekty školní zralosti a připravenosti, nejčastějšími příčinami nepřipravenosti žáků pro vstup do ZŠ a přípravou dětí v přípravných třídách, které byly v rámci výzkumu podrobněji zkoumány. Dále zde budou zodpovězeny výzkumné cíle a stanovená výzkumná hypotéza. Na závěr této kapitoly se věnujeme také limitům diplomové práce a doporučení pro další výzkumy a pedagogickou praxi.

Diplomová práce se zabývá efektivitou vzdělávání žáků přípravných tříd základních škol, která byla v praktické části práce zjišťována na základě zkoumání postojů učitelů prvního ročníku k přípravným třídám. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo ověřit, zda jsou přípravné třídy v Olomouckém kraji přínosné pro učitelé prvního ročníku základních škol. Pro dosažení přesnějších výsledků bylo také stanoveno 5 dílčí cílů, které již byly zodpovězeny v průběhu interpretace výsledků výzkumu (podkapitola 4.3):

- 1) Zjistit, kolik učitelů prvního ročníku má zkušenosti s žáky z přípravné třídy.
- 2) Zjistit zájem učitelů prvního ročníku o zřízení přípravné třídy při jejich ZŠ.
- 3) Porovnat, v jakých aspektech vnímají učitelé prvního ročníku rozdíly mezi žáky, kteří přišli do prvního ročníku z přípravné třídy nebo MŠ.
- 4) Analyzovat, zda se žáci prvního ročníku z přípravných tříd lépe adaptovali na školní režim.
- 5) Prozkoumat, jak se učitelé prvního ročníku staví k legislativnímu postavení přípravných tříd.

Na základě výzkumných cílů byla stanovena výzkumná hypotéza, která předpokládala, že učitelé 1. ročníku mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd mají pozitivní postoj k případnému zřízení přípravných tříd na rozdíl od učitelů 1. ročníku, kteří zkušenost s těmito žáky nemají. K H1 byla formulována také alternativní a nulová hypotéza. Ke statistickému vyhodnocení hypotézy jsme využili metodu Chí Kvadrát, na základě které byla zamítnuta nulová hypotéza a přijata alternativní hypotéza. Výsledky potvrdily, že učitelé 1. ročníku mající přímou zkušenost s žáky z přípravných tříd mají pozitivní postoj k případnému zřízení přípravných tříd na rozdíl od učitelů 1. ročníku, kteří zkušenost s těmito žáky nemají.

V rámci výzkumného šetření byly zjišťovány podrobné údaje o vývoji přípravných tříd nejen v Olomouckém kraji, ale i na celém území České republiky od školního roku 2005/2006

až po současný školní rok 2023/2024. Pro jednotlivé školní roky jsme se zaměřovali na údaje jako jsou: počet zřízených běžných škol s 1. stupněm a počet žáků navštěvující tyto školy, počet otevřených prvních ročníků a počet žáků v tomto ročníku, počet zřízených přípravných tříd a počet dětí v těchto třídách, počet dětí s odkladem povinné školní docházky. Tyto údaje byly čerpány ze Statistické ročenky školství. Dále byla navázána spolupráce s jednotlivými školami se zřízenou přípravnou třídou. Pro aktuální informace byl také navázán kontakt s jednotlivými Odbory školství a mládeže ve všech 14 krajích a také s Odbory školství a mládeže všech částí města Prahy (Praha 1 – Praha 10). Všechny zmíněné údaje byly v praktické části diplomové práce zaznamenány do tabulek od školního roku 2005/2006 po současný školní rok 2023/2024.

Pro školní 2022/2023 bylo v Olomouckém kraji zaznamenáno 8116 dětí s povinným předškolním vzděláváním. Z toho více než 80 % dětí nastoupilo ve školním roce 2023/2024 do 1. ročníku a téměř 20 % dětí mělo odklad povinné školní docházky. V Olomouckém kraji bylo pro školní rok 2023/2024 otevřeno 385 prvních ročníků s 6671 žáky a 12 přípravných tříd, které navštěvuje 138 dětí. Z celkového počtu dětí s uděleným odkladem povinné školní docházky pro školní rok 2023/2024 navštěvuje přípravnou třídu necelých 6 % dětí s odkladem školní docházky. Od roku 2000 bývá každý rok téměř 20 % dětem z celkového počtu s povinným předškolním vzděláváním udělován odklad povinné školní docházky.

Kvantitativní výzkum probíhal v období leden 2023 – březen 2024 a byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli 1. ročníku v Olomouckém kraji. Výzkumného šetření se zúčastnilo 98 respondentů. Dotazník se skládá z 16 uzavřených a polouzavřených položek.

Největší zastoupení mezi učiteli 1. ročníku v Olomouckém kraji mají učitelé bez zkušeností s žáky z přípravných tříd, což odpovídá poměru počtu otevřených prvních ročníků a počtu zřízených přípravných tříd v Olomouckém kraji. Výzkumem bylo zaznamenáno téměř 20 % učitelů 1. ročníku s přímými zkušenostmi s žáky z přípravných tříd. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že téměř všichni učitelé 1. ročníku znají význam a funkci přípravných tříd. Přestože přípravné třídy jsou v naší zemi zřizovány již několik let, bylo výzkumem zjištěno, že někteří učitelé 1. ročníku stále neznají význam přípravných tříd či o přípravné třídě nikdy neslyšeli.

Dále bylo výzkumem prokázáno, že všichni učitelé 1. ročníku se zkušenostmi s žáky z přípravných tříd, kteří působí na ZŠ bez přípravné třídy, by uvítali její případné zřízení. Zajímavým zjištěním bylo, že více než polovina učitelů 1. ročníku v Olomouckém kraji, kteří nemají zkušenosti s žáky z přípravných tříd, ale znají její význam a funkci, má také zájem o

zřízení přípravných tříd při jejich ZŠ. Zřízení přípravné třídy při své ZŠ vyhodnotili za nepotřebné jen učitelé 1. ročníku bez zkušeností s žáky z přípravných tříd, a to pouze malá část z nich.

V teoretické části práce byly popisovány jednotlivé oblasti školní zralosti a připravenosti. Dále byly v teoretické části uvedeny nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky, do kterých podle odborníku patří právě snížená schopnost koncentrace, adaptace na nové prostředí, opožděný sociální vývoj atd. V rámci výzkumného šetření jsme se zaměřili právě na jednotlivé aspekty mající vliv na zvládnutí školních nároků a oblasti přispívající k bezproblémovému školnímu startu. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že učitelé 1. ročníku v Olomouckém kraji mající ve třídě žáky z přípravných tříd, zaznamenali mezi těmito žáky a žáky z MŠ rozdíl v připravenosti pro vstup do školy. Podle výsledků hodnocení těchto učitelů je patrné, že žáci 1. ročníku, kteří absolvovali přípravnou třídu, zvládli přechod do 1. ročníku lépe než žáci z MŠ. Za hlavní rozdíl mezi žáky z přípravných tříd a MŠ učitelé 1. ročníku považují, že se žáci 1. ročníku z přípravných tříd lépe přizpůsobili školnímu režimu. Druhý nejčastěji uváděný rozdíl byl, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd projevují větší samostatnost v plnění úkolů. Za třetí nejčastější rozdíl byla vybrána schopnost delší koncentrace žáků 1. ročníku z přípravných tříd ve vyučovací hodině. Dalšími rozdíly, které byly vybrány více než polovinou učitelů, jsou, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd lépe zvládají pravidla chování (pozdrav, poděkování, omluvení atd.), a také že byli lépe vědomostně připraveni na školní předměty (matematika, čeština, prvouka) než žáci z MŠ. Část učitelů také uvedla, že žáci 1. ročníku z přípravných tříd lépe zvládali grafomotorické uvolňovací cviky.

Pozornost byla věnována také oblasti řeči a komunikace, ve které byl v posledních letech zaznamenán vysoký nárůst obtíží. Více než polovina učitelů prvního ročníku mající ve své třídě v současném školním roce žáky z přípravných tříd, zaznamenala u těchto žáků menší logopedické obtíže v různých oblastech řeči ve srovnání s žáky z MŠ. Část učitelů však konstatovala, že mezi těmito žáky nebyl zaznamenán v míře logopedických obtíží žádný rozdíl.

Zajímavých výsledků jsme dosáhli při zjišťování postoje učitelů 1. ročníku v Olomouckém kraji k legislativnímu postavení přípravných tříd. Zde výsledky prokázaly, že mezi učiteli 1. ročníku se zkušenostmi s žáky z přípravných tříd a učiteli 1. ročníku bez zkušeností s těmito žáky existuje rozdíl v názoru na legislativní ukotvení přípravných tříd v České republice. Učitelé 1. ročníku se zkušenostmi s žáky z přípravných tříd by uvítali změnu v jejím legislativním postavení, a to zavést přípravné třídy povinně pro děti s odkladem povinné školní docházky. Zatímco učitelé 1. ročníku bez zkušeností s žáky z přípravných tříd

nepovažují změnu legislativního postavení přípravných tříd za potřebnou. To znamená, že by přípravnou třídu ponechali v původním znění, které říká, že zřízení přípravných tříd je dobrovolné a jsou určeny pro předškoláky a děti s odkladem povinné školní docházky na doporučení školského poradenského zařízení nebo odborného psychologa.

Celkově jsme úspěšně zodpověděli a naplnili hlavní i dílčí cíle diplomové práce. U stanovené hypotézy jsme zamítli nulovou a přijali alternativní hypotézu. Na základě všech vyhodnocených výsledků výzkumného šetření lze přípravné třídy označit za velmi přínosné, poněvadž přispívají k bezproblémovému startu a úspěšnému zvládnutí školních nároků. Výzkumné šetření hodnotíme za velmi zajímavé, užitečné a podněcuje k zamyšlení nad existencí přípravných tříd.

5.1 Limity práce a návrh dalšího výzkumu

Za omezení provedeného výzkumu lze považovat skutečnost, že i přes účast 98 respondentů na výzkumném šetření mělo pouze 19 z nich přímé zkušenosti s žáky z přípravných tříd. Důvodem je současná existence malého počtu zřízených přípravných tříd v Olomouckém kraji vzhledem k počtu otevřených prvních ročníků ZŠ, což vysvětluje nízký počet respondentů se zkušenostmi s těmito žáky. Pro další zkoumání efektivity přípravných tříd považujeme za užitečné rozšířit studii do dalších krajů. Každý kraj by realizoval samostatný výzkum a teprve poté by výsledky byly vyhodnoceny a aplikovány na celostátní úrovni.

5.2 Doporučení pro praxi

Na základě potvrzení pozitivního vlivu přípravných tříd na úspěšný školní start a zvládnutí školních nároků bychom považovali za přínosné posílit šíření osvěty přípravných tříd mezi rodiče, pedagogické pracovníky, zřizovatele škol a širší veřejnost. S ohledem na rostoucí počet nepřipravených dětí pro vstup do školy a zvýšený počet odkladů povinné školní docházky v posledních letech, je vhodné, aby bylo rodičům nepřipraveného dítěte pro vstup do školy prioritně doporučováno zařadit své dítě do přípravné třídy před opakováním dalšího roku v MŠ. Kromě toho považujeme za důležité aktivně podporovat školy ke zřízení přípravných tříd, což by mělo vést k jejich rozšíření v jednotlivých okresech a tím by bylo zajištěno, že by rodiče měli možnost umístit své dítě do přípravné třídy v blízkosti bydliště. Pokud bude i nadále docházet k nárůstu počtu nepřipravených předškolních dětí pro vstup do školy, měla by v budoucích letech dojít ke zvážení úpravy legislativního rámce přípravných tříd. Jednou z možností by mohlo být jejich povinné zavedení pro děti s odkladem školní docházky, případně pro všechny děti v předškolním věku.

Závěr

Diplomová práce se zabývá zjišťováním efektivity vzdělávání žáků přípravných tříd základních škol a zkoumáním postavení učitelů prvního ročníku k těmto třídám. Cílem práce bylo popsat efektivitu a přínos přípravných tříd pro bezproblémový start vzdělávání žáka základní školy. Diplomová práce obsahuje dvě hlavní části, teoretickou a praktickou.

Teoretickou část práce tvoří tři kapitoly. První kapitola teoretické části je věnována vývoji dítěte v předškolním věku jako významnému období, během kterého se dítě rozvíjí a formuje v různých oblastech. Další kapitola teoretické části se zabývá vstupem dítěte do prvního ročníku základní školy. Zde jsou popsány konkrétní aspekty školní zralosti a připravenosti, které jsou u dítěte posuzovány před vstupem do školy. Kapitola se dále zabývá zápisem do první třídy a odkladem povinné školní docházky. Jsou zde také vymezeny pojmy školní nezralost a školní nepřipravenost. Třetí a poslední kapitola teoretické části je zaměřena na přípravné třídy, ve které se zabýváme jejich významem, funkcemi, cíli, legislativním postavením, obsahem vzdělávání a oblastmi rozvoje.

Praktickou část diplomové práce tvoří samotný výzkum. V této části práce jsou stanoveny hlavní a dílčí cíle výzkumu a také byla formulována hypotéza. Dále je zde popsána metodologie výzkumu, provedena analýza a interpretace dat, testování hypotézy. Závěr empirické části práce je věnován shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuzi. Výzkumné šetření kvantitativního typu bylo provedeno prostřednictvím dotazování učitelů 1. ročníku základních škol, které úspěšně zodpovědělo a splnilo stanovené cíle práce. Zároveň byla přijata alternativní hypotéza a zamítnuta nulová hypotéza. Bylo prokázáno, že přípravné třídy mají pozitivní vliv na bezproblémový školní start a přispívají k úspěšnému zvládnutí školních nároků. Významným zjištěním práce bylo, že učitelé 1. ročníku v Olomouckém kraji, kteří mají zkušenosti s žáky z přípravných tříd nebo alespoň znají jejich význam, považují přípravné třídy za přínosné a mají zájem o jejich případné zřízení na svých školách.

V rámci výzkumného šetření byly získány hodnotné a užitečné informace, které by mohly být užitečné nejen pro pedagogické pracovníky, zřizovatele škol a rodiče, ale mohly by být také přínosem pro celkovou budoucí strategii předškolního vzdělávání.

Seznam zkratk

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

PPP – pedagogicko – psychologická poradna

PT – přípravná třída

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, DANDOVIÁ, Eva, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, ŠULOVÁ, Lenka. *Školní zralost a její diagnostika*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDA, Richard. *Jedním tahem – uvolňovací grafomotorické cviky*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2009. ISBN 978-80-904494-6-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDA, Richard. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let: Kdy to bylo, kde se stalo, medvídek již nebloudilo*. 1. vyd. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1378-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: Computer press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku 2*. 1. vyd. Brno: Edika, 2022. ISBN 978-80-266-1804-1.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3462-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8319-2.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. 2. vyd. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1956-9.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JIRÁSEK, J., TICHÁ, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KELNAROVÁ, Jarmila, MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-271-4.

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

KMEŤOVÁ, Jana. *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie*. 1. vyd. Bratislava: Walters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-571-0051-5.

KŘIŠŤANOVÁ, Ladislava. *Diagnostika lateralit a metodika psaní levou rukou*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-205-4.

KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4621-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit své dítě do 1. třídy*. 3., aktualizované vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856—6.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětského lékaře*. 2., doplněné vydání. Praha: Avicentrum, 1991. ISBN: 08-081-83.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, ŽLAB, Zdeněk. *Zkouška laterality* [online]. Brno: Psychodiagnostika, 1972 [cit. 2024-29-1]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/1421/podzim2015/PSA_052/Zkouska_laterality.doc

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-247-0870-6.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitele mateřské školy*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-627-8.

NĚMEC, Jiří. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3727-X.

NOLEN – HOEKSEMA, Susan, FREDERICKSON, Barbara L., LOFTUS, Geoff R., WAGENAAR, Willem A. *Psychologie Aktinsonové a Hilgarda*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

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

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Co potřebuji vědět a udělat před nástupem mého dítěte do první třídy* [online]. Praha: GUD Studio, 2023 [cit. 2024-28-1]. Dostupné z: <https://hanaotevrelova.cz/Ebook-zdarma>

PELIKÁN, J., *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8309-9.

PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bär: *Psychologie dítěte*. 5. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. 1. vyd. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PŠENIČKOVÁ, Petra. Jak rozvíjet motoriku v přípravné třídě? [online]. 2012 [cit. 25.2.2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/16179>

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro student pedagogických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 78-80-271-0532-8.

PUGNEROVÁ, Michale, DUŠKOVÁ, Ivana. *Z předškoláka školákem*. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1.

PUGNEROVÁ, Michaela, PLEVOVÁ, Irena. *Dětský výtvarný projev*. 1. vyd. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-0218-1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2021–2024 [cit. 2024-3-2]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2023–2024 [cit. 2024-6-2]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/41216_1_1/

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kolektiv. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Legislativní a pedagogické dokumenty platné pro přípravné třídy základní školy* [online]. 2007 [cit. 5.2.2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1552>

ŠIKULOVÁ, Renata a kolektiv. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMELOVÁ, Eva, PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, ČÁSTKOVÁ, Pavlína, PRÁŠILOVÁ, Michaela a kol. *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. ISBN 978-80-244-5962-2.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3. vydání, přepracované a doplněné. Praha: Karolinum, 2021. ISBN: 978-80-246-4961-0.

VÍTOVÁ, Jitka, MANĚNOVÁ, Martina, WOLF, Janet. *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. 1. vyd. Hradec Králové: Pavel Mervart, 2022. ISBN 978-80-7465-508-1.

VLKOVÁ, Ivana, DROBNÝ, Libor, SMOLÍK, Jan. *Do školy s nadhledem: vše, co by mělo znát každé dítě, než půjde do školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2023. ISBN 978-80-7489-846-4.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základní škole a některých náležitostech plnění školní docházky. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Praha: ©AION CS, 2010-2024 [cit. 2024-30-1]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

WAICOVÁ, Dagmar. *Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd* [online]. Krajský úřad Ústeckého kraje: Odbor školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2024-7-2]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1732783

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Praha: ©AION CS, 2010-2024 [cit. 2024-28-1]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přípravné třídy v Olomouckém kraji ve školním roce 2023/2024	45
Tabulka 2: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2019/2020–2023/2024.....	46
Tabulka 3: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2014/2015–2018/2019	46
Tabulka 4: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2009/2010–2013/2014.....	47
Tabulka 5: Vývoj přípravných tříd v ČR ve školním roce 2005/2006–2008/2009	47
Tabulka 6: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2019/2020-2023/2024.....	48
Tabulka 7: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2014/2015-2018/2019.....	48
Tabulka 8: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2009/2010-2013/2014.....	49
Tabulka 9: Údaje zaměřené na Olomoucký kraj ve školním roce 2005/2006-2008/2009.....	49
Tabulka 10: Pohlaví respondentů	50
Tabulka 11: Věk respondentů.....	51
Tabulka 12: Délka pedagogické praxe respondentů.....	52
Tabulka 13: Hodnoty skutečných a očekávaných četností pro ověření H1	67

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	50
Graf 2: Věk respondentů	51
Graf 3: Délka pedagogické praxe	52
Graf 4: Zkušenost respondentů s přípravnou třídou	53
Graf 5: Přípravná třída jako součást ZŠ	54
Graf 6: Přítomnost žáka z přípravné třídy ve třídě respondenta.....	55
Graf 7: Počet žáků z přípravné třídy ve třídě respondenta	55
Graf 8: Rozdíly v přechodu žáků do 1. třídy mezi žáky z PT a MŠ.....	56
Graf 9: Největší rozdíly mezi žáky 1. ročníku z PT a MŠ	57
Graf 10: Přizpůsobení školnímu režimu žáků 1. ročníku z PT a MŠ.....	58
Graf 11: Samostatného plnění úkolů žáků 1. ročníku z PT a MŠ	59
Graf 12: Zvládnutí pravidel chování žáků 1. ročníku z PT a MŠ.....	60
Graf 13: Schopnost koncentrace ve vyučovací hodině žáků 1. ročníku z PT a MŠ.....	61
Graf 14: Připravenost žáků 1. ročníku z PT a MŠ na školní předměty	62
Graf 15: Logopedické obtíže žáků 1. ročníku z PT a MŠ	63
Graf 16: Postoj respondentů se zkušenostmi k legislativnímu postavení PT.....	64
Graf 17: Postoj respondentů bez zkušeností k legislativnímu postavení PT.....	65

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 1: Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Barbora Balcárková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Ráda bych Vás požádala o zapojení do výzkumu mé diplomové práce a o přispění svými zkušenostmi do krátkého elektronického dotazníku, jehož vyplnění Vám zabere nejvýše pět minut. Cílem práce je zjistit efektivitu a přínos přípravných tříd pro bezproblémový start vzdělávání žáka základní školy.

Dotazník je určen pro učitele prvního ročníku ZŠ, je zcela anonymní a zkoumá Vaše zkušenosti s žáky z přípravné třídy. Prosím o vyplnění dotazníku, i když nemáte zkušenosti s přípravnou třídou. I tato informace je pro výzkum důležitá.

Předem Vám velice děkuji za Vaši spolupráci.

Balcárková Barbora

1. Uved'te prosím Vaše pohlaví?

- a. Žena.
- b. Muž.

2. Uved'te prosím Váš věk?

- a. 18–25 let.
- b. 26–35 let.
- c. 36–45 let.
- d. 46–55 let.
- e. 56 let a více.

3. Délka Vaší pedagogické praxe?

- a. Do 5 let.
- b. Do 10 let.
- c. Do 15 let.
- d. Do 20 let a více.

4. Máte povědomí o přípravných třídách (co je přípravná třída, jak funguje, jaký má význam)?

- a. Ano, přípravnou třídu znám (vím, jak funguje a jaký má význam) a mám s ní vlastní zkušenosti.
- b. Ano, přípravnou třídu znám (vím, jak funguje a jaký má význam), ale nemám s ní vlastní zkušenosti.
- c. Pojem přípravná třída už jsem zaslechla, ale nevím, jak funguje a neznám její význam.
- d. Ne, pojem přípravná třída jsem nikdy neslyšel/a.

5. Je přípravná třída součástí Vaší ZŠ?

- a. Ano.
- b. Ne, ale uvítal/a bych její zřízení.
- c. Ne, nepovažuji ji za potřebnou.

6. Máte ve své třídě žáka z přípravné třídy (z Vaší či z jiné školy)?

- a. Ano.
- b. Ne. *Ve zbývajících otázkách stačí odpovědět: „nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.“
I tato informace je pro náš výzkum důležitá.

7. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli: „Ano.“, prosím uveďte počet.

- a. 1–2 žáků.
- b. 3–5 žáků.
- c. 6–8 žáků.
- d. 9–10 žáků.
- e. 11 a více žáků.
- f. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.

8. Vnímáte rozdíly v přechodu žáků do první třídy ZŠ mezi žáky z přípravné třídy a žáky z MŠ?

- a. Ano, žáci z přípravných tříd zvládli přechod do první třídy značně lépe než děti z mateřských škol.
- b. Ano, žáci z přípravných tříd zvládli přechod do první třídy o trochu lépe než děti z mateřských škol.
- c. Ano, žáci z přípravných tříd zvládli přechod do první třídy hůře než děti z mateřských škol.
- d. Ne, nevnímám žádné rozdíly.
- e. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.
- f. Jiné _____.

9. V čem vnímáte největší rozdíly mezi žáky první třídy, kteří přišli z přípravné třídy nebo z MŠ?

- a. Žáci přípravné třídy se lépe přizpůsobili školnímu režimu.
- b. Žáci přípravné třídy jsou samostatnější v plnění úkolů.
- c. Žáci přípravné třídy lépe zvládají pravidla chování (pozdravení, poděkování, omluvení...).
- d. Žáci přípravné třídy zvládají držet pozornost po delší dobu.
- e. Žáci přípravné třídy byli lépe vědomostně připraveni na školní předměty (matematika, český jazyk, prvouka).
- f. Žáci přípravné třídy lépe zvládali grafomotorické uvolňovací cviky.
- g. Nevnímám žádné rozdíly.
- h. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.
- i. Jiné _____.

10. Jak se podle Vás žáci z přípravné třídy přizpůsobili školnímu režimu na rozdíl od žáků z MŠ?

- a. Lépe.
- b. Hůře.
- c. Nevnímám rozdíl.
- d. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.
- e. Jiné _____.

11. Jak podle Vás žáci z přípravné třídy zvládají samostatné plnění úkolů na rozdíl od žáků z MŠ?

- a. Lépe.
- b. Hůře.
- c. Nevnímám rozdíl.
- d. Jiné _____.

12. Jak podle Vás žáci z přípravné třídy zvládají pravidla chování (pozdravení, poděkování, omluvení...) na rozdíl od žáků z MŠ?

- a. Lépe.
- b. Hůře.
- c. Nevnímám rozdíl.
- d. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.
- e. Jiné _____.

13. Vnímáte rozdíl ve schopnosti udržení pozornosti po delší dobu mezi žáky z přípravné třídy a žáky z MŠ?

- a. Ano, žáci z přípravné třídy jsou více schopni udržet pozornost po delší dobu.
- b. Ano, žáci z mateřské školy jsou více schopni udržet pozornost po delší dobu.
- c. Nevnímám rozdíl.
- d. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.
- e. Jiné _____.

14. Myslíte si, že žáci z přípravné třídy byli lépe vědomostně připraveni na školní předměty (čeština, matematika, prvouka) než žáci z MŠ?

- a. Ano, žáci z přípravné třídy byli lépe připraveni.
- b. Ne, žáci z mateřské školy byli lépe připraveni.
- c. Nevnímám rozdíl.
- d. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.
- e. Jiné _____.

15. Mají podle Vás žáci prvního ročníku z přípravné třídy rozdílné logopedické potíže než děti z MŠ?

- a. Ano, větší.
- b. Ano, menší.
- c. Ne, stejné. Nevnímám rozdíl.
- d. Nemám ve třídě žáka z přípravné třídy.
- e. Jiné _____.

16. Jaké změny v systému vzdělávání by měly nastat v rámci legislativního postavení přípravných tříd?

*OŠD – odložená školní docházka.

*Předškoláci – žáci v posledním roce předškolního vzdělávání.

- a. Přípravné třídy bych zrušil/a, nemají význam.
- b. Přípravné třídy bych zřídila povinně pro všechny předškoláky a děti s OŠD.
- c. Přípravné třídy bych zřídila povinně jen pro děti s OŠD.
- d. Přípravné třídy bych ponechala v současném postavení - tzn. zřizování přípravných tříd je dobrovolné, určeny pro žáky s OŠD a předškoláky na doporučení poradenského zařízení (PPP nebo SPC) nebo odborného psychologa.
- e. Jiné _____.

Anotace

Jméno a příjmení:	Barbora Balcárková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	PaeDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Efektivita vzdělávání žáků přípravných tříd základních škol
Název v angličtině:	Efficiency of Preparatory Class Pupils' Education in Elementary Schools
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá efektivitou vzdělávání žáků přípravných tříd ZŠ.</p> <p>Teoretická část práce obsahuje 3 kapitoly, které se věnují vývoji dítěte v předškolním věku, předpokladům pro bezproblémový školní start dítěte, jednotlivým aspektům školní zralosti a připravenosti, zápisům do první třídy a odkladům povinné školní docházky. Jsou zde také vymezeny pojmy školní nezralost a nepřipravenost. Tato část práce se dále podrobně zabývá přípravnou třídou. Je zde vymezeno její legislativní postavení, obsah vzdělávání či jednotlivé oblasti rozvoje.</p> <p>Empirickou část práce tvoří kvantitativní typ výzkumu, který prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťuje přínos přípravných tříd v konkrétním kraji. V této části práce byly splněny hlavní i dílčí cíle práce a byla ověřena hypotéza. Závěr práce byl věnován diskuzi k výsledkům šetření, limitům diplomové práce, přínosům a doporučení pro další výzkumy a pedagogickou praxi.</p>
Klíčová slova:	Dítě, žák, rodič, učitel, vývoj dítěte v předškolním věku, mateřská škola, přípravná třída, školní zralost a připravenost, aspekty školní

	zralosti, školní nezralost a nepřipravenost, odklad povinné školní docházky, základní škola.
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis focuses on the effectiveness of preparatory classes in elementary schools.</p> <p>The theoretical part consists of three chapters that examine the development of pre-school children, conditions facilitating a smooth transition to school, specific aspects of school maturity and readiness, the enrolment process for Year One, and the postponement of compulsory education. It also defines such terms as school immaturity and unreadiness. This part also focuses in detail on preparatory classes. It specifies their legislative status, educational content, and specific areas of development.</p> <p>The empirical part consists of a quantitative study that focuses on the contribution of preparatory classes in a specific region through a questionnaire survey. This part has achieved the main and partial goals of the thesis, and the hypothesis has been proved. The conclusion of the thesis discusses the survey results, the scope of the diploma thesis, its contributions, and provides recommendations for further studies and pedagogical practice.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Child, pupil, parent, teacher, development of a preschool-age child, nursery school, preparatory class, school maturity and readiness, aspects of school maturity, school immaturity and unreadiness, postponement of compulsory education, elementary school.
Přílohy vázané k práci:	Dotazník
Rozsah stran:	82 stran
Jazyk práce:	Český jazyk