

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra primární a preprimární pedagogiky**

## **Diplomová práce**

Bc. Pavla Kravalová

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního  
a primárního vzdělávání

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 10. 7. 2020

.....

Bc. Pavla Kravalová

**Poděkování:**

Děkuji prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady, připomínky, čas a trpělivost, které mi byly oporou při tvorbě diplomové práce. Dále děkuji všem ředitelům a ředitelkám mateřských a základních škol, kteří mi pomohli s distribucí dotazníku mezi další pedagogy. Mé poděkování patří za odpovědné vyplnění dotazníku i všem ochotným respondentům, díky nimž vznikly podklady pro empirickou část výzkumného šetření.

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>8</b>
<b>1 Vývoj předškolního vzdělávání a vývoj souvisejících závazných dokumentů od nepovinného předškolního vzdělávání k povinnému .....</b>	<b>9</b>
<b>2 Povinná předškolní docházka v kontextu vybraných zemí Evropské unie .....</b>	<b>15</b>
2.1 Slovensko .....	15
2.2 Polsko .....	17
2.3 Německo .....	17
2.4 Rakousko.....	18
2.5 Belgie .....	18
2.6 Finsko.....	18
2.7 Norsko.....	19
2.8 Švédsko .....	19
2.9 Francie.....	19
<b>3 Současné legislativní ukotvení předškolního a základního vzdělávání .....</b>	<b>22</b>
3.1 Vzdělávací systém v České republice .....	22
3.1.1 Preprimární vzdělávání .....	23
3.1.2 Primární vzdělávání.....	24
3.2 Legislativní rámec českého školství.....	25
3.2.1 Kurikulární dokumenty zajišťující kvalitu a efektivitu vzdělávání.....	25
3.2.2 Podoba stěžejních zákonů a vyhlášek .....	28
3.3 Kontinuita rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání .....	29
<b>4 Preprimární vzdělávání jako předpoklad primárního vzdělávání.....</b>	<b>32</b>
4.1 Funkce a cíle předškolního vzdělávání .....	32
4.2 Povinná předškolní docházka pohledem odborníků.....	33
4.2.1 Názory odborníků na povinné předškolní vzdělávání před zavedením legislativní změny.....	34
4.2.2 Názory odborníků na povinné předškolní vzdělávání po zavedení legislativní změny	38
<b>5 Klíčové kompetence jako předpokládané výstupy předškolního vzdělávání .....</b>	<b>41</b>
5.1 Klíčové kompetence.....	41
5.2 Propojení typů a stupňů škol prostřednictvím klíčových kompetencí.....	44

<b>6</b>	<b>Hlavní činitelé vzdělávacího procesu.....</b>	<b>46</b>
6.1	Dítě předškolního věku .....	46
6.1.1	Specifika ve vývoji pětiletého a šestiletého dítěte.....	47
6.1.2	Školní zralost a připravenost pro vstup do primárního vzdělávání .....	49
6.2	Osobnost učitele .....	50
6.2.1	Učitel (pedagog) jako osobnost a jeho právní způsobilost.....	50
6.2.2	Profesní dráha učitele .....	52
6.2.3	Role a kompetence učitele mateřské školy.....	54
<b>II.</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>56</b>
<b>7</b>	<b>Shrnutí dosavadního stavu zkoumané problematiky .....</b>	<b>57</b>
<b>8</b>	<b>Výzkumné šetření.....</b>	<b>60</b>
8.1	Výzkumné cíle, problémy a hypotézy.....	60
8.1.1	Stanovení hlavního cíle a dílčích cílů výzkumného šetření .....	60
8.1.2	Stanovení výzkumných problémů a hypotéz.....	61
8.2	Metody výzkumného šetření .....	62
8.3	Výzkumný soubor .....	64
8.4	Realizace výzkumného šetření .....	64
8.5	Časový harmonogram výzkumného šetření .....	68
8.6	Limity výzkumného šetření.....	68
<b>9</b>	<b>Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření .....</b>	<b>70</b>
<b>10</b>	<b>Shrnutí výsledků empirické části.....</b>	<b>115</b>
<b>11</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>117</b>
<b>12</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>120</b>
	<b>Seznam použitých zkratk .....</b>	<b>122</b>
	<b>Seznam literatury .....</b>	<b>123</b>
	<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>129</b>
	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>131</b>
	<b>Přílohy</b>	
	<b>Anotace</b>	

# ÚVOD

Svět se velmi rychle proměňuje a společně s ním i požadavky na jedince. Vzdělávací politika každého státu nutně musí na tyto změny reagovat a upravovat podmínky a cíle vzdělávání v souvislosti s potřebami jedince a společnosti.

Předškolní vzdělávání jako předpoklad celkového rozvoje dítěte je v současné době považováno za významný prvopočátek celoživotního vzdělávání.

Zabezpečit rovné příležitosti ke vzdělávání, zvýšit životní a vzdělávací šance a příležitosti všech dětí, zvýšit připravenost dětí pro vstup do primárního vzdělávání a předejít vyloučení dětí ze sociálně vyloučených lokalit má nová koncepce předškolního vzdělávání, která stanovuje od školního roku 2017/2018 povinnou předškolní docházku pro všechny děti, které dosáhly od počátku školního roku pátého roku věku.

Přijetím novely školského zákona č. 178/2016 Sb. se proměnilo předškolní vzdělávání od nepovinného k povinnému. Funkčnost a efektivnost přijaté změny v předškolním vzdělávání vyvolává stále řadu rozporupných diskusí, dilemat a kontroverzí. Hlavním cílem diplomové práce je tedy zjistit, jaké názory mají vybraní učitelé preprimárního a primárního vzdělávání na zavedení povinné předškolní docházky, v čem spatřují přínosy a v čem negativa.

Práce je členěna na část teoretickou a část empirickou. Teoretická východiska práce jsou náplní kapitoly 1 – 6. První kapitola se věnuje vývoji předškolního vzdělávání po druhé světové válce, kdy se současně začaly vyvíjet první závazné dokumenty a postupně se předškolní vzdělávání proměnilo od nepovinného k povinnému. Druhá kapitola prezentuje odlišnosti vzdělávacích přístupů a strategií vybraných evropských zemí v rámci péče a vzdělávání dětí raného věku. Třetí kapitola objasňuje ukotvení předškolního a základního vzdělávání z hlediska kurikulárních dokumentů a platných legislativních opatření. Přibližuje hlavní záměry vzdělávací politiky, popisuje základní požadavky na kvalitu a podmínky vzdělávání, zabývá se školským zákonem v aktuálním znění. Komparací rámcových vzdělávacích programů sleduje koncepční propojení předškolního a základního vzdělávání a vymezuje povinné předškolní vzdělávání jako změnu struktury vzdělávacího systému. Čtvrtá kapitola definuje cíle a funkce předškolního vzdělávání a prezentuje názory odborníků na změnu struktury vzdělávacího systému. Pátá kapitola se zabývá klíčovými kompetencemi,

keré ukládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Šestá kapitola představuje základní rovinu sociálních vztahů v mateřské škole, kterou tvoří interakce učitele a dětí. Specifika obou skupin, učitele i pětiletého a šestiletého dítěte, jsou náplní poslední kapitoly teoretické části práce.

Empirická část práce, kterou tvoří kapitoly 7 – 12, obsahuje shrnutí dosavadního stavu zkoumané problematiky, uvádí hlavní a dílčí cíle práce, představuje metodologii výzkumného šetření, popisuje jeho průběh a naplnění výzkumných cílů. Prezentuje získaná data, výsledky výzkumného šetření interpretuje a uvádí v souvislostech. Diskuse objasňuje proměny ve vnímání novelizace předškolního vzdělávání z pozice učitelů preprimárního a primárního vzdělávání. Závěr diplomové práce předkládá shrnutí naplněných cílů a nabízí možnosti jejího využití a publikování zajímavých výsledků.

# I. TEORETICKÁ ČÁST



# 1 Vývoj předškolního vzdělávání a vývoj souvisejících závazných dokumentů od nepovinného předškolního vzdělávání k povinnému

System předškolního vzdělávání se vyvíjel, zdokonaloval a procházel za uplynulá století řadou změn. Jelikož však nebyly předškolní instituce do roku 1948 součástí jednotné státní školské soustavy, věnujeme se v první kapitole tomu, jak bylo předškolní vzdělávání vnímáno po druhé světové válce, kdy se současně začaly vyvíjet první závazné dokumenty.

Reformní snahy, zejména nastavit respektující přístup k dítěti zaměřený na zájmy, potřeby a individuální zvláštnosti dítěte a odstranit školský charakter práce z předškolních institucí, které vnesly do školství na počátku 20. století Anna Süssová a Ida Jarníková, byly zmařeny druhou světovou válkou. V průběhu války došlo ke snížení počtu předškolních institucí, proto se poválečné období neslo v duchu obnovování a prudkého rozvoje mateřských škol. S navyšováním kapacit jednotlivých zařízení bylo zapotřebí vydat jednotné, celostátně závazné osnovy, dokumenty, které zajistí systém a cílevědomost. (srov. Šmelová, 2008, s. 48 – 62; Rýdl a Šmelová, 2012, s. 58)

Ministerstvo školství na požadavek pedagogů zareagovalo a v roce 1945 vydalo první celostátně platnou směrnici pro práci s dětmi předškolního věku s názvem **Prozatímní pracovní program pro mateřské školy**, jenž vycházel z reformních myšlenek z roku 1938. (Šmelová, 2008, s. 62)

Významným mezníkem ve vývoji předškolního vzdělávání bylo vydání **Zákona o úpravě jednotného školství č. 95/1948 Sb.**, díky kterému se mateřské školy staly poprvé v historii součástí školské soustavy. Mateřské školy byly zestátněny, sjednoceny v cílech, obsahu i organizaci. Návštěva předškolních zařízení byla dobrovolná, stát neukládal povinnost účastnit se předškolního vzdělávání. Současně byl v roce 1948 vydán s politickým cílem „*vychovávat občana socialistické společnosti*“ nový **Pracovní program pro mateřské školy**. Prioritou sovětské pedagogiky se stala mravní výchova a výchova ke kolektivismu, individuální zájmy a potřeby jednotlivých dětí byly opomíjeny. (srov. Rýdl a Šmelová, 2012, s. 59; Šmelová, 2008, s. 62)

Období do roku 1984 můžeme charakterizovat jako období hledání se snahou vytvořit optimální osnovy pro práci s dětmi v předškolních zařízeních. Hlavní náplní bylo vytvoření

koncepce obsahu výchovy a vzdělávání, řešení výchovných a vzdělávacích cílů a příprava metodiky pro učitelky v konkrétních vzdělávacích situacích. Jednotlivé změny a návrhy byly postupně vnášeny do praxe, kde byly odhaleny jejich přínosy a nedostatky, a proto byly jednotlivé osnovy stále inovovány.

V návaznosti na Pracovní program pro mateřské školy byly roku 1953 vydány **Prozatímní osnovy pro mateřské školy**. Jednalo se o první závazné osnovy pro práci na všech československých mateřských školách. V osnovách byl poprvé definován požadavek na rozsah poznatků, dovedností a návyků, které měla dětem učitelka předat. Učitelka tedy soustředila svoji pozornost na rozumovou stránku, na plánování „*povinných zaměstnání*“, zbytek dne zůstával nevyužit. Zároveň učitelka opomíjela stránku výchovnou a nepřikládala patřičný význam dětské hře. Metodicky byl program málo propracovaný, často jednostranné plánování zaměstnání vedlo k nezdravému přetěžování dětí, proto bylo nutné metodiku upravit a upřesnit. (srov. Rýdl a Šmelová, 2012, s. 60 – 61; Bělinová a Mišurcová, 1980, s. 108)

**Osnovy pro mateřské školy** vydané roku 1955 byly doplněny o metodické pokyny, které se však strukturou přibližovaly systému školních vyučovacích předmětů. I když obsahovaly pro posílení výchovného aspektu kapitoly *Mravní výchova a Spolupráce mateřské školy s rodinou*, nadále převládala rozumová výchova, řízené činnosti, zaměstnání s nedostatkem prostoru pro spontánní aktivity dětí. (srov. Rýdl a Šmelová, 2012, s. 61; Bělinová a Mišurcová, 1980, s. 109)

Roku 1958 byly uvedeny do praxe **Pokusné osnovy pro mateřské školy**, k nimž byla vytvořena příručka **Rok v mateřské škole** (1960). (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 62)

Rok 1960 přinesl nové závazné **Osnovy výchovné práce pro mateřské školy** pro děti od tří do šesti let. V nových osnovách byl kladen požadavek na mravní výchovu k uvědomělé výchově socialistického člověka, odklon od jednostranného didaktivismu a kolektivní výchovu. Aby bylo dosaženo stanového cíle, bylo povinností učitelky zasahovat do dětské hry, ovlivňovat její obsah. Vše vedlo k průměrnosti výsledků u jednotlivých dětí, nadále nebyly uspokojovány přirozené zájmy a individuální zvláštnosti dětí. (srov. Rýdl a Šmelová, 2012, s. 62 – 63; Bělinová a Mišurcová, 1980, s. 109 – 110)

V roce 1960 byl přijat nový školský zákon (Zákon o soustavě výchovy a vzdělání č. 186/1960 Sb.), který zahrnul do předškolní výchovy i jesle. Uvedení zákona v platnost bylo impulsem pro vznik nových osnov. (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 64)

**Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy** vytvořené roku 1963 zdůrazňovaly ideologický cíl výchovy a vzdělávání, navíc upozorňovaly na potřeby respektu věkových a individuálních zvláštností dítěte. Kvůli množství stanovených úkolů však nemohl být přístup k dětem změněn. (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 65)

V roce 1967 byl vydán propracovaný **Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách**, doplněný o **Metodiku výchovné práce v jeslích a mateřských školách**. Množství učiva diferenciovaného podle věkových skupin neumožňovalo učitelce kreativní práci. Dokument učitelky svazoval, množství učiva vedlo k nezdravému přetěžování dětí. Ačkoli bylo uspořádání dne a podmínky vzdělávání nastaveno v souladu s potřebami dítěte předškolního věku, učitelky byly zahlceny plněním požadavků. Těžko můžeme hledat vyvážený poměr mezi spontánními a řízenými činnostmi, na které je v současné době kladen velký požadavek. Hry byly zařazovány častěji, neplnily však primární funkce dětské hry, většinou byly učitelkami připravované. (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 65 – 67)

Proces demokratizace vystřídán procesem normalizace s sebou přinesl požadavek na propracování nové koncepce předškolního vzdělávání. Po několika ověřovacích fázích byl roku 1978 uveden v praxi závazný, rámcový program respektující podmínky jednotlivých zařízení s názvem **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy** a společně s ním dvoudílná **Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních I. – jesle** a **Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních II. – mateřské školy**. Program měl být koncipovaný na prohloubení ideově výchovného působení, dokonalejší návaznost na školní práci, respektování věkových zvláštností dětí a jejich individuálnost, komplexnost a dlouhodobý charakter vzdělávacího procesu. Základním výchovným prostředkem byla systematická hra, organizované kolektivní učení, práce, zábava a slavnost se zaměřením na ideové společenské a estetické působení. Prostor pro spontánní hry dostávaly děti v ranních a pozdně odpoledních hodinách. Práce v mateřské škole byla převážně řízená s rázem školní výuky. Vysoký počet dětí ve třídě, který se pohyboval kolem třiceti, neumožňoval zamýšlené respektování individuálních zájmů a potřeb dítěte. V rámci zabezpečení přípravy na povinnou školní docházku vznikala v mateřských školách pro děti ve věku od pěti do šesti let

tzv. přípravná oddělení. Ta byla určena dětem, které mateřskou školu běžně nenavštěvovaly. (srov. Rýdl a Šmelová, 2012, s. 67 – 71; Šmelová, 2008, s. 67)

Roku 1984 byl vydaný **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy**, doplněný o deset socialisticky laděných metodických příruček. Mezi základní výchovné prostředky patřila hra, učení, práce, zábavné činnosti a nově i rekreační činnosti, které byly téměř synonymem pro zábavu a slavnosti. Náplní většiny dne byly organizované činnosti vycházející z podrobně rozpracovaného programu. Učitelky využívaly při práci zejména pasivní metody, pracovaly pod nepřetržitým časovým tlakem. Prioritou učitelky bylo zajištění bezpečnosti přeplněné třídy (čtyřiceti i více dětí) a plnění velkého množství úkolů. Děti i učitelky byly přetěžovány, práce v mateřské škole připomínala školní prostředí, odkud se postupně vytrácela radost a hravost. (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 71 – 73)

Pád totalitního režimu (1989) vnesl svobodu nejen celé společnosti, současně přinesl svobodu do vzdělávání. Poslední závazný ideologicky koncipovaný program přetížený učivem ztratil svoji platnost po roce 1989, kdy nespokojené učitelky odmítly jeho obsahovou náplň, neboť pociťovaly nutnost změny vzdělávacího programu tak, aby vytvářel optimální podmínky pro vývoj dítěte. V předškolním vzdělávání nastalo období demokratizace a transformace, které se projevovalo hledáním ideálních vzdělávacích programů. Přístupy pedagogů byly různé. Někteří hledali inspiraci v zahraničí, jiní přebírali prvky z alternativních programů, další tvořili vlastní programy s ohledem na podmínky školy, někteří neplánovali a pouze respektovali přání dětí. Prostor ve školství získaly církevní i soukromé vzdělávací instituce, postupně začalo docházet k rozvoji alternativního vzdělávání. Do popředí se znovu dostává dítě s jeho specifickými zájmy a potřebami. (srov. Rýdl a Šmelová, 2012, s. 73 – 74; Šmelová, 2008, s. 52, 68)

S obdobím transformace souvisí i nová terminologie. Výchova a vzdělávání předškolního věku, proces záměrného působení na dítě, jeho socializace a kultivace, kdy se děti systematicky vzdělávají a připravují na život ve společnosti a celoživotní vzdělávání, nebylo do roku 1997 součástí vzdělávání školského typu. Teprve roku 1997 došlo ke změně a předškolní vzdělávání se stalo prvopočátkem vzdělávací soustavy s označením ISED 0. (Opravilová, 2016, s. 14 – 15)

V rozmezí let 1989 – 2007 neexistoval závazný sjednocující dokument pro vzdělávání dětí předškolního věku. Vzdělávání se opíralo pouze o Vyhlášku č. 35/1992 Sb., o mateřských školách. (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 97)

Rozmanité přístupy pedagogů, tvorba různorodých programů a velmi rozdílná kvalita vzdělávacího prostředí si žádaly stanovení jasných, rámcových pravidel, které by vytyčily společné cíle, ale současně umožnily pestrost a různost jednotlivých škol podle jejich podmínek a možností. Situace uvolnění s sebou přinesla potřebu existence kurikulárního dokumentu, který by definoval koncepci předškolního vzdělávání a vzdělávání sjednotil. (Bečvářová, 2010, s. 12)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále Bílá kniha), strategický dokument, který vznikl usnesením vlády roku 1999 a jehož konečná podoba byla schválena roku 2001, na novou situaci zareagoval a vytyčil podobu předškolního kurikula. (MŠMT, 2001, s. 7 – 8)

Jednou z hlavních vizí v oblasti rozvoje předškolního vzdělávání bylo: „*Vypracovat rámcový program pro předškolní vzdělávání a v něm nově formulovat rámcové cíle, obsah a předpokládané výsledky vzdělávání (kompetence dítěte). Zároveň stanovit podmínky, za nichž může být předškolní vzdělávání uskutečňováno. Zabezpečit aplikaci rámcového programu podle konkrétních podmínek škol a dětí – školního kurikula.*“ (MŠMT, 2001, s. 46)

Ještě roku 2001 byla vypracovaná první verze **Rámcového programu pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV). Rámcový program se od předchozího kurikula z roku 1984 diametrálně odlišuje. Cíle mají podobu výstupů, vzdělávací oblasti (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální) nahradily jednotlivé výchovné složky. Každá vzdělávací oblast je podpořena záměrem, vzdělávacími cíli, vzdělávací nabídkou, očekávanými výstupy a riziky. Koncepce rámcového programu vychází z požadavku osvojování si elementárních klíčových kompetencí důležitých pro celoživotní vzdělávání a uplatnění jedince ve společnosti. Roku 2004 proběhla inovace RVP PV. Od září 2007 se RVP PV stal závazným dokumentem pro všechny mateřské školy zapsané v rejstříku škol. (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 103 – 104)

1. 1. 2005 vstoupil v platnost **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**<sup>1</sup>, který upravuje vzdělávání v rámci jednotlivých vzdělávacích stupňů a vytváří předpoklady pro jeho budoucí rozvoj. Roku 2005 patřilo mezi nejdůležitější změny: definování vzdělání jako veřejné služby, stanovení nových cílů – klíčových kompetencí a vytvoření obsahu vzdělávání prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé vzdělávací úrovně. Současně vyšel

---

<sup>1</sup> Podrobněji viz kapitola 3: Současné legislativní ukotvení předškolního a základního vzdělávání.

v platnost **zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**, kde jsou vymezeny profesní předpoklady, kvalifikace pro výkon určité pracovní pozice a další práva a povinnosti pedagogických pracovníků. (Rýdl a Šmelová, 2012, s. 94 – 95)

Podrobnosti o podmínkách provozu a o organizaci mateřské školy popisuje vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Vyhláška upravuje i rozsah povinného předškolního vzdělávání, jakožto nové legislativní změny platné od roku 2017. (Vyhláška č. 14/2005 Sb.)

Školní rok 2017/2018 se stal pro školství zlomovým, neboť byla schválena **novela školského zákona č. 178/2016 Sb., povinné předškolní vzdělávání**. Dobrovolná docházka do mateřské školy se proměnila v povinné předškolní vzdělávání pro děti dosahujících pěti let věku. Zákonem č. 178/2016 Sb., se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. Zákon č. 178/2016 Sb. vymezuje povinnost předškolního vzdělávání a způsoby jejího plnění. (Zákon č. 178/2016 Sb.)

Během 20. a 21. století prožilo školství řadu změn a odlišných přístupů. Od totalitního režimu a ideologicky zatížené výchovy s nedostatkem respektu individuálních zájmů a potřeb dítěte a s minimem prostoru pro spontánní hru jsme se přesunuli do období plného demokratizace, humanizačních snah a individualizace. Vzdělávací politika reaguje na potřeby společnosti a postupně se proměňuje. Záměry a doporučení vyplývající ze strategických dokumentů byly postupně vneseny do školské legislativy. Striktní osnovy byly nahrazeny rámcovými programy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Svět se velmi rychle proměňuje a společně s ním i požadavky na jedince. Školství musí čelit stále novým výzvám. Novou legislativní změnou v českém školství vzbuzující spoustu rozpaků, dilemat a kontroverzí je zavedení povinné předškolní docházky, jejími přínosy a negativy se zabýváme podrobněji v rozsahu celé diplomové práce. Výchova a rozvoj dítěte stojí v současné době v popředí zájmu celé společnosti. Předškolního vzdělávání se proměnilo od nepovinného k povinnému.

## **2 Povinná předškolní docházka v kontextu vybraných zemí Evropské unie**

Současná doba vnímá předškolní vzdělávání jako součást celoživotního učení a připisuje předškolnímu vzdělávání a péči o děti předškolního věku zásadní význam. Aktuálními tématy a cíli školství je kvalita a rovnost ve vzdělávání, s těmito tématy se pojí téma inkluze, zapojení dětí ze sociálně vyloučených lokalit do vzdělávání a zabezpečení stejných vzdělávacích příležitostí a lepší budoucnosti pro všechny. Množství států přistoupilo ve snaze o snižování nerovností ve vzdělávání ke stanovení povinné předškolní docházky před vstupem do primárního vzdělávání.

Mezi vzdělávacími systémy jednotlivých evropských zemí existuje řada odlišností. Péče a vzdělávání dětí předškolního věku se odlišuje délkou vzdělávání, obsahem a pojetím kurikula, participací dětí na vzdělávání i stanovení povinné předškolní docházky. Z tohoto důvodu věnujeme v této kapitole pozornost ranému a předškolnímu vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie, kde se soustředíme zejména na komparaci států z hlediska péče a vzdělávání dětí raného věku a na to, zda stát udává povinnost účastnit se předškolního vzdělávání, či ponechává volbu o vzdělávání dětí v rukou rodičů.

Ve stručnosti uvedeme vzdělávací systémy našich sousedních zemí (Slovensko, Polsko, Německo, Rakousko), poté popíšeme dvě země představující podle odborníků<sup>2</sup> možný zdroj inspirace pro české školství (Belgie a Finsko), demonstrujeme princip rovnosti ve vzdělávání dvou severských států (Norsko, Švédsko) a na závěr kapitoly představíme stát s překvapující mírou začlenění dětí do předškolního vzdělávání bez nutnosti zavádění zákonné povinnosti (Francie).

### **2.1 Slovensko**

Slovenská struktura vzdělávacího systému se přibližuje v důsledku společné historie Československého státu vzdělávací struktuře v České republice. Mateřské školy navštěvují děti ve věku od 3 do 6 let, předškolní vzdělávání je dobrovolné, přednostně jsou mateřské školy povinny přijímat děti ve věku pěti let, poslední ročník vzdělávání je oprostěn od úplaty. (Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014, s. 36 – 37)

---

<sup>2</sup> Podle doporučení odborníků, kteří se účastnili Stálé konference asociací ve vzdělávání (SKAV, Kulatý stůl, 2015)

Až do roku 1993 platila na Slovensku povinnost předškolního vzdělávání v posledním ročníku před zahájením primárního vzdělávání. Znovu se o této povinnosti začalo jednat roku 2013 s cílem dosáhnout zvýšení úspěšnosti dětí ze sociálně vyloučených lokalit při nástupu do základního vzdělávání. V přípravném návrhu se diskutovalo o plošném zavedení povinné předškolní docházky pro děti od 4 let v rozsahu 80 hodin měsíčně. Nakonec však návrh na plošné povinné vzdělávání přijat nebyl. Příčinami byla finanční náročnost, etnické složení populace – vysoký podíl etnické menšiny (Maďaři, Romové, Ukrajinci, Poláci, Rusíni aj.) a neochota slovenské majority přijmout mezi sebe minoritu. Tyto problémy řeší Slovensko budováním tzv. menšinových škol. (srov. Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014, s. 36 – 37; Kulatý stůl, 2015, [online])

Předškolní vzdělávání je součástí školského systému na úrovni ISCED 0. Mateřské školy jsou povinny projektovat vzdělávací programy v souladu se Štátnym vzdelávacím programem (2016). Rámcový vzdělávací program stanovuje všeobecné cíle, obsah vzdělávání a výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí vyjádřeny prostřednictvím sedmi klíčových kompetencí potřebných pro další uplatnění v běžném životě. Oproti Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) v České republice vytváří štátní slovenský program rámec pro funkční vztah mezi výkonem dítěte (výkonný standard), obsahem vzdělávání a jeho organizací (obsahový standard) a schopností učitelky vyhodnocovat učební proces dítěte (evaluační otázky). Každá ze sedmi vzdělávacích oblastí je proto vypracovaná podle rámců ve třech rovinách:

- 1. výkonové standardy** vyjádřené v pozorovatelných a hodnotitelných výkonech pouze pro poslední rok mateřské školy;
- 2. obsahové standardy** poskytují základní náměty na konkrétní činnosti učitelky;
- 3. evaluační otázky** určené pro učitelky, přispívají k řádnému a funkčnímu procesu vyhodnocování dětského učení a pokroku.

(Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 8; s. 21 – 97)



## 2.2 Polsko

Stejně jako v ostatních zemích se i v Polsku systém vzdělávání postupně proměňoval. V současné době se předškolní vzdělávání realizuje v tzv. předškole (*przedszkola*). Předškoly, které jsou synonymem české mateřské školy, navštěvují děti od 3 do 6 (7) let. Pro šestileté děti je předškolní vzdělávání povinné. Povinnou předškolní přípravu podstupují děti v délce jednoho školního roku v předškole, nebo v nultém ročníku základní školy. Vlastní kurikula si jednotlivé předškoly tvoří podle rámcového vzdělávacího programu – *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* (2008). Třídy bývají převážně homogenní, kapacita třídy je stanovena na 25 dětí (ale bývá překračována). Povinná školní docházka do 1. ročníku základní školy začíná pro děti ve věku 7 let. (srov. Průcha, 2016, s. 153 – 154; Eurydice: National Education Systems – Poland, 2019, [online])

## 2.3 Německo

Německé školství je specifické různorodým školským systémem podle řízení jednotlivých spolkových zemí. Německo přikládá předškolnímu vzdělávání velkou váhu, považuje je za nezbytnou součást celoživotního vzdělávání. Důraz klade na zprostředkování elementárních kompetencí, posilování osobních schopností a vedení dětí ke schopnosti řešení budoucích životních i učebních úloh. Vnímání předškolního vzdělávání je zapříčiněno učením německého pedagoga W. A. Fröbela, podle něhož byly jako předškolní vzdělávací instituce zakládány „dětské zahrádky“ (*Kindergärten*). (Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014, s. 45 – 46)

Předškolní vzdělávání je v Německu založené na dobrovolné docházce dětí od 3 do 6 let. Zajišťují ho 3 druhy institucí: mateřské školy (tradiční instituce, určené dětem od 3 do 6 let), školní mateřské školy (zřízené pro děti ve věku 6 let, avšak nezralé pro školní docházku), přípravné třídy (poskytující zvýšenou předškolní přípravu pro děti ve věku 5 let). Německé předškolní vzdělávání nepracuje podle žádného centrálně stanoveného kurikula. Povinná školní docházka je zahajována po dovršení šesti let věku dítěte. (Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014, s. 47)

## **2.4 Rakousko**

Mateřské školy tvořící součást rakouského vzdělávacího systému jsou zřizovány pro děti od 3 do 6 let. Základní rámec předškolního vzdělávání definuje od roku 2009 rámcový vzdělávací program, který klade důraz na jazykový rozvoj dětí. Hlavním úkolem mateřské školy je příprava dítěte na úspěšný vstup do základní školy. Ke kvalitnější připravenosti dětí má sloužit zavedení povinné předškolní docházky v posledním roce před vstupem do primárního vzdělávání. Toto nařízení je platné od roku 2010 a stanovuje povinnost absolvovat povinnou předškolní docházku v minimálním rozsahu 16 hodin týdně. (Průcha, 2016, s. 157)

## **2.5 Belgie**

Klíčovou vlastností belgického vzdělávacího systému je jazyková nejednotnost podle jednotlivých jazykových komunit. Obyvatelé Belgie se dělí na francouzský mluvící komunitu, německy mluvící komunitu a komunitu preferující komunikaci velštinou. Předškolní vzdělávání je unikátní v míře participace dětí. Ačkoli není povinné, účastní se ho téměř 100 % dětí předškolního věku. Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku od 2,5 let do 6 let. Stěžejním úkolem preprimárního vzdělávání je všestranný rozvoj dítěte, poskytování podnětů stimulačních kognitivní, motorický a afektivní vývoj dětí. (Eurydice: National Education Systems – Belgium, 2019, [online])

## **2.6 Finsko**

Hlavním rysem finského vzdělávacího systému je zajištění rovnosti ve vzdělávání pro všechny a poskytnutí možnosti celoživotního vzdělávání. Stát zabezpečuje takovou míru podpory, aby mohl každý jedinec dosáhnout svého potenciálu bez ohledu na podmínky, ze kterých pochází. Vzdělávání od předškolního do vysokoškolského je financováno z veřejných zdrojů, tj. vzdělávání, školní strava i školní doprava jsou bezplatné. Kvalita finského školství a vzdělávání je vysoká. (Eurydice: National Education Systems – Finland, 2019, [online])

Vzdělávání na úrovni ISCED 0 se dělí na vzdělávání a péči v raném dětství a předškolní vzdělávání. Účast na vzdělávání od raného věku je univerzálním právem pro všechny děti ve věku 0 – 6 let. Nejranější péče se organizuje především v zařízeních denní péče, soukromých zařízeních či domácím prostředí rodiny. Rodinám jsou účtovány mírné

poplatky. Předškolní vzdělávání je určeno dětem od 6 do 7 let, poskytováno je zcela zdarma a od roku 2015 se stalo pro všechny děti v minimálním rozsahu 700 hodin ročně povinné. Hlavním cílem povinného předškolního vzdělávání je usnadnit dětem přechod z preprimárního vzdělávání do primárního vzdělávání. Děti vstupují k plnění primárního vzdělávání ve věku 7 let. (srov. Eurydice: National Education Systems – Finland, 2019, [online]; Průcha, 2016, s. 151)

## **2.7 Norsko**

Vzdělávací politiku v Norsku charakterizuje prosazování principu rovnosti vzdělávacích příležitostí a vysoká míra inkluze zdravotně znevýhodněných dětí do běžných škol. Nárok na vzdělávání a péči mají všechny děti od jednoho roku do šesti let. Preprimární vzdělávání je v Norsku hojně rozšířeno a uskutečňuje se v mateřských školách, které navštěvuje 95 % dětí ve věku 3 – 5 let a 64 % dětí ve věku 1 – 2 let. Všechny mateřské školy pracují podle Rámcového programu pro obsah a úkoly předškolního vzdělávání. (Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014, s. 51 – 52)

## **2.8 Švédsko**

Švédsko představuje sociální stát s principem rovnosti obyvatel. Proto je vzdělávací politika zaměřená na rovné příležitosti ke vzdělávání a celoživotní učení. Předškolní vzdělávání se řadí do školského systému a zabezpečuje kvalitní fungování mateřských škol. Systematičnost předškolního vzdělávání je zajištěna na základě jednotného národního kurikula. Specifikem školského systému je zřizování předškolních tříd pro šestileté děti za účelem přípravy pro zahájení povinného školního vzdělávání. Docházka do předškolních tříd, které poskytují elementární předčtenářské a předmatematické základy, je od roku 2018 pro všechny šestileté děti povinná. Povinná školní docházka začíná ve věku sedmi let. Předškolní vzdělávání je státem podporované, dotované a dostupné dětem od jednoho roku věku. Švédsko vyniká vysokou mírou participace dětí v předškolním vzdělávání, jehož se účastní více než 90 % dětí. (srov. Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014, s. 54 – 56; Eurydice: National Education Systems – Sweden, 2019, [online])

## **2.9 Francie**

Výjimečné, téměř 100 %, participace dětí v předškolním vzdělávání dosahuje vzdělávací systém France. Úroveň francouzské rané péče a předškolního vzdělávání je

považována za zdroj inspirace pro jiné země. Francie se od ostatních států odlišuje intenzivní podporou rodin, harmonizací potřeb rodin a flexibilních úvazků pro ženy v zaměstnání. Tímto opatřením se ženy vrací brzy po porodu zpět do pracovního procesu, stát je podporuje, a proto vytváří široce rozvinutý systém institucionálních forem rané péče a předškolního vzdělávání. (Průcha, 2016, s. 162)

Francouzský systém rané péče a předškolního vzdělávání zahrnuje několik možností umístění dítěte s ohledem na jeho věk. Prvními institucemi pro děti od nejranějšího věku 2 měsíců do 3 let jsou jesle a mikrojesle. Specifickými institucemi jsou tzv. střediska mateřských asistentek, kdy jsou asistentky najímány rodiči a starají se o děti v domácím prostředí či střediscích splňujících přísné bezpečnostní a hygienické normy. Kombinací jeslí a mateřské školy jsou tzv. dětské zahrady, které jsou zřizovány pro děti od 2 do 6 let. Součástí školského systému jsou mateřské školy určené dětem od 3 do 6 let. Ačkoli není předškolní vzdělávání povinné, většina dětí nastupuje do zařízení dobrovolně od 3 let, neboť si jejich rodiče uvědomují a oceňují jejich působení na rozvoj dětí. Podle věku dětí se preprimární vzdělávání dělí do 3 stupňů, kterým odpovídá i obsah vzdělávání. Cílem francouzského vzdělávacího systému je příprava dítěte pro školní vzdělávání. Proto je v nižších ročnících mateřské školy kladen důraz na rozvoj smyslového vnímání, rozumových znalostí a jazykových dovedností potřebných pro pozdější předškolní přípravu, později je dětem přidáváno elementární vyučování, kdy se děti učí číst, psát a počítat. Stěžejích oblastí preprimárního kurikula je oblast. „*Stát se žákem*“. Veřejnost předškolní vzdělávání uznává a věnuje mu náležitou pozornost. (Průcha, 2016, s. 162 – 163)

Vzhledem k rozsahovým možnostem práce není možné popsat preprimární vzdělávací systémy dalších zemí, ostatně to není ani stěžejním obsahem práce. Pro lepší názornost a srovnání uvedeme následující tabulku, která představuje požadavky na docházku dětí do institucionálního vzdělávání z hlediska povinného předškolního vzdělávání výše zmíněných zemí.

*Tabulka 1: Požadavky na docházku dětí do institucionálního vzdělávání z hlediska povinného předškolního vzdělávání vybraných zemí*

<b>Země</b>	<b>Povinné / nepovinné předškolní vzdělávání</b>	<b>Věk zahájení povinné školní docházky</b>
<b>Slovensko</b>	nepovinné	6 let
<b>Polsko</b>	povinné od 6 let	7 let

<b>Země</b>	<b>Povinné / nepovinné předškolní vzdělávání</b>	<b>Věk zahájení povinné školní docházky</b>
<b>Německo</b>	nepovinné	6 let
<b>Rakousko</b>	povinné od 5 let (od roku 2010)	6 let
<b>Belgie</b>	nepovinné	6 let
<b>Finsko</b>	povinné od 6 let (od roku 2015)	7 let
<b>Norsko</b>	nepovinné	6 let
<b>Švédsko</b>	povinné od 6 let (od roku 2018)	7 let
<b>Francie</b>	nepovinné	6 let

Preprimární vzdělávací systémy jednotlivých evropských zemí a participace dětí v preprimárních institucích se liší dle vnímání předškolního vzdělávání a péče o dítě, pojetí národního školského systému či ekonomických, sociálních i politických podmínek země.

Shoda u evropských států nastává ve výchovně-vzdělávacích cílech, kdy se předškolní instituce zaměřují na přípravu dítěte pro další vzdělávání a vybavení dítěte takovými dovednostmi, aby bylo schopné obstát v běžném životě.

Zásadní rozdíly mezi zeměmi udává v posledních letech trend zavádění povinné předškolní docházky, nejčastěji v rozsahu jednoho roku před nástupem do primárního vzdělávání. Některé státy volí povinné předškolní vzdělávání, od kterého si slibují zejména snižování rozdílů ve vzdělávání a rovnost přístupu ke vzdělávání pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin (Polsko, Rakousko, Finsko, Švédsko). Jiné státy volí vzdělávací strategii zaměřující se na tvorbu kvalitního kurikula a snahu pěstovat v rodinách povědomí o prospěšnosti raného vzdělávání pro děti bez nutnosti zavádění zákonné povinnosti ve vzdělávání (Slovensko, Německo, Belgie, Norsko, Francie).

### **3 Současné legislativní ukotvení předškolního a základního vzdělávání**

Kapitola obsahuje ukotvení předškolního a základního vzdělávání z hlediska kurikulárních dokumentů a platných legislativních opatření. Přibližuje hlavní záměry vzdělávací politiky, popisuje základní požadavky na kvalitu a podmínky vzdělávání, zabývá se školským zákonem v aktuálním znění. Komparací rámcových vzdělávacích programů sleduje koncepční propojení předškolního a základního vzdělávání a vymezuje povinné předškolní vzdělávání jako změnu struktury vzdělávacího systému.

S vývojem společnosti docházelo plynule i ke změnám v rámci pojetí vzdělávání a přístupu k dětem a žákům. Základním rysem dnešního vnímání jedince je jeho citlivá akceptace, přijetí a porozumění. Dítě se dostává do středu zájmu jako osobnost se svými právy, zájmy a potřebami a učitel respektuje možnosti, specifika a potenciály každého dítěte jako individuální osobnosti. Rychle se měnící společnost a stále nové nároky ve společnosti způsobily, že je edukační proces vnímán jako součást celoživotního učení. Za důležitý prvotní článek celoživotního vzdělávání je dnes považováno předškolní vzdělávání. (srov. Šmelová, 2013, s. 9; RVP PV, 2018, s. 6)

#### **3.1 Vzdělávací systém v České republice**

Struktura vzdělávacího systému České republiky se dělí podle charakteru poskytovaného vzdělávání na několik druhů škol (mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, vysoké školy). Během života prochází jedinec až sedmi stupni vzdělávání, které charakterizuje Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – International Standard Classification of Education (ISCED 0 – 7). Každý vzdělávací stupeň respektuje vývojová specifika jedince, jeho možnosti a potřeby. Jednotlivé vzdělávací stupně školské soustavy na sebe plynule navazují. (srov. Šmelová, 2013, s. 9; Eurydice: National Education Systems, 2019, [online])

Vzhledem ke zkoumané problematice se budeme podrobněji věnovat pouze preprimárnímu vzdělávání (ISCED 0) a primárnímu vzdělávání (ISCED 1).

### 3.1.1 Preprimární vzdělávání

„Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole (dále jen MŠ) je dnes užíván termín „předškolní vzdělávání“. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace.“ (RVP PV, 2018, s. 4)

Termín „preprimární vzdělávání“ pochází z anglického *preprimary education* a je synonymem českého označení „předškolní vzdělávání“.

Význam slova preprimární vzdělávání definuje Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 228) ve svém Pedagogickém slovníku jako: „*Angl. preprimary education, preprimární vzdělávání (úroveň ISCED 0). Výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. Stále významnějším účelem předškolní výchovy je vyrovnávání rozdílů mezi dětmi způsobované rozdílnou kvalitou sociokulturního prostředí v rodinách. V ČR je předškolní výchova ~~nepovinná~~, zabezpečují ji předškolní zařízení.*“

Předškolní vzdělávání tvoří počáteční stupeň veřejného organizovaného vzdělávání, které se uskutečňuje zpravidla v mateřských školách určených pro děti ve věku od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. Dále je předškolní vzdělávání zajišťováno lesními mateřskými školami, přípravnými třídami základních škol a mateřskými školami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona. (RVP PV, 2018, s. 6)

Kolář (2012, s. 138) heslovitě uvádí, že mateřská škola je: „*Předškolní výchovně-vzdělávací instituce spadající do školské soustavy v ČR. Název s odvoláním na tradici (J. A. Komenský). Určená pro děti od tří do šesti let (v případě školního odkladu i déle). (...) Významná funkce: připravit ke vstupu do 1. třídy základní školy. Pobyt dětí v mateřské škole ~~dobrovolný~~; rodiče platí určitý poplatek. V určitých etapách byl poslední ročník povinný a bezplatný.*“

Výše zmíněná definice Průchy, Walterová a Mareše (2009, s. 228) a Kolářova (2012, s. 138) definice však v současné době s přijetím novely školského zákona č. 178/2016 Sb. obsahují nepravdivé informace ohledně stanovení povinnosti účasti na předškolním vzdělávání. Definice obsahují pojmy: *výchova nepovinná; pobyt dětí v mateřské škole dobrovolný*. Novela školského zákona č. 178/2016 Sb. stanovuje s účinností od 1. 1. 2017

předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, jako povinné.

Dle školského zákona podporuje mateřská škola zdravý citový, rozumový a tělesný rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, poskytuje dítěti vhodné vzorce chování a podílí se na získávání základních životních hodnot a budování mezilidských vztahů. Preprimární vzdělávání napomáhá snižovat nerovnoměrnost v příležitostech ke vzdělávání a vývoji dětí a vytváří předpoklady pro jejich další vzdělávání. (561/2004 Sb., §33)

Opravilová (2016, s. 14) chápe předškolní vzdělávání jako: „*proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka.*“

Průcha a Kořátková (2013, s. 74) shrnují ve své definici předškolního vzdělávání vše výše zmíněné, uvádějí, že: „*Předškolní vzdělávání zahrnuje aspekty výchovné, vzdělávací a pečující, které se uskutečňují v mateřské škole.*“

### **3.1.2 Primární vzdělávání**

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 380) definují primární vzdělávání jako: „*Vzdělávání, jež se realizuje na úrovni primární školy (stupeň ISCED 1) a nižší sekundární školy (ISCED 2) podle mezinárodní klasifikace vzdělávání*“.

Zdeněk Kolář (2012, s. 176) popisuje elementární vzdělání jako: „*Vstupní etapu systematického organizovaného vzdělávání zaměřenou na zvládnutí základní gramotnosti (čtení, psaní, počítání).* (...) dále Kolář (2012, s. 177) upřesňuje primární vzdělávání: „*Vzdělání získané na základní škole. (...) Základní i proto, že obsahem tohoto vzdělání jsou základy poznání ve výchozích oblastech lidského poznání; je východiskem pro prohloubení všeobecného vzdělání nebo pro vzdělání odborné.*“

Dvořáková (2015, s. 240) se shoduje s výše zmíněným, uvádí, že: „*Základní školy jsou vzdělávací instituce, ve kterých většina populace získává základní vzdělávání a plní povinnou školní docházku.*“

Primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání poskytuje na úrovni ISCED 1 a ISCED 2 základní škola. Základní vzdělávání se člení na první stupeň (pětiletý) a druhý



stupeň (čtyřletý). V České republice je zavedena povinná školní docházka v rozsahu 9 let. (Eurydice: Education Systems, 2019, [online])

Primární vzdělávání navazuje svým pojetím na preprimární vzdělávání, jehož cílem je usnadnit dětem přechod z mateřské školy do základní školy a uvést je do systematického vzdělávání. Získání elementárních vědomostí a dovedností během povinné devítileté školní docházky je východiskem pro další studium i uplatnění jedince ve společnosti. (RVP ZV, 2017, s. 8)

## 3.2 Legislativní rámec českého školství

Školská soustava České republiky je regulována legislativními a kurikulárními dokumenty, které vymezují požadavky a povinnosti pro dané stupně vzdělávání.

Vzdělávací politika každého státu formuluje principy, priority a metody pro určování směru ve vzdělávání. Udává vzdělávací strategie, záměry pro rozvoj vzdělávání. Za pomoci legislativních a kurikulárních dokumentů reguluje vývoj školské soustavy. Prostřednictvím kurikulárních dokumentů stanovuje stát kvalitu a efektivitu vzdělávání. (srov. Svobodová, 2010, s. 14; Bečvářová, 2010, s. 23)

### 3.2.1 Kurikulární dokumenty zajišťující kvalitu a efektivitu vzdělávání

Současné předškolní kurikulum staví na základech demokratických principů a humánních zásadách, prioritou v přístupu ke vzdělávání je respektování principu osobnostně orientované výchovy. (srov. Bečvářová, 2010, s. 23; Šmelová, 2014, s. 7)

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 136) uvádí tři základní významy pojmu kurikulum:

- 1) *Vzdělávací program, projekt, plán*
- 2) *Průběh studia a jeho obsah*
- 3) *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*

Odvozením z filozofických koncepcí můžeme dělit kurikulum dle Walterové (1994) na **formální, neformální a skryté**. Pod formální kurikulum řadíme komplexní vzdělávací obsah a organizaci vzdělávání realizované školou. Neformální kurikulum zahrnuje aktivity

realizované školou, ale probíhající mimo ni (výlety, návštěvy výstav, divadel, ...). Zásadní vliv na vývoj dítěte má i skryté kurikulum, edukační prostředí školy působící na dítě, ovlivňující jeho postoje, normy chování a hodnoty (kultura školy, vztahy ve třídě, vztahy mezi zaměstnanci školy apod.). (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 66 – 67)

Dále při tvorbě vzdělávacího plánu pracujeme se třemi **formami kurikula**. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 137) je rozlišují na **zamýšlené kurikulum** (plánované), **realizované** a **dosažené** (osvojené učivo žáky).

Výraz curriculum nebyl do nedávna v našem prostředí příliš známý a používaný. Pochází z latinského slova currere, v překladu běžeti. Do jazykového užívání vstoupil do celého světa postupně výraz curriculum vitae = průběh života, životopis. Pedagogický termín kurikulum je spjatý s původním významem, zároveň zahrnuje i speciální, odborné významy. (Průcha, 2017, s. 236)

Termín kurikulum si snadněji představíme jako pedagogický dokument, dlouhodobější projekt či plán, který obsahuje cíle, obsah vzdělávání a pravidla jeho hodnocení a případně návrh na použití prostředků a metod v procesu vzdělávání. V kurikulu jsou zahrnuté otázky: proč, koho, co jak, za jakých podmínek a s jakým očekáváním, tyto otázky jsou návodem pro projektování ve vzdělávání. (Opravilová, 2016, s. 71)

Šmelová (2004, s. 124) dále člení kurikulum na kurikulum v širším smyslu (program, projekt či plán záměrného vzdělávacího procesu) a kurikulum v užším slova smyslu (osnova, učivo či výsledek vzdělávání – zkušenost).

Význam slova kurikulum vnímají výše uvedení autoři podobně. Ačkoli neexistuje jednotná definice, shodují se autoři, že kurikulum je vzdělávací program, projekt či plán určující obsah vzdělávání, zprostředkující žákům určité poznatky, učivo, zkušenosti. Kurikulum je pojmem mezinárodním, proto zahrneme do práce i vnímání tohoto pojmu na Slovensku. Presentováním slovenské definice dokážeme, že kvůli odlišnostem ve vzdělávacích systémech dochází v různých zemích k rozdílné interpretaci pojmu.

Kerr chápe význam slova kurikulum jako učení plánované a organizované školou, bez ohledu na prostor vzdělávání a organizační formy. Smith interpretuje kurikulum jako:

- mechanický přenos znalostí, schopností, dovedností a návyků
- produkt – záměr utvářet u dětí / žáků žádoucí změny

- proces
- praxe. (Jakubíková a Kostrub, 2009, s. 29 – 30)

Vnímání pojmu kurikulum na Slovensku nám dokládá, že ačkoli je slovo kurikulum mezinárodním pojmem, jeho význam se odvíjí od vnímání a hodnot společnosti a systému vzdělávání dané země.

Tvorba kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání v České republice je založena na principech demokratizace a humanizace, kdy je důraz kladen na osobnostně orientované pojetí procesu vzdělávání. (Šmelová, 2013, s. 21)

Kurikulární reforma stanovila s účinností školského zákona č. 561/2004 Sb., dvojúrovňový systém kurikula. **Státní úroveň** kurikula představují pro všechny etapy vzdělávání Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání a zajišťují srovnatelnou kvalitu jednotlivých etap vzdělávání. **Školní úroveň** tvoří školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které jsou utvářeny podle zásad RVP a zároveň jsou upravovány podle podmínek a potřeb jednotlivých institucí. Předškolní pedagogové poté vytváří v návaznosti na předchozí dokumenty třídní vzdělávací programy (TVP). (srov. Šmelová a Prášilová, 2018, s. 70; Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014, s. 90)

Kromě RVP patřil dříve do národních dokumentů i Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2001). V dnešní době však není jednotný národní program vzdělávání na státní úrovni vytvořený. (Šmelová a Prášilová, 2018, s. 70)

Východiskem pro koncepci vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy České republiky je v současné době **Strategie vzdělávací politiky 2020**, která vymezuje priority vzdělávání a poskytuje obecný rámec pro další rozvoj a náměty pro opatření ve vzdělávání. Koncepčním základem je myšlenka celoživotního učení. V návaznosti na potřeby společnosti stanovuje strategický dokument tři priority ve vzdělávání:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Přijetím Strategie vzdělávací politiky 2020 pozbývá platnost Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2001). (MŠMT: Strategie vzdělávací politiky 2020, [online])

V souladu s uvedenými prioritami a cíli vzdělávání jsou upravovány další strategické dokumenty a legislativní opatření. Jelikož se blíží konec platnosti Strategie vzdělávání 2020, je v tuto chvíli připravován strategický dokument pro další období s názvem Strategie vzdělávání 2030+. (MŠMT: Strategie vzdělávací politiky 2030+, 2020 [online])

### **3.2.2 Podoba stěžejních zákonů a vyhlášek**

Právní rámec veřejného školství udává od 1. 1. 2005 **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon)**. Tento zákon stanovuje podmínky vzdělávání, pokládá obecné cíle a zásady výchovy a vzdělávání, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob ve vztahu ke vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Školský zákon je pravidelně aktualizován a novelizován. Poslední novelizací je **zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů**. Od školního roku 2017/2018 bylo novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. schváleno **povinné předškolní vzdělávání** pro děti od pěti let věku. (Zákon č. 178/2016 Sb.)

**Zákon č. 178/2016 Sb.** (§34a, §34b) vymezuje povinnost předškolního vzdělávání a způsoby jejího plnění.

Předškolní vzdělávání je od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné. Povinnost předškolního vzdělávání se vztahuje na děti (státní občany České republiky i občany jiných států), které pobývají na území ČR déle než 90 dnů. Z povinného předškolního vzdělávání jsou uvolněny děti s hlubokým mentálním postižením. (srov. Zákon č. 178/2016 Sb.; RVP PV, 2018, s. 6)

Povinné předškolní vzdělávání je realizováno formou pravidelné denní docházky do MŠ. Časové rozvržení povinného předškolního vzdělávání, podmínky pro uvolňování dětí ze vzdělávání stanovuje školní řád jednotlivé organizace. (Zákon č. 178/2016 Sb.)

Zákon č. 178/2016 Sb. umožňuje zákonnému zástupci dítěte zvolit i jiný způsob plnění povinného předškolního vzdělávání, tím se rozumí:

- a) individuální vzdělávání dítěte bez pravidelné denní docházky do MŠ,
- b) vzdělávání v přípravné třídě ZŠ a ve třídě přípravného stupně ZŠ speciální
- c) vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky (se souhlasem MŠMT).

**Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání** formuluje podmínky provozu a určuje podrobnosti o organizaci předškolního vzdělávání. Vymezuje také rozsah povinného předškolního vzdělávání. Udává, že se dítě, na které se vztahuje povinná předškolní docházka, účastní předškolního vzdělávání v rozsahu nepřetržitých 4 hodin ve dnech, kdy je dána povinnost předškolního vzdělávání. Podrobnosti stanoví ředitel MŠ ve školním řádu.

### **3.3 Kontinuita rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání**

V souladu s právními předpisy jsou rozpracovány pro jednotlivé etapy institucionálního vzdělávání Rámcové vzdělávací programy.

Současná mateřská škola projektuje výchovně–vzdělávací proces v souladu s **Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV)**, který je základním dokumentem, jímž stát reguluje podmínky a kvalitu předškolního vzdělávání. Představuje vzdělanostní základ, udává rámec vzdělávání a tvoří východisko pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů. Obsahová náplň předškolního vzdělávání respektuje specifika a potřeby dítěte předškolního věku. RVP PV člení vzdělávání do **5 základních vzdělávacích oblastí** (Biologická – Dítě a jeho tělo, Psychologická – Dítě a jeho psychika, Interpersonální – Dítě a ten druhý, Sociálně kulturní – Dítě a společnost a Environmentální – Dítě a svět), v nichž se vzdělávací nabídka realizuje. Pro pedagogy jsou závazné **vzdělávací cíle** zahrnují **čtyři kategorie** (Rámcové cíle, Klíčové kompetence, Dílčí cíle a Dílčí výstupy). **Klíčové kompetence**, které závazně stanovuje RVP PV, můžeme považovat za cílovou kategorii předškolního vzdělávání, neboť představují základy pro uplatnění dítěte ve společnosti a vstupní bránu pro celoživotní učení. (srov. Šmelová, 2004, s. 108 – 109; Dvořáková, 2015, s. 74 – 75; Opravilová, 2016, s. 71 – 72; Průcha a Koťátková, 2013, s. 77; RVP PV, 2018)

Povinná devítiletá edukace žáků probíhá v souladu s **Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV)**. Primární vzdělávání navazuje svým pojetím na RVP PV a tvoří východisko pro koncepci rámcových vzdělávacích

programů pro střední vzdělávání. RVP ZV směřuje k dosažení **devíti vzdělávacích cílů**, specifikuje vzdělávací obsah, který je orientačně členěn do **devíti vzdělávacích oblastí**, a učivo. Učivo se stává prostředkem k dosažení činnostně zaměřených **očekávaných výstupů**. Jeho osvojením směřuje žák k výsledkům edukačního procesu, k získání schopností a dovedností na úrovni **klíčových kompetencí**. Primární vzdělání usiluje o poskytnutí základů všeobecného vzdělání pro běžné uplatnění v životě a motivování žáka k dalšímu studiu a celoživotnímu učení. (RVP ZV, 2017, s. 5 – 15)

Návaznost předškolního vzdělávání a základního vzdělávání z hlediska rámcových vzdělávacích programů budeme sledovat prostřednictvím vzdělávacích oblastí a klíčových kompetencí jednotlivých dokumentů. Cílem zajištění návaznosti ve vzdělávání je usnadnění přestupu dětí z MŠ do systematického vzdělávání a položení základů celoživotního učení.

Tabulka 2: Kontinuita vzdělávání z hlediska rámcových vzdělávacích programů

<b>Kategorie: KLÍČOVÉ KOMPETENCE:</b>	
RVP PV	RVP ZV
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kompetence k učení</li> <li>• kompetence k řešení problémů</li> <li>• kompetence komunikativní</li> <li>• kompetence sociální a personální</li> <li>• kompetence činnostní a občanské</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kompetence k učení</li> <li>• kompetence k řešení problémů</li> <li>• kompetence komunikativní</li> <li>• kompetence sociální a personální</li> <li>• kompetence občanské</li> <li>• kompetence pracovní</li> </ul>
<b>Kategorie: VZDĚLÁVACÍ OBLASTI:</b>	
RVP PV	RVP ZV
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě a jeho tělo</li> <li>• Dítě a jeho psychika</li> <li>• Dítě a ten druhý</li> <li>• Dítě a společnost</li> <li>• Dítě a svět</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jazyk a jazyková komunikace</li> <li>• Matematika a její aplikace</li> <li>• Informační a komunikační technologie</li> <li>• Člověk a jeho svět</li> <li>• Člověk a společnost</li> <li>• Člověk a příroda</li> <li>• Umění a kultura</li> <li>• Člověk a zdraví</li> <li>• Člověk a svět práce</li> </ul>

Komparací klíčových kompetencí a vzdělávacích oblastí počátečního vzdělávání sledujeme potřebnou návaznost ve vzdělávání. Oba rámcové vzdělávací programy jsou zacíleny na osvojování kompetencí, osvojování v životě nadále prakticky využitelných schopností a dovedností. Základní škola plynule pokračuje v rozvíjení klíčových kompetencí, jejichž základy si děti osvojily během předškolního vzdělávání. Vzdělávací oblasti RVP PV a RVP ZV se postupně propojují, s rostoucím věkem dětí se člení na další podoblasti, stále však vychází z elementárních poznatků předškolního vzdělávání, na které plynule RVP ZV navazuje.

Kontinuitu Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání zabezpečují:

- **společná koncepce** respektující vývojová specifika dětí v určitém věku
- **vzdělávací cíle**, u kterých je zajištěna návaznost, konzistentnost, tj. podřízenost nižších cílů cílům vyšším, kdy dosažení vyššího cíle závisí na předchozím naplnění nižšího cíle
- **očekávané výstupy** předškolního vzdělávání zajišťující **vstupní předpoklady** základního vzdělávání
- **očekávané výstupy v podobě klíčových kompetencí**, jejich provázanost a postupně se zvyšující náročnost, gradace

(srov. Kropáčková a Ležalová, 2012, s. 5; Šmelová, Prášilová a kol, 2018, s. 96)

Koncepčním základem vzdělávací politiky se stala myšlenka celoživotního učení. Prvotním článkem vzdělávací soustavy je předškolní vzdělávání, na které je vlivem novelizace školského zákona č. 178/2016 Sb., stanovením povinné předškolní docházky pro děti starší pěti let, kladena velká pozornost. RVP PV ukládá vzdělanostní základ, cíle a podmínky vzdělávání, na které plynule navazuje RVP ZV. Prostřednictvím klíčových kompetencí a vzdělávacích oblastí rámcových vzdělávacích programů je zajištěna kontinuita a kvalita vzdělávání.

## 4 Preprimární vzdělávání jako předpoklad primárního vzdělávání

Předškolní vzdělávání usiluje o vytvoření optimálních podmínek pro rozvoj individuálních schopností a dovedností dětí. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat a posilovat výchovnou funkci rodiny a vytvářet dobré předpoklady pro celoživotní učení dítěte a začlenění do společnosti. Předškolní příprava dítěte pro další etapy vzdělávání se stala, v posledním roce před nástupem do základní školy (dále jen ZŠ), povinná. Rozhodnutí o změně struktury povinného vzdělávání v České republice předcházely diskuse s rozličnými názory odborníků. Cíle předškolního vzdělávání a názory odborníků na zavedení povinné předškolní docházky jsou obsahem této kapitoly.

### 4.1 Funkce a cíle předškolního vzdělávání

V kontextu kurikulárních dokumentů shledáme plynulou návaznost předškolního vzdělávání na primární vzdělávání. Cílem předškolního vzdělávání je vybavení každého dítěte elementárními klíčovými kompetencemi, jejichž základem je proces socializace a kultivace. Mateřská škola ve spolupráci s rodinou připravuje dítě na život ve společnosti a vhodnými formami a metodami připravuje dítě na povinné vzdělávání v rámci primárního vzdělávání. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014, s. 8)

*„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (561/2004 Sb., §33)*

Záměry předškolního vzdělávání uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) jako rámcové cíle jsou definované v obecné úrovni následovně: 1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; 2. Osvojení hodnot; 3. Získání osobnostních postojů. (RVP PV, 2018, s. 9)



V souladu se školským zákonem upřesňuje RVP PV (2018, s. 6 – 7), že cílem předškolního vzdělávání je připravit každému dítěti podnětné prostředí k jeho aktivnímu rozvoji a učení, a tím podporovat a doplňovat rodinnou výchovu. Předškolní vzdělávání vytváří radostné, příjemné a smysluplné prostředí, kde dítě získává nové poznatky a základní zkušenosti, které mu mají usnadnit jeho další životní i vzdělávací cestu. Stěžejním úkolem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte v maximální míře, která je mu individuálně dosažitelná. Ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem mimořádně nadaným plní předškolní vzdělávání i úkol diagnostický. Včasným zachycením těchto specifik a individuálních možností zvyšuje preprimární vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami životní a vzdělávací šance.

Smyslem předškolního vzdělávání je připravit dítěti podmínky pro radostné dětství, pod odborným vedením dosahovat za užití pestré vzdělávací nabídky a využití pedagogických metod a forem vzdělávání maximálního rozvoje potenciálu dítěte, a tím vytvářet předpoklady pro další úspěšné vzdělávání. (Kropáčková a Ležalová, 2012, s. 7 – 52)

Koťátková (2014, s. 109) připomíná, že mateřská škola je v rámci společensko-politického vyjadřování vnímána jako veřejná služba. Ta se podle ní orientuje ke třem subjektům: k dítěti, k rodině a ke společnosti. Služba si stanovuje následující cíle: rozvíjet dispozice dítěte, podpořit rodinu v rámci pracovního a společenského uplatnění a vybavit dítě potřebnými kompetencemi pro život ve společnosti.

Předškolní vzdělávání se podílí na všeobecném rozvoji dítěte. Učí dítě rozumět životu v naší společnosti (obsah vzdělávání) a rozvíjením elementárních klíčových kompetencí ho připravuje na život ve společnosti (cíl vzdělávání). (Průcha, 2016, s. 93)

## **4.2 Povinná předškolní docházka pohledem odborníků**

Pozitivní význam předškolního vzdělávání, všestranný rozvoj dítěte a příprava na celoživotní vzdělávání a uplatnění v osobním i pracovním životě, je odborníky nezpochybnitelný. Pro dítě je předškolní vzdělávání odrazovým můstkem pro další vzdělávání. Umožnit tyto benefity všem dětem je nyní snahou českého školství. Koncepce povinného předškolního vzdělávání, jeho cíle, efektivnost a opodstatnění zavedení rozsáhlé změny ve vzdělávání přináší nejednotnost v názorech odborníků i veřejnosti.

## 4.2.1 Názory odborníků na povinné předškolní vzdělávání před zavedením legislativní změny

Již v květnu roku 2009 začalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) hovořit o možnosti zavedení povinného předškolního vzdělávání v České republice jako o legislativní změně. Prvotním impulzem k tomuto kroku se stala na Metodickém portálu MŠMT **elektronická diskuse**, které se účastnili pedagogové mateřských a základních škol a další odborníci. Záměrem novelizace předškolního vzdělávání mělo být vyrovnání vzdělávacích příležitostí a šancí a naplnění práva dětí na zajištění kvalitního a bezplatného vzdělávání pro všechny. Obsahem diskuse byla účelnost a proveditelnost zavedení povinné předškolní docházky, včetně otázky zásahu do rodičovských práv o vzdělání dětí. Výsledkem diskuse byla podpora zavedení povinného předškolního vzdělávání. 81 % respondentů se vyjádřilo pro povinnou předškolní docházku realizovanou podle současné koncepce předškolního vzdělávání s respektem RVP PV v rozsahu jednoho roku před nástupem do základního vzdělávání. 98 % respondentů vytyčilo podmínku povinného vzdělávání – snížit počet dětí na jednoho pedagoga. 68 % respondentů tvrdilo, že je nutné zachovat rodičům možnost rozhodnutí o vzdělávání svých dětí a žádalo zachovat možnost individuálního vzdělávání. S myšlenkou o zavedení motivačních sociálněpodpůrných programů pro sociálně slabé rodiny souhlasilo 67 % diskutujících. (Smolíková, 2009, [online])

Následující **dotazníkové šetření a anketu** realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze z rozhodnutí MŠMT v říjnu a listopadu 2009. Do výzkumného šetření se zapojilo 14 mateřských a základních škol, které poskytly **názory pedagogů** a prostřednictvím ankety zprostředkovaly **názory rodičů** na zavedení povinné předškolní docházky. Více než polovina rodičů (57 %) souhlasila se zavedením povinného předškolního vzdělávání v rozsahu posledního ročníku MŠ. 10 % rodičů by legislativní změnu přijalo, zásadně proti se postavilo pouze 0,8 % rodičů. Většina pedagogů (77 %) souhlasila se zavedením povinného předškolního vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy (dále jen MŠ) za určitých podmínek (zabezpečit bezplatnost, zajistit pravidelnou docházku dětí, vytvořit homogenní třídy, realizovat vzdělávání podle RVP PV, snížit počty dětí ve třídě, popř. zajistit přítomnost dalšího pedagogického pracovníka). Vytvoření motivačních programů pro sociálně slabé rodiny podporuje 76 % pedagogů. Nadpoloviční počet pedagogů (66 %) by umožnil individuální vzdělávání pouze ve výjimečných, jednoznačně definovaných případech. (Smolíková, 2009, [online])

Na diskusi o povinném předškolním vzdělávání participovaly i **profesní organizace sdružující předškolní pedagogy** (Společnost pro předškolní výchovu, Asociace předškolní výchovy, Společnost křesťanských mateřských škol, OMEP, Českomoravský odborový svaz pracovníků ve školství (ČMOS PŠ), Asociace waldorfských mateřských škol, Moravský svaz předškolní výchovy). Pozitivní přínos shledávají organizace ve vyrovnání podmínek a vzdělávacích šancí pro všechny děti a vyšší pravděpodobnosti včasného zachycení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Za rizika považují omezení kompetencí rodičů a předčasnou scholarizaci. V názorech nedošlo u profesních organizací k jednotné shodě, přesto zazníval nejčastěji názor o ponechání předškolního vzdělávání v plné kompetenci rodičů, s dobrovolnou docházkou do MŠ. (Smolíková, 2009, [online])

Zavedení povinného předškolního vzdělávání shledávají za nadbytečné oslovení **odborníci** (doc. PhDr. Eva Opravilová, CSc., prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. a PhDr. Václav Mertin). Ti se domnívají, že by mělo být rozhodnutí o účasti v předškolním vzdělávání ponecháno v kompetenci rodičů. Připouštějí, že by novelizace předškolního vzdělávání mohla být v budoucnu za určitých podmínek (transformace vzdělávacího systému, nová koncepce povinného předškolního vzdělávání, vzdělávací semináře pro rodiče, požadavek vysokoškolského vzdělání pedagogů preprimárního vzdělávání) akceptovatelná, však pouze za předpokladu ponechání možnosti individuálního vzdělávání. (Smolíková, 2009, [online])

Od 1. července 2013 do 30. června 2015 byl za spolupráce Společnosti Tady a teď s využitím zkušeností Demografického informačního centra realizován projekt **KUDY VEDE CESTA**, jehož cílem bylo vypracování 4 studií proveditelnosti, které se zaměřují na děti ohrožené sociální exkluzí a možnostmi jejich úspěšnějšího zapojení do vzdělávání. Rizika a dilemata, která vzešla ze zpracovaného projektu, převažovala nad zamýšlenými benefity zavedení povinné předškolní docházky. Nepotvrzený předpoklad, že docházka do MŠ v rozsahu jednoho roku před nástupem ZŠ sníží riziko školní neúspěšnosti, byl jedním z argumentů pro nepodpoření legislativní změny. Dalším riziko představovala domněnka, že by byl plošným omezením kompetencí rodičů o vzdělávání dětí kvůli nízkému počtu sociálně znevýhodněných dětí (přibližně 1,3 %) posílen antagonismus majority vůči minoritě. Výsledkem projektu byla i možnost selektivního ukládání povinnosti předškolní docházky, kdy by bylo povinné vzdělávání nařízeno pouze indikovaným, znevýhodněným dětem. Toto řešení postrádalo prvek proveditelnosti, neboť relevance posouzení školní zralosti dětí před pátým rokem věku je nízká. Soudní nařízení povinného předškolního vzdělávání by způsobilo větší sociální exkluzi, tedy přesný opak cíleného. (Kudy vede cesta, 2015, [online])

Dne 19. 2. 2015 se uskutečnil **Kulatý stůl Stálé konference asociací ve vzdělávání** (dále jen SKAV), který se věnoval otázce: Povinný předškolní ročník, ano či ne? Nad návrhem MŠMT diskutovali Markéta Literová (SKAV, Step by Step ČR), Daniel Hůle (Demografické informační centrum), Václav Mertin (psycholog, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy), Irena Borkovcová (Jihomoravský inspektorát ČŠI), Blanka Zámečnicková (učitelka MŠ Chodov) a Peter Drál' (Chceme vedieť viac, Slovensko). Diskusi moderoval Bohumil Kartous (EDUin, o. p. s.). (EDUin, 2015, [online])

Panelisté se shodují, že zavedení povinného roku předškolního vzdělávání přináší řadu otázek, rizik a obav. Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) odhaduje, že existuje asi 4 – 5 % dětí, kterým by významně pomohla péče a podpora školského a dalšího podpůrného systému. MŠMT navrhuje novou legislativní změnu zejména z důvodu zvýšení úspěšnosti těchto dětí při přechodu na základní školu a usnadnění jejich další vzdělávací cesty. Otázkami ohledně stanovení plošné povinnosti předškolního vzdělávání a rizik s ní spojených, podporou rodin a efektivitou zamýšlené novelizace vzdělávání se zabývali účastníci realizovaného Kulatého stolu SKAV. (Kulatý stůl, 2015, [online])

**Markéta Literová** (SKAV, Step by Step ČR) zaujímá k dané problematice téměř jednoznačné stanovisko – prodloužení povinné školní docházky nepodporuje. Vnímá potřebu začlenit děti ze sociálně vyloučených lokalit, to ovšem podle ní nezajistí plošná povinnost předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem do základního vzdělávání. Riziko shledává ve změnách nastavení celého vzdělávacího systému kvůli několika procentům populace. Klíčovým obdobím pro rozvoj dítěte je rané dětství, proto je nutné podpořit rodiče dětí již od nejútlejšího věku dítěte, v pěti letech je již pozdě. Literová zdůrazňuje, že rodič je zodpovědný za vzdělávání dítěte, žádoucí je podpora rodičovských kompetencí, povinná předškolní docházka není podle ní krok správným směrem. (Kulatý stůl, 2015, [online])

**Daniel Hůle** (Demografické informační centrum) si pokládal zejména otázky týkající se finanční náročnosti a efektivnosti celého návrhu. Ve svém projevu upozorňuje na napnuté kapacity mateřských škol a nemožnost zajistit takovému počtu dětí individuální péči a potřebnou podporu. Hůle se nepřiklání k plošné změně systému. Navrhuje selektivní zavedení povinného předškolního vzdělávání, pravomoc k jejímu nařízení by získal pediatr. Primárně se přimlouvá za podporu rodin. (Kulatý stůl, 2015, [online])

**Václav Mertin** (psycholog, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy) se staví proti povinné předškolní docházce, neboť se domnívá, že se jedná o zbytečné zasahování do oblastí

práv občanů České republiky. Je názoru, že jeden rok předškolní docházky není účinným opatřením zmíněného problému, týkající se minoritní společnosti. Prospěšnější řešení shledává v nastavení podpory znevýhodněným rodinám a větší individualizaci ve vzdělávání za pomoci snižování počtu dětí ve třídách. (Kulatý stůl, 2015, [online])

**Irena Borkovcová** (Jihomoravský inspektorát ČŠI) zmínila pragmatické důvody, proč se o posledním ročníku uvažuje, nicméně plošné zavedení povinné předškolní docházky nepodporuje. Jedná se o neúčast 4 – 5 % dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, které jsou ohroženy neúspěchem při dalším vzdělávání, a zvýšený počet odkladů školní docházky. Řešení dané situace spatřuje v kvalitnější meziresortní spolupráci, díky které je možné dosáhnout zvýšení odpovědnosti rodičů za vzdělávání svých dětí. Alternativou řešení situace je nařízení povinnosti docházky do předškolních zařízení pro děti s odkladem povinné školní docházky, tímto nařízením by bylo možné snížit množství odkladů i jejich finanční náročnost. Stejně jako ostatní panelisté souhlasí Borkovcová s ranou podporou rodiny. (Kulatý stůl, 2015, [online])

**Blanka Zámečníková** (učitelka MŠ Chodov) odmítá zavedení povinné předškolní docházky, neboť stávající systém funguje dobře a povinnost asociuje závazek. Z praxe zmiňuje, že 1/3 preprimárních pedagogů není ochotná s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí pracovat. Pokud by však k zavedení došlo, obává se připodobňování práce učitelek mateřských škol k výuce primárních pedagogů. Řešení situace nepřináší podle ní legislativní úprava systému, nýbrž získání důvěry rodičů ze sociálně vyloučených lokalit ve školství. (Kulatý stůl, 2015, [online])

**Peter Drál'** (Chceme vedieť viac, Slovensko) přinesl do diskuse zkušenosti ze Slovenska, kde byly roku 2013 vyjádřeny podobné argumenty pro zavedení povinné předškolní docházky (školní připravenost a zvýšení úspěšnosti sociálně znevýhodněných dětí při nástupu do primárního vzdělávání). Na Slovensku se v přípravném návrhu hovořilo o plošném zavedení povinného vzdělávání pro děti od 4 let v rozsahu 80 hodin měsíčně. Neplnění povinnosti mělo být trestáno odebráním sociálních benefitů. Alternativu povinného vzdělávání představovala domácí předškolní výchova, která měla být jednotlivě schvalována odborníky. Novelizace spojená s plošným zavedením povinného předškolního vzdělávání uzákoněna z finančních a kapacitních důvodů mateřských škol nebyla. Mezi další důvody zamítnutí novelizace uvádí Drál' integrační problémy, kdy je slovenská majorita spokojená se segregací minority. (Kulatý stůl, 2015, [online])

Účastníci diskuse se shodli na tom, že návrh MŠMT postihuje neprávem plošně všechny občany, ačkoli se řeší minorita. Z hostů panelu návrh nikdo plně nepodporoval, neboť zavedení povinné předškolní docházky poslední rok před nástupem do primárního vzdělávání neřeší podle zúčastněných diskuse problémy dětí ze sociálně vyloučených lokalit, jedná se tedy o řešení neefektivní.

Výstupem Kulatého stolu je stanovisko, kdy SKAV plně podporuje zodpovědnost rodičů za vzdělávání svých dětí a posilování rodičovských kompetencí. SKAV ve svém výstupu připomíná, že role státu má být pouze podpůrná. Zdůrazňuje, že cílená multidisciplinární pomoc a podpora určitých rodin od narození dítěte přinese lepší výsledky v oblasti školní úspěšnosti dětí než pouhá povinnost docházky do mateřské školy. SKAV (Stanovisko SKAV k návrhu povinného předškolního ročníku, 2015, [online]) ve svém stanovisku uvádí i vnímaná rizika spojená s návrhem povinného ročníku:

- 1) Snižování pocitu odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělání svých dětí
- 2) Omezení svobody mnoha rodin s minimálním předpokladem vyřešení daného problému
- 3) Neefektivní čerpání finančních prostředků

SKAV dále ve svém stanovisku připomíná nedostatečně tolerantní pro-inkluzivní prostředí mateřských škol, nezajištěné kapacity škol v určitých vyloučených lokalitách a nesouhlas většiny rodičů i odborníků. (Stanovisko SKAV k návrhu povinného předškolního ročníku, 2015, [online])

#### **4.2.2 Názory odborníků na povinné předškolní vzdělávání po zavedení legislativní změny**

Ve společnosti se setkáváme s podporou legislativní změny i odmítavým postojem. Nezávislé výsledky předškolního vzdělávání po zavedení povinného vzdělávání prezentují Výroční zprávy České školní inspekce (dále jen ČŠI).

ČŠI každoročně hodnotí kvalitu a efektivitu vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky. Ve výroční zprávě za rok 2017/2018 se věnuje i dopadům nové legislativní změny v předškolním vzdělávání – zavedení povinné předškolní docházky. Výsledky výroční zprávy jsou nikterak pozitivní, neboť se v roce 2016, kdy byla docházka do předškolního vzdělávání dobrovolná, účastnilo předškolního vzdělávání 95 % pětiletých dětí. Zavedení povinného vzdělávání nepřineslo žádoucí efekt, podíl pětiletých dětí vzrostl pouze o 0,5 %. 3 % dětí

z populačního ročníku, pocházející ve většině případů ze sociálně znevýhodněného prostředí, se nepodařilo dohledat a do vzdělávání začlenit. Jednalo se tedy o děti, které byly v nejvyšší míře ohroženy budoucím školním neúspěchem a na něž zavedení povinného předškolního vzdělávání cílilo. Dále ČŠI upozornila na neefektivní provedení individuálního vzdělávání s nejasnými pravidly a způsoby jeho ověřování a těžkosti spojené s administrativní zátěží (vymáhání povinné docházky, omlouvání absencí). (Výroční zpráva ČŠI za rok 2017/2018)

V roce 2018/2019 nenastal v začlenění dětí do povinného předškolního vzdělávání téměř žádný posun. Stále se nepodařilo zabezpečit rovné příležitosti ke vzdělávání pro všechny děti. 2 – 3 % dětí z populačního ročníku, pro které byl poslední předškolní rok povinný, se vzdělávání se nadále neúčastní, důvody neúčasti nejsou známy. ČŠI doporučuje cílené vyhledávání a motivování rodičů, kteří povinnost předškolního vzdělávání nerespektují. (Výroční zpráva ČŠI za rok 2018/2019)

Funkčnost a efektivnost změny v předškolním vzdělávání je stále nejednoznačná. Odborníci se rozcházejí v názorech, někteří navrhují zrušení povinného vzdělávání, jiní cílí na motivaci a podporu znevýhodněných rodin.

**Opravilová** vnímá předškolní vzdělávání jako velkorysou nabídku rodičům. Předškolní vzdělávání považuje za pozitivní záležitost, která by měla být dopřána všem dětem, dobrovolnost v docházce by však ponechala. S povinností předškolní docházky se proměňuje postoj rodičů k vnímání odpovědnosti za vzdělávání dětí. Někteří rodiče se domnívají, že přípravu na školu za ně přejímá instituce, tím dochází ke snižování odpovědnosti zákonných zástupců za výchovu a vzdělávání svých dětí. Upozadňuje se primární vychovatel, rodič. Ve vztahu k primárnímu vzdělávání Opravilová připomíná, že povinností školy je být připravená na všechny děti, nikoli přesouvat tuto povinnost komplexně do rukou předškolního vzdělávání. (Lekešová, 2017, [online])

Již v únoru 2018 navrhl Václav **Klaus** mladší zrušení povinné docházky pětiletých dětí do předškolního vzdělávání. Nedostatečné opodstatnění a přínos zavedení povinného vzdělávání, navýšení byrokracie pro mateřské školy a zbytečné zatěžování rodin radí k nejpodstatnějším argumentům pro přehodnocení krátce zavedené změny. Alternativu nesprávného rozšiřování povinného vzdělávání o tzv. nultý ročník ZŠ spatřuje v přípravných třídách základních škol a vytvoření sociální programů. (Spěváčková, 2018, [online])

Gabriela **Hubáčková** (bývalá učitelka ZŠ) naopak trvá na ponechání novelizace předškolního vzdělávání, neboť vnímá potřebu doplňovat rodinnou výchovu. Uvědomuje si, že ne všichni rodiče mají možnost vyčlenit si dostatek prostoru pro přípravu dítěte na povinnou školní docházku. Při vstupu do základního vzdělávání pak spatřuje velké rozdíly v připravenosti dětí, které absolvovaly předškolní vzdělávání, a dětmi, které se předškolního vzdělávání neúčastnily. Z tohoto důvodu považuje za prospěšné přizvat každoročně k předškolnímu vzdělávání všechny pětileté děti. (Spěváčková, 2018, [online])

Kateřina **Valachová** (ČSSD), která legislativní změnu v předškolním vzdělávání prosadila, tvrdí, že hodnotit přínos novelizace školství rok po přijetí takové výrazné změny je příliš brzy. Valachová oponuje výsledkům ČŠI. Ospravedlňuje se, že ačkoli se zatím nepodařilo začlenit do předškolního vzdělávání celý populační ročník pětiletých dětí, počet dětí navštěvujících mateřské školy se zvýšil, tím se zvýšila i vzdělávací šance dětí pro další vzdělávací dráhu. Navíc dodává, že: *„Hlavní cíl nebyl přitáhnout všechny děti do školek, tedy i ze sociálně slabých rodin, ale ukázat význam předškolního vzdělávání všem rodičům.“* (Pavlíček, 2018, [online])

František **Vácha** (TOP 09) oponuje Kateřině Valachové. Je názoru, že o docházce dětí do předškolního vzdělávání mají rozhodovat rodiče. Nebojí se tvrdit, že byl zákon prosazen zejména kvůli začlenění dětí z vyloučených lokalit a pozitivní výsledek nepřinesl. Namísto plošného prodloužení délky povinného vzdělávání by se zaměřil na úpravu podmínek pobírání sociálních dávek, které by byly podmíněny účastí dětí v předškolním vzdělávání. (Pavlíček, 2018, [online])

Klíčovým obdobím pro rozvoj dítěte je rané dětství. Předškolní vzdělávání jako předpoklad celkového rozvoje dítěte směřuje k úspěšné návaznosti ve vzdělávání, zároveň připravuje dítě na uplatnění v osobním životě. Zabezpečit rovné příležitosti ke vzdělávání, zvýšit připravenost dětí pro vstup do primárního vzdělávání a předejít vyloučení dětí ze sociálně vyloučených lokalit má nová koncepce předškolního vzdělávání, která stanovuje od školního roku 2017/2018 předškolní vzdělávání pětiletých dětí v délce jednoho roku před vstupem do ZŠ jako povinné. Funkčnost a efektivnost přijaté změny v předškolním vzdělávání vyvolává stále řadu rozporuplných diskusí.



## 5 Klíčové kompetence jako předpokládané výstupy předškolního vzdělávání

Jelikož se nynější koncepce předškolního vzdělávání orientuje k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro další celoživotní vzdělávání, budeme se v této kapitole zabývat konkrétními klíčovými kompetencemi, které ukládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

### 5.1 Klíčové kompetence

Být kompetentní k dané problematice či být schopný samostatně jednat v dané situaci a mít pravomoc o určitých úkonech rozhodovat považujeme v dnešní době za standardní profesní i životní požadavky. K uplatnění ve společnosti nestačí pouhé znalosti a dovednosti, je třeba pracovat na osvojení a rozvíjení univerzálně použitelných kompetencí.

Oprailová (2016, s. 73) pokládá kompetenci za „*schopnost jedince určitým způsobem jednat*“. Udává, že osvojení kompetence znamená být schopen převzít za sebe zodpovědnost a přejít od řízené činnosti k samostatné práci.

Kolář (2012, s. 64) definuje obecně význam slova kompetence jako: „*způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role*“. V souvislosti se školním prostředím vymezuje klíčové kompetence jako: „*Nejvýznamnější výsledky vzdělávání, které by měly být pro každého jedince i pro společnost prospěšné a nezbytné a které se vytvářejí na určitém typu, stupni školy v podobě způsobilosti vykonávat určité oblasti činností.*“

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 129 – 130) popisují kompetence žáka jako: „*Soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro učení, osobní rozvoj a uplatnění v životě. Všichni žáci mají být v průběhu školního vzdělávání vybaveni klíčovými kompetencemi, které tvoří základ celoživotního učení a umožňují vstup do samostatného života i pracovního procesu. Pro každý stupeň (etapu) vzdělávání jsou ve vzdělávacích programech stanoveny cílové požadavky na úroveň rozvoje klíčových kompetencí.*“

Kurikulární dokumenty formulují klíčové kompetence jako: „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“. Cílovou kategorií v podobě výstupů zaujímají klíčové kompetence i v RVP PV. Jejich pojetí a obsah vychází z hodnot přijímaných společností a nároků, které společnost na jedince klade. Míra osvojení klíčových kompetencí je podmíněna možnostmi a schopnostmi každého dítěte. Předpokládaným výstupem předškolního vzdělávání je vybavit dítě souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná. (RVP PV, 2018, s. 10)

Kompetence představují schopnost chovat se určitým způsobem, být připravený reagovat na vzniklé situace, umožňují osobní rozvoj a uplatnění jedince v životě. Kompetence se vzájemně prolínají, pro účely kurikulárních dokumentů jsou však rozděleny do několika kategorií. Klíčové kompetence jsou výsledkem vzdělávání pro všechny typy a stupně škol a jsou východisky pro zpracování školních vzdělávacích programů. Kolář (2012, s. 64) výstižně popisuje, že klíčové kompetence definují profil absolventa dané školy.

První institucí, kde dítě získává elementární klíčové kompetence, je mateřská škola. V rozvíjení klíčových kompetencí pak dítě systematicky pokračuje v dalších etapách vzdělávacího procesu.

V rámci předškolního vzdělávání tvoří klíčové kompetence tzv. dlouhodobé cíle, ke kterým směřujeme během zpravidla tříleté docházky dítěte do mateřské školy. Za krátkodobé cíle považují Syslová a Štěpánková (2019, s. 37) cíle v jednotlivých vzdělávacích oblastech – biologické, psychologické, interpersonální, sociokulturní a environmentální. Žádoucí je integrace, tj. propojení dlouhodobých a krátkodobých cílů, plánování a realizace vzdělávání v souvislostech. Každá kompetence je totiž rozvíjena v souvislosti s některými vzdělávacími oblastmi více a některými méně. Obsahy vzdělávacích oblastí se vzájemně prolínají, ovlivňují a podmiňují a ukazují neustálou přítomnost několika, popř. i všech kompetencí současně, což se odráží v současném kurikulu, v integrovaném pojetí vzdělávání respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí. (srov. Syslová a Štěpánková, 2019, s. 37 – 40; RVP PV, 2018, s. 14)

Klíčové kompetence, zahrnuté v RVP PV, udávají předškolním pedagogům směr, ke kterému ve své výchovně-vzdělávací činnosti směřují. Učitelé cílevědomě projektují svoji vzdělávací nabídku tak, aby umožnili dětem získání elementárních klíčových kompetencí, které jsou pro dítě významné a důležité pro další vývoj a vzdělávací cestu. Dítě si osvojuje

dovednosti a schopnosti, poznatky a utváří si žebříček postojů a hodnot. (Šmelová, 2004, s. 105)

Klíčové kompetence není možné od sebe oddělit, vzájemně se propojují a doplňují, pro větší přehlednost je ale RVP PV (2018, s. 11) dělí do 5 základních oblastí:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

### **1. Kompetence k učení**

Děti předškolního věku přirozeně touží objevovat, zkoumat a poznávat, proto je zásadní nepromarnit příležitost a podporovat je v jejich zájmech, motivovat je a poskytovat pozitivní zpětnou vazbu v podobě uznání. Připravovat dětem podnětné prostředí, pestrou nabídku aktivit, volit různorodé metody a netradiční prostředky, které dítě aktivují a namotivují k novému poznávání a učení se, neboť kompetence k učení podmiňuje další vzdělávací cestu. (Kropáčková a Ležalová, 2012, s. 18 – 20)

### **2. Kompetence k řešení problémů**

Jedním z důležitých výstupů dítěte při ukončení mateřské školy je dosažení určité míry samostatnosti. Mateřská škola postupně vede děti ke schopnosti hledat řešení problémových situací. Postupuje od nejjednodušších pokynů, které dětem určují postup řešení, až po vytyčení problémové situace a ponechání řešení na jednotlivém dítěti. (Kropáčková a Ležalová, 2012, s. 20)

### **3. Komunikativní kompetence**

Rozvoj komunikačních kompetencí tvoří důležitou součást přípravy na povinnou školní docházku i uplatnění v životě.

Mezi nejzákladnější komunikační dovednosti patří schopnost porozumět mluvené řeči, plynulý jazykový projev s adekvátní slovní zásobou, jazyková pohotovost a fantazie. V návaznosti na přípravu na komunikaci v psané podobě zahrnuje práce v MŠ rozvoj grafomotorických dovedností, neboť osvojení základní tvarových prvků snižuje riziko neúspěchu dítěte při vstupu na ZŠ. Oblast jazykových kompetencí zahrnuje i schopnost

projevit emoce odpovídající dané situaci. Děti si v rámci této oblasti osvojují jednoduchá pravidla chování (pozdravit, poprosit, poděkovat, odmítnout, požádat o pomoc, nevstupovat jinému do řeči, ...). S rostoucí zralostí percepčních funkcí si děti postupně osvojují schopnosti ke zvládnutí čtení a psaní (rozklad slov na slabiky, určení první a poslední hlásky, odlišování podobně znějících hlásek, ...). (Kropáčková a Ležalová, 2012, s. 24 – 27)

#### **4. Sociální a personální kompetence**

Na konci předškolního vzdělávání zná dítě v ideálním případě své schopnosti i dovednosti a dokáže odhadnout možnosti druhých. Jedná samostatně, umí vyjádřit svůj názor a přijmout názor druhého, a tím je schopné podílet se na dění kolem sebe, navazovat vztahy, najít si místo ve skupině a spolupracovat s ostatními. (Kropáčková a Ležalová, 2012, s. 30)

#### **5. Kompetence činnostní a občanské**

Dítě předškolního věku by již mělo znát společenská pravidla a respektovat je. Pro úspěšný vstup do školy by dítě mělo mít vyvinutý smysl pro povinnost, být schopné zadaný úkol či situaci řešit, soustředně pracovat, činnost dokončit a zpětně zhodnotit. Kompetence činnostní a občanské obsahují i sebereflexi, dítě by mělo být schopné zhodnotit své silné a slabé stránky. V předškolním věku by už dítě mělo znát pravidla a návyky pro udržování zdraví a bezpečí. (Kropáčková a Ležalová, 2012, s. 34 – 36)

### **5.2 Propojení typů a stupňů škol prostřednictvím klíčových kompetencí**

Klíčové kompetence zabezpečují systematickou návaznost ve vzdělávání. Udávají výstupy jednotlivých etap vzdělávání, které jsou vstupními předpoklady pro další vzdělávání a celoživotní učení. RVP PV definuje klíčové kompetence pro dítě zpravidla šestileté, RVP ZV formuluje klíčové kompetence pro dítě zpravidla patnáctileté.<sup>3</sup>

Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání vytváří přirozený most pro přechod od bezstarostného dětství k požadavkům systematického počátečního vzdělávání. Předškolní příprava nezahrnuje požadavky na osvojení specifických znalostí a dovedností, mateřská škola rozvíjí dítě během celého předškolního období tím, že vybízí dítě ke hrám,

---

<sup>3</sup> Oblasti klíčových kompetencí, které udávají RVP PV a RVP ZV, a kontinuita klíčových kompetencí daných vzdělávacích stupňů jsou podrobněji popsány v kap. 3.3 Kontinuita rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání.

dává dítěti příležitosti pro samostatné řešení konfliktů, vybízí k hledání řešení, komunikaci a trvá na respektování nastavených pravidel. Každodenní socializace a kultivace dítěte je nejlepším způsobem rozvíjení dítěte a přípravou na vstup do primárního vzdělávání. Úspěšnost ve škole nezajišťuje pouze soubor vědomostí a dovedností, ale součástí úspěšnosti je i zdravé sebevědomí, důvěra ve své schopnosti a schopnost zvládat a dokončit zadaný úkol. Proto tvoří výstupy předškolního vzdělávání soubor klíčových kompetencí, jejichž osvojení je při dalším vzdělávání nenahraditelné. (Kolláriková a Pupala, 2010, s. 134)

Jedinec vybavený klíčovými kompetencemi je schopen se dále rozvíjet, učit, vnímat v souvislostech, využít nabyté zkušenosti k řešení běžných situací a problémů, využívat různé prostředky komunikace, v osobním životě jednat autonomně a ve společenském prostředí se chovat a jednat zodpovědně. (Kropáčková, Ležalová, 2012, s. 6)

Předškolní vzdělávání je považováno za počátek celoživotního učení. Předškolní kurikulum směřuje k osvojení elementárních klíčových kompetencí, které pokládá za soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot využitelných v osobním životě. Osvojení elementárních klíčových kompetencí je stěžejní pro přirozený, plynulý a úspěšný přechod dítěte do ZŠ. Poskytuje dítěti motivaci pro další vzdělávání i rozvoj a předpoklady pro uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence usměrňují práci učitele a představují ideální výstupy předškolního vzdělávání, jejichž dosažení umožní dítěti další zdokonalování. Naplnění klíčových kompetencí závisí na možnostech a schopnostech dítěte, je tedy zcela individuální.

## 6 Hlavní činitelé vzdělávacího procesu

Síť vztahů mezi aktéry vzdělávání je velice široká. Zahrnuje děti (žáky), pedagogy, rodiče, nepedagogické pracovníky, širokou veřejnost, orgány státní správy, orgány místní samosprávy a další. Základní rovinu sociálních vztahů tvoří v mateřské škole interakce učitele (učitelky) a dětí. Specifika obou skupin, učitele i dítěte, jsou náplní poslední kapitoly teoretické části práce. (Mertin a Gillernová, 2010, s. 25)

### 6.1 Dítě předškolního věku

Předškolní věk zahrnuje v širším slova smyslu období od narození (někdy včetně prenatalního období) po vstup na základní školu. V užším slova smyslu je předškolní období „věkem mateřské školy“. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 87)

Předškolní věk vymezuje Blatný (2016, s. 78) jako vývojové období od 3 do 6 let. Termín předškolní věk podle něj odkazuje na povahu a smysl období, během kterého děti získávají a procvičují dovednosti využitelné v primárním vzdělávání. Připravené činnosti mají povahu průpravy na školu.

Vágnerová (2012, s. 177) časově vymezuje předškolní období jako období od 3 do 6-7 let, přičemž pouze fyzický věk neurčuje konec této fáze, stěžejní je sociální zralost, tedy nástup do školy. Jedná se o období iniciativy dítěte a přípravy na život ve společnosti.

Oprailová (2016, s. 105) popisuje specifika učení předškolního dítěte. Udává, že: *„Předškolní věk je obdobím mimořádné poznávací a učební aktivity a iniciativy, které provází potřeba uplatnit se a prosadit.“* Dětské myšlení je konkrétní, názorné, intuitivní, nepřesné, ovlivněné subjektivním a egocentrickým vnímáním.

Předškolní věk je obdobím velkých změn, kdy se dítě intenzivně rozvíjí po fyzické i psychické stránce. Navíc je obdobím, kdy se dítě osamostatňuje, získává novou společenskou roli, učí se komunikovat a připravuje se na život ve společnosti. Poznávání a chápání světa dětem usnadňují specifické fantazijní představy, intuitivní uvažování i další zvláštnosti dětské psychiky. Rozvoj a učení dítěte probíhá zejména formou hry.

Předškolní vzdělávání respektuje všechna specifika jednotlivých věkových období a potřeb jedince a připravuje dítěti vhodné prostředí pro jeho rozvoj. Jelikož se v práci

orientujeme na předškolní období, ve kterém je stanovena povinná předškolní docházka dětí, zaměříme se podrobněji na specifika ve vývoji pětiletého a šestiletého dítěte.

### 6.1.1 Specifika ve vývoji pětiletého a šestiletého dítěte

#### Fyzický vývoj, vývoj motoriky

Během předškolního období dochází k proměně tělesné konstituce dítěte. Ke konci předškolního období probíhá tzv. perioda růstu, období vytáhlosti, kdy dítě intenzivně roste do výšky. Ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, významná pro rozvoj jemné motoriky. Ukončení osifikace zápěstních kůstek je jedním ze znaků školní zralosti. (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 75)

Pohyb je pro dítě stále nejpřirozenější potřebou. Kvalita pohybové koordinace souvisí s intenzivním vývojem mozku. Dítě na prahu školní docházky zvládá složitější pohybovou koordinaci, pohyby jsou přesnější a plynulejší. Dochází k automatizaci pohybových dovedností, např. při jízdě na kole, plavání, lyžování. S postupným zdokonalováním hrubé motoriky roste i kvalita jemné motoriky a grafomotoriky. Vývoj dítěte se zrcadlí i ve vývoji dětské kresby. V pátém roce dítě napodobí čtverec, ale až v šestém roce nakreslí trojúhelník, jeho zvládnutí je jedním ze znaků zralosti dítěte pro vstup do primárního vzdělávání. Kresba pětiletého dítěte je záměrná, odpovídá předem stanovené představě, obsahuje větší množství detailů a je propracovanější. Jeho větší zručnost se projevuje i v sebeobsluze, při hygieně potřebuje pouze malou pomoc. (srov. Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88; Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 75)

#### Vývoj poznávacích procesů

**Vnímání** dítěte předškolního věku je ovládáno egocentrismem, je subjektivně zabarvené. Převažuje synkretické (celistvé) vnímání spojené s aktivním prožitkem, experimentováním. Vnímání je obohaceno bohatou **představivostí**. (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 76)

U dítěte se objevují pokroky v **myšlení**. Dítě ve věku od 4 do 7 let se nachází v období, které Piaget nazývá názorné (intuitivního) myšlení. To je vázáno na konkrétní předměty, situace. Dítě dokáže myslet v celostních pojmech, oddělí podstatné, charakteristické znaky. Myšlení je stále ovlivněno egocentrismem, je antropomorfní (lidské

vlastnosti přenáší na předměty a zvířata) a magické (dítě si upravuje realitu dle svého přání). (Šmelová a Prášilová, 2018, s. 33)

Postupně dítě začíná pracovat s myšlenkovými operacemi jako je analýza, syntéza a srovnávání. Mezi 4. a 6. rokem dochází k prudkému rozvoji pojmové činnosti, dítě má tendenci utvářet všeobecné rodové pojmy, slova nadřazená. Dítě začíná vyvozovat jednoduché závěry (např. usuzuje, čeho je více a čeho méně). Úsudky jsou nepřesné, závislé zpravidla na vizuálním tvaru či zkušenosti dítěte, proto se v myšlení objevují chyby. Myšlení je stále prelogické, předoperační. (srov. Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 77; Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 90)

Bezděčnou **paměť** nahrazuje okolo pátého roku paměť záměrná. Převažuje paměť mechanická, vázána na konkrétní předměty, činnosti a zejména na citově podbarvené situace. Před vstupem do primárního vzdělávání se u dítěte objevuje působnost dlouhodobé paměti. (Mertin a Gillernová, 2010, s. 16 – 17)

Ke konci předškolního období začíná být **pozornost** dítěte úmyslná, s postupujícím věkem roste doba, po kterou se dokáže soustředit. (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 76)

Jazykový vývoj se během předškolního období rychle zdokonaluje. Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku, stavba věty je složitější, zanikají běžné fyziologické obtíže, rozšiřuje se rozsah slovní zásoby. V šesti letech obsahuje celkový slovní fond 3 000 až 6 000 slov. U dítěte se vytváří fonologické povědomí, schopnost vnímat hláskovou strukturu slov a schopnost zachycovat zvukové podoby slov. Dítě dokáže jednoduše definovat, popsat známé předměty a situace. Vyspělost **řeči** a myšlení je patrná v sociálním chování dítěte. (srov. Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 78; Blatný, 2016, s. 79; Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88 – 89; Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015, s. 27)

### **Emocionální vývoj**

Větší zralost centrální nervové soustavy se projevuje ve stálosti emočních projevů. Pětileté dítě už je citově stabilnější, vyrovnanější, nepodléhá bezprostředním impulzům. Bývá pozitivně naladěné, negativismus ustupuje do pozadí. Mezi 3. a 5. rokem začíná rozumět subjektivní povaze emocí. Vnímá, že každý reaguje na danou situaci jiným způsobem, vnímá emoce druhých lidí. U dítěte se vytváří počátky emoční inteligence. Koncem předškolního období je dítě už odolnější vůči frustraci, zvládá prohru, postaví se složitějším úkolům,



překážkám. (srov. Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015, s. 27; Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 97; Vágnerová, 2012, s. 218 – 219)

## **Sociální vývoj**

Socializace pětiletého dítěte probíhá v interakci s dalšími jedinci, převážně s dětmi v mateřské škole. Kontakt s vrstevníky je pro dítě stěžejním prostředkem pro formování vlastní osobnosti a rozvoj sebepojetí, sebehodnocení. Potřeba sounáležitosti s nějakou skupinou je pro dítě předškolního věku nesmírně důležitá. V předškolním věku probíhá u dítěte vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, vývoj norem, tj. pravidel chování, které jedinec přijímá za své. Dítě rozpozná vhodné či nevhodné chování, má osvojená základní pravidla slušného chování. Nechtěně dokáže odmítnout, nebojí se požádat druhého o pomoc. Hlavní činností, při které probíhá socializace dítěte a jeho učení, je hra. Ta je základní potřebou dítěte a ukazatelem vývojové úrovně dítěte. Koncem předškolního věku dítě akceptuje pravidla hry, adekvátně reaguje na výhru i prohru. V pěti letech si uvědomuje, že je třeba vynaložit pro dosažení cíle nějakou míru vlastního úsilí. (srov. Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015, s. 27; Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 93 – 103; Mertin a Gillernová, 2010, s. 20)

### **6.1.2 Školní zralost a připravenost pro vstup do primárního vzdělávání**

Předpokladem pro úspěšný vstup dítěte do základní školy je dosažení určité míry školní zralosti a připravenosti. Jedná se o aspekty vývojového zrání a připravenosti na přijetí nové role školáka.

Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy (dále jen CNS), souvisí s rozvojem mentálních a psychických funkcí. Přiměřená **školní zralost** je pro vstup do primárního vzdělávání nezbytná, neboť vývoj vnitřních předpokladů ovlivňuje zvýšení emoční stability, pozornosti či odolnosti vůči nárokům školního prostředí. Zrání CNS ovlivňuje např. motorickou a senzomotorickou koordinaci, lateralitu či zrakovou a sluchovou percepci. Školní zralost je dána parametry biologického vývoje, vrozenými dispozicemi, na biologické zrání nemají prioritní vliv vnější faktory. Školní zralost se dotýká tělesné, kognitivní, emoční a sociální způsobilosti dítěte obstat nárokům školního prostředí. (srov. Otevřelová, 2016, s. 55; Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 96; Průcha, 2016, s. 80; Opravilová, 2016, s. 178)

**Školní připravenost** je souhrn kompetencí, zkušeností a návyků potřebných pro úspěšné zvládnutí školní povinností. Dítě si je osvojuje na základě vnějších podnětů, na základě záměrného působení rodičů a předškolních pedagogů, kteří dětem připravují podnětné prostředí pro jejich maximální rozvoj. Školní připravenost zahrnuje pregramotnostní kompetence a sociální připravenost dítěte. Školní připravenost souvisí s výchovou a vzděláváním dítěte v mateřské škole. (srov. Průcha, 2016, s. 80; Opravilová, 2016, s. 178; Vágnerová, 2012, s. 258)

Předškolní období s sebou přináší specifické změny ve vývoji dítěte. Pětileté a šestileté dítě se intenzivně rozvíjí po fyzické i psychické stránce. Dítě se stává samostatnějším, začíná rozumět emocím, významné změny probíhají v myšlení i uchování informací. Stěžejní potřebou dítěte je socializace, potřeba sounáležitosti s danou skupinou. Interakce s vrstevníky přináší dítěti cenné poznatky o sobě samém. Dítě získává sociální dovednosti, zkušenosti, utváří si žebříček hodnot. Předpokladem úspěšného naplnění nové sociální role, role školáka, je dosažení určité úrovně školní zralosti a připravenosti. Školní připravenost souvisí s výchovou a vzděláváním dítěte v mateřské škole.

## **6.2 Osobnost učitele**

Primárními, přirozenými a nejdůležitějšími vychovateli jsou rodiče, především matka dítěte. V rodině probíhá primární socializace a nejranější vývoj dítěte. Ve školském prostředí se dítě setkává s dalšími autoritami, osobami, které ovlivňují dál jeho vývoj. Mezi stěžejní osoby, které dále formulují, vychovávají a vzdělávají dítě, později žáka nebo dospělého patří pedagogové, učitelé. Dnes se již všechny děti setkají s učitelem (učitelkou) mateřské školy, jakožto prvotním článkem systému celoživotního vzdělávání. Z tohoto důvodu je působení učitele (učitelky) stěžejní pro utváření osobnosti dítěte a jeho vztahu ke vzdělávání. Učitel předškolního vzdělávání plní řadu rolí, kompetencí, jeho profese vyžaduje osobností i odborné předpoklady.

### **6.2.1 Učitel (pedagog) jako osobnost a jeho právní způsobilost**

Pedagogický slovník udává dva významy termínu pedagog. V širším slova smyslu je pedagog učitelem, edukátorem (angl. educator), pedagogickým pracovníkem na různých stupních a typech škol. V užším slova smyslu představuje pedagog odborníka v pedagogické vědě. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 188)

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 326) je učitel profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je jedním z hlavních aktérů edukačního procesu, ovlivňující výsledky vzdělávání. Učitel připravuje, řídí, organizuje a hodnotí proces učení.

Holoušová (in Kantorová, 2008, s. 163) popisuje učitele jako iniciátora a organizátora výchovného procesu, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Jeho úkolem je výchova a rozvoj žáků po stránce tělesné, rozumové, morální, citové a volní tak, aby byli žáci schopní reagovat na změny ve společnosti.

Často dochází k mylné záměně pojmů učitel a pedagogický pracovník. Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, vymezuje pojem pedagogický pracovník. Udává, že: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., §2)

Podle výše uvedeného zákona jsou za pedagogické pracovníky považováni nejen učitelé, ale i vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga atd. Souhrnně řečeno, pedagogickými pracovníky jsou všechny osoby vykonávající přímou pedagogickou činnost.

Aby byl pedagog ve své profesi úspěšný, existují určité předpoklady, požadavky, které jsou na osobnost učitele kladeny. Profesionální kompetence člení Holoušová (in Kantorová, 2008, s. 174) na osobnostní vlastnosti, schopnosti a dovednosti a odborné (kvalifikační) předpoklady.

Osobnostní rysy pedagoga vymezují vlastnosti charakteru a vůle (např. čestnost, rozhodnost, samostatnost); pracovní vlastnosti (např. vztah a láska k pedagogické práci, důslednost); intelektuální vlastnosti (např. logičnost); citově temperamentní vlastnosti (např. trpělivost, optimismus); společensko-charakterové vlastnosti (např. laskavost, slušnost, porozumění). (Holoušová in Kantorová, 2008, s. 175)

Pedagogické kompetence učitele zahrnují vědomosti, dovednosti a postoje učitele (interpersonální strategie, vzdělávací strategie, projektování kurikula, organizace, komunikativní dovednosti, inovativní postupy, tvořivost, sebehodnocení, sebereflexe, ...). Profesionální kvalifikace učitele obsahují např. diagnostické schopnosti, didaktické schopnosti, schopnost celoživotního vzdělávání, schopnost empatie, organizační a konstruktivní schopnosti a schopnost získat přirozenou autoritu. (Holoušová in Kantorová, 2008, s. 170 – 174)

Současné předškolní vzdělávání staví na základech osobnostně orientované výchovy. Konkrétní nedirektivní přístupy a dovednosti jsou zakotveny v demokratickém stylu práce učitele mateřské školy. Průcha a Kořátková (2013, s. 62 – 64) považují za stěžejní následující nedirektivní přístupy:

- **akceptace** (bezpodmínečné přijetí dítěte/rodičů/kolegů)
- **empatie** (vcítění se do pocitů a prožitků druhého, naslouchání a vytvoření důvěryhodného prostředí)
- **autenticita** (přirozené jednání, popisování situací)
- **empatický rozhovor** (porozumění, podpora)
- **facilitace** (podporování, popisování procesů nebo činností, které děti realizují a poskytování pozitivní zpětné vazby z průběhu činností, nikoli pouhé zobecňování a hodnocení – nálepkování – osobnosti dítěte)

Mimo osobnostní rysy a předpoklady, profesní znalosti a dovednosti je pro výkon činnosti pedagogických pracovníků stěžejní právní způsobilost. Zákon č. 563/2004 Sb. (§6 - §22), zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, rozlišuje specifické kategorie učitelů dle stupně a typu školy a stanovuje požadavky na odbornou kvalifikaci.

V rámci diplomové práce pracujeme s kategoriemi: Učitel mateřské školy (synonymně učitel preprimárního stupně vzdělávání) a Učitel prvního stupně základní školy (synonymně učitel primárního stupně vzdělávání).

## 6.2.2 Profesionální dráha učitele

Profesionální dráha učitele je charakteristická určitými vývojovými etapami, kterými učitel během svého působení prochází. Průcha (2002, s. 23 – 24) tyto vývojové etapy člení na:

- *Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)*

- *Profesní start (učitel-začátečník)*
- *Profesní adaptace (první roky ve výkonu povolání)*
- *Profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert)*
- *Profesní vyhasínání (vyhoření).*

Volbu učitelské profese provází individuální motivace k učitelskému povolání (vztah k dětem, vliv a vzor konkrétních učitelů, prestiž povolání, životní styl učitele, ...). Profesní start učitele je určitým zlomovým bodem, společně s nadšením pro zaměstnání přichází tzv. „šok z reality“, stresové pocity z nového a neznámého, kdy se od učitele začátečníka očekává kvalitní, 100 % nasazení a inovativní přístupy. V prvních letech dochází k profesní adaptaci učitele. Zkušeným profesionálem se pedagog stává asi po pěti a více letech, v tu chvíli nastává etapa profesní stabilizace. Učitel-expert má již osvojené pracovní návyky a dovednosti, dokáže přizpůsobit své jednání dané situaci, lépe se vyrovnává i s krizovými situacemi. Po 25 – 30 letech praxe je učitel považován za nejzkušenějšího. V tu dobu však často u učitele dochází k pomalému profesnímu vyhasínání. To se projevuje skeptickým přístupem, ztrátou zájmu o práci a rezignací na zavádění inovací do vzdělávání. U některých učitelů dochází v důsledku nahromadění stresu a nekompenzovanou psychickou i fyzickou zátěží k profesnímu vyhasínání či syndromu vyhoření. (srov. Průcha 2002, s. 23 – 28; Holoušová in Kantorová, 2008, s. 201 – 207)

Časovou periodizaci jednotlivých etap, kterými pedagog během své profesní dráhy prochází, je těžké definovat. Vývoj profesní dráhy učitele vnímají jednotliví autoři odlišně. Mareš, Skalská a Kantorová (1994, in Průcha, 2009, s. 224 – 225) konkretizovali profesní vývoj učitele na učitele začátečníky (s praxí 1 – 5 let) a učitele experty (s praxí 11 a více let). Navíc zmiňují, že u učitelů dochází během profesní dráhy k proměně ve vnímání subjektivní odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáků. Zkušenější učitelé si podle Mareše, Skalské a Kantorové (1994) přisuzují vyšší odpovědnost za úspěchy žáků a zároveň nižší odpovědnost za jejich neúspěchy. Tím se přibližují ke kategorizaci Průchy (2002, s. 23 – 28), který časově vymezuje pouze to, že se učitel asi po pěti letech a více letech stává zkušeným expertem.

Holoušová (in Kantorová, 2008, s. 201) udává, že dosud neexistují spolehlivé výzkumy, které by jednoznačně určily etapu, kdy je kvalita práce učitele nejvyšší, a která fáze v profesní dráze učitele je tak pro žáky nejvýhodnější.

Vývoj profesní dráhy učitele prochází typickými fázemi. Trvání jednotlivých fází však není jednoznačně vymezené, neboť je do velké míry ovlivněno samotnou osobností pedagoga.

Pohled a přístup pedagoga se během působení proměňuje. Prvních cca pět let je učitel považovaný za začátečníka, postupně přijímá novou roli, stabilizuje se a stává se profesionálem. Ke konci kariéry je učitel ohrožen profesním vyhasínáním či syndromem vyhoření.

### 6.2.3 Role a kompetence učitele mateřské školy

Opravilová (2016, s. 14) vnímá předškolní vzdělávání jako proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet a motivovat k dalšímu vzdělávání získáním tzv. kompetencí budoucího školáka.

Aby předškolní vzdělávání naplňovalo výchovně-vzdělávací funkci, zastává předškolní pedagog ve vzdělávacím procesu tři základní role. Roli inspirátora, facilitátora a konzultanta.

1. **Učitel – inspirátor** připravuje podnětné prostředí pro rozvoj dětské zvědavosti. Při práci s dítětem respektuje jeho přirozená vývojová specifika, potřeby a zájmy.
2. **Učitel – facilitátor** je dítěti průvodcem na cestě k poznání okolního světa i sebe samého. Dítě motivuje a připravuje mu podmínky k přemýšlení, porozumění osobě samému i všemu v jeho okolí.
3. **Učitel – konzultant** poskytuje dítěte bezpečné prostředí pro přátelskou komunikaci a motivuje dítě k sebereflexi. (Šmelová, 2006, s. 121)

Role učitele charakterizují základní úlohy učitele. Tomanová (2004, in Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 48 – 49) role rozšiřuje a zpřesňuje. Podle ní vykonává předškolní pedagog roli pečovatele, komunikátora, učitele, vůdce, manažera, obhájce a poradce.

Učitel mateřské školy by měl disponovat určitým souborem znalostí, dovedností, schopností postojů a hodnot. Měl by být vybaven profesními kompetencemi, za které Vašutová (2007, in Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 28 – 29) považuje: kompetence předmětové; didaktické a psychodidaktické; pedagogické; diagnostické a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující; ostatní.

Učitele řadíme ke skupině pedagogických pracovníků, kteří jsou vybaveni osobnostními i profesními a právními předpoklady pro výchovu a vzdělávání dětí, žáků i dospělých. Pro každý vzdělávací stupeň a typ školy předepisuje zákon č. 563/2004 Sb.

požadovanou odbornou kvalifikaci. Předškolní pedagog připravuje dítěti laskavé, vlídné a bezpečné prostředí pro jeho všestranný rozvoj. Je důležitým prvkem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Podílí se na utváření osobnosti dítěte a ovlivňuje jeho vztah k dalšímu vzdělávání.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**



## 7 Shrnutí dosavadního stavu zkoumané problematiky

Zavedení povinné předškolní docházky vzbuzuje ve společnosti řadu kontroverzí. Z důvodu aktuálnosti tématu a nedostatku publikací odkazující se na celistvé vnímání rozdílů ve vzdělávání po zavedení povinné předškolní docházky pro všechny děti, které dosáhly od počátku školního roku pátého roku věku, se mi toto téma jeví jako atraktivní a smysluplné pro uskutečnění výzkumného šetření. Motivací pro uvedení diplomové práce je skutečnost, že dosud chybí souhrnné analyzování dopadů novelizace předškolního vzdělávání a stále existují neshody v efektivnosti tohoto opatření.

Tematikou povinného předškolního vzdělávání se zabývali studenti vysokých škol napříč Českou republikou. Theses registruje nárůst výzkumných šetření na toto téma. Povaze naší práce odpovídají dvě kvalifikační práce vysokoškolských studentek, jejichž stěžejní výsledky pro srovnání uvedeme. V diskusi se poté pokusíme objasnit proměny ve vývoji vnímání novelizace školství a porovnat některé výpovědi pedagogů.

Povinnost předškolní docházky vstoupila v platnost 1. 1. 2017. Názory předškolních pedagogů na důsledky uvedení nové legislativní změny do praxe zkoumala ve své bakalářské práci s názvem *Názory učitelek mateřských škol na povinný předškolní ročník* Gergelová (2018). Rok po uvedení povinného předškolního vzdělávání do praxe vnímala nadpoloviční většina učitelek mateřských škol (62 %) změnu negativně. Učitelky mateřských škol odmítají plošnou povinnost předškolního vzdělávání, ale uvědomují si důležitost předškolního vzdělávání pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. 77 % respondentek považuje za nezbytné učinit povinné předškolní vzdělávání pro děti z vyloučených lokalit. Připomínají, že záměrem novelizace je poskytnout možnost vzdělávání právě těmto dětem, proto by cílily pouze na tuto skupinu. Volba formy plnění povinného předškolního vzdělávání nepřináší plošné řešení situace. Pro 66 % učitelek nepředstavuje možnost individuálního vzdělávání adekvátní řešení povinného předškolního vzdělávání. Přesně polovina učitelek není spokojena s dostupností a srozumitelností informací ohledně organizace povinného předškolního vzdělávání. Učitelky postrádají vytyčení podmínek pro organizaci vzdělávání předškolních dětí. Celkově přistupují učitelky MŠ k novelizaci systému předškolního vzdělávání poměrně pesimisticky, 83 % respondentek je názoru, že se školský systém nerozvíjí vhodným směrem. (Gergelová, 2018)

Disproporcí mezi názory pedagogů mateřských a základních škol se zabývala ve své diplomové práci Svatoňová (2019). Její práce s názvem *Vliv povinného předškolního vzdělávání na četnost odkladů povinné školní docházky a názory učitelů mateřských škol a prvních tříd základních škol na povinné předškolní vzdělávání v Královéhradeckém kraji* cílila navíc i na objasnění počtu odkladů v souvislosti se zavedením povinného předškolního vzdělávání. Z výzkumného šetření vyplynula pro nás zajímavá data týkající se pojetí povinného předškolního vzdělávání z pohledu učitelů mateřských a základních škol. Porovnáme-li výpovědi obou skupin pedagogů, povšimneme si jistých disproporcí mezi jejich názory. Zatímco téměř polovina učitelů MŠ (48,5 %) neshledává ani po dvou letech od uvedení legislativní změny žádná pozitiva, téměř polovina učitelů ZŠ (42,3 %) naopak neshledává žádné negativní dopady. Výsledky mají své opodstatnění. Učitelům MŠ přibyla byrokracie, tuto skutečnost vnímá negativně 64,6 % učitelů, celkový nárůst povinností pro učitele považuje za negativní dopad 44,4 % učitelů MŠ. Naopak učitelé ZŠ vnímají novelizaci předškolního vzdělávání více pozitivně. 46,2 % učitelů ZŠ oceňuje možnost včasného podchycení vzdělávacích obtíží u dětí a 30,8 % učitelů je rádo za možnost odbornější připravenosti dětí pro vstup do ZŠ. Přínos předškolního vzdělávání si samozřejmě uvědomují i učitelé MŠ. 26,3 % respondentů také uvedlo za pozitivní změnu včasné podchycení vzdělávacích obtíží u všech dětí a 21,2 % vnímá pozitivně odbornější připravenosti dětí pro vstup do ZŠ. Riziko spojené s omezením kompetencí rodičů o vzdělávání svých dětí vnímají opět obě skupiny odlišně. Větší negativum spatřují v omezení kompetencí rodičů učitelé MŠ. Negativně toto nařízení vnímá 38,4 % učitelů MŠ, zatímco zásah do práv rodiny vnímá negativně pouze 11,5 % učitelů ZŠ. Celkově je s novelizací systému předškolního vzdělávání maximálně spokojeno pouze 15,2 % učitelů MŠ, kteří nezaznamenávají žádné negativní změny. Naopak čtvrtina učitelů ZŠ (25 %) nezaznamenala žádné pozitivní změny. 36,5 % učitelů ZŠ je nespokojeno s navýšením byrokracie. Názory pedagogů se od sebe významně odlišují. Pozitivněji vnímají novelizaci učitelé ZŠ, učitelé MŠ naopak vnímají více negativ spojených se zavedením povinného předškolního vzdělávání. (Svatoňová, 2019)

Výsledky obou výzkumných šetření nám dokazují, že mezi učiteli stále přetrvávají neshody na zavedení povinného předškolního vzdělávání. Porovnáme-li naprostá negativa obou výzkumných šetření z pohledu učitele MŠ, zjistíme, že rok po uvedení legislativní změny do praxe vnímala nadpoloviční většina učitelů MŠ (62 %) změnu negativně. Následující rok už bylo pouze 48,5 % učitelů MŠ názoru, že novelizace předškolního

vzdělávání nepřinesla žádnou pozitivní změnu. Každá změna probíhá v určitých fázích, přijetí změny nějakou dobu trvá. Existuje tedy předpoklad, že výsledky naší empirické části budou pozitivnější, neboť je nyní povinné předškolní vzdělávání v platnosti třetí rok a za tu dobu pravděpodobně došlo ke změnám v postoji pedagogů jednotlivých vzdělávacích stupňů na novelizaci předškolního vzdělávání.

V diplomové práci představujeme ucelený pohled na problematiku povinného předškolního vzdělávání. Nezaměřujeme se pouze na aktuální stav, ale ohlížíme se i do minulosti, kdy zkoumáme vývoj přijetí legislativní změny. Podáváme aktuální stav problematiky a analyzujeme dopady přijaté novelizace.

Pro úplnost naplnění kapitoly shrnutí dosavadního stavu problematiky dodáváme, že vzhledem k problematice týkající se českého vzdělávacího systému a jeho aktuálnosti nemůžeme k diplomové práci doložit relevantní cizojazyčné výzkumy.

## 8 Výzkumné šetření

Předškolní vzdělávání jako předpoklad celkového rozvoje dítěte směřuje k položení elementárních základů celoživotního učení, umožňuje návaznost ve vzdělávání, zároveň připravuje dítě na uplatnění v osobním životě. Novela školského zákona č. 178/2016 Sb. cílila na zabezpečení rovných příležitostí ke vzdělávání, zvýšení připravenosti dětí pro vstup do primárního vzdělávání a minimalizaci sociální exkluze. Naplnění záměrů legislativní změny v souvislosti s názory učitelů preprimárního a primárního vzdělávání na zavedení povinné předškolní docházky je předmětem výzkumného šetření.

Empirická část vychází z kvantitativně orientovaného pedagogického výzkumu. Metodou získávání dat jsou dva polostrukturované dotazníky, které umožňují získat názory většího počtu respondentů na dané téma v kratším časovém intervalu a zároveň usnadňují interpretaci výsledků. Z důvodu vyvozování názorů na přijatou legislativní změnu z pohledu preprimárních a primárních pedagogů je vypracovaný jeden dotazník pro pedagogy mateřských škol a obsahově odlišný dotazník pro pedagogy základních škol. V závěru proběhne komparace dotazníků a interpretace výsledků vzhledem k charakteru cílů práce.

### 8.1 Výzkumné cíle, problémy a hypotézy

Prostřednictvím empirické části diplomové práce směřujeme k naplnění výzkumných cílů. Hlavní cíl, formulovaný vzhledem ke zkoumané problematice, jsme doplnili dílčími cíli. Cíle výzkumného šetření korespondují s obsahem teoretické i empirické části práce. Na základě cílů práce jsme vymezili výzkumné problémy a stanovili statisticky ověřitelné hypotézy.

#### 8.1.1 Stanovení hlavního cíle a dílčích cílů výzkumného šetření

**Hlavním cílem** diplomové práce je zjistit, jaké názory mají vybraní učitelé preprimárního a primárního vzdělávání na zavedení povinné předškolní docházky, v čem spatřují přínosy a v čem negativa.

##### **Dílčí cíle:**

- Ukotvit předškolní vzdělávání v kontextu povinné předškolní docházky z hlediska historického vývoje.

- Specifikovat předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropské unie.
- Interpretovat názory vybraných preprimárních a primárních pedagogů na zavedení povinného předškolního vzdělávání.
- Uvést souvislosti v názorech na zavedení povinného předškolního vzdělávání mezi vybranými učiteli preprimárního a primárního vzdělávání.
- Zjistit, jak vybraní učitelé vnímají legislativní změny z hlediska informovanosti.
- Popsat na základě názorů pedagogů základních škol, zda učitelé vnímají po zavedení povinné předškolní docházky zvýšení úspěšnosti u dětí nastupujících do prvních tříd.

### 8.1.2 Stanovení výzkumných problémů a hypotéz

#### Stanovení deskriptivních problémů:

- Jaké názory mají vybraní učitelé preprimárního a primárního vzdělávání na zavedení povinné předškolní docházky, v čem spatřují přínosy a v čem negativa?
- Jaké jsou dopady zavedení povinného předškolního vzdělávání z pohledu vybraných učitelů preprimárního a primárního vzdělávání?
- Jak hodnotí vybraní učitelé preprimárního a primárního vzdělávání nastavené legislativní úpravy?

#### Stanovení relačních problémů:

- **Relační problém č. 1:** Jaký je rozdíl v názorech na zavedení povinného předškolního vzdělávání mezi vybranými učiteli preprimárního a primárního vzdělávání?
- **Relační problém č. 2:** Ovlivňuje dosažený stupeň vzdělání preprimárních pedagogů tendenci zrušit povinné předškolní vzdělávání?

#### Stanovení hypotéz:

- **Věcná hypotéza č. 1:** Vybraní preprimární a primární učitelé spatřují v názorech na zavedení povinného předškolního vzdělávání určité rozdíly.
  - **H<sub>0</sub>:** Názory preprimárních a primárních učitelů na zavedení povinné předškolní docházky jsou na základě výroků shodné.
  - **H<sub>A</sub>:** Názory preprimárních a primárních učitelů na zavedení povinné předškolní docházky jsou na základě výroků rozdílné.

- **Věcná hypotéza č. 2:** Tendence zrušit zavedené povinné předškolní vzdělávání je závislá na dosaženém stupni vzdělání preprimárních pedagogů.
  - **H<sub>0</sub>:** Mezi tendencí zrušit povinné předškolní vzdělávání a dosaženým stupněm vzdělání preprimárních pedagogů není souvislost.
  - **H<sub>A</sub>:** Mezi tendencí zrušit povinné předškolní vzdělávání a dosaženým stupněm vzdělání preprimárních pedagogů je souvislost.

## 8.2 Metody výzkumného šetření

Zvolený metodologický nástroj se řadí ke kvantitativně orientovanému pedagogickému výzkumu. Podklad empirické části práce tvoří dva autorské, nestandardizované, obsahově odlišné dotazníky podle cílených skupin (učitelé preprimárního a primárního vzdělávání). Oba dotazníky mají podobnou strukturu. Obsahují uzavřené, polouzavřené a škálové položky (škály Likertova typu) zjišťující mínění a názory pedagogů na legislativní změnu a její dopady. Závěr dotazníků doplňuje prostor pro vyjádření k dané problematice nebo poskytnutí připomínek. Jednotlivé položky byly konstruovány s důrazem na jasnost, srozumitelnost, jednoznačnost a časovou úspornost. Respondent by měl být schopen vyplnit dotazník přibližně za 10 – 15 min. Některé položky jsou zahrnuty v obou dotaznících. Obsahově totožné položky budeme využívat ke komparaci názorů obou skupin respondentů. Distribuce dotazníku prostřednictvím internetového odkazu (survio.com) zajišťuje respondentům plnou anonymitu.

Dotazníky jsou složeny ze tří částí: vstupní část (oslovení respondentů, předmět a cíl výzkumného šetření, základní informace a pokyny k vyplnění), vlastní dotazník (jednotlivé položky) a závěrečná část (poděkování).

Oba dotazníky obsahují při vstupu filtrační položku, ta nese význam pro eliminování respondentů, kteří nepatří dle našich kritérií do výzkumného souboru.

Abychom věkově charakterizovali vzorek respondentů a odpověděli si na otázku, zda ovlivňuje délka praxe vnímání nové koncepce předškolního vzdělávání, zahrnují dotazníky položku zjišťující délku praxe.

Jelikož není periodizace profesního vývoje učitelů ustálená a jednoznačná, využijeme pro účely diplomové práce dělení délky praxe učitelů podle Mareše, Skalské a Kantorové (1994), které uvádí Moderní pedagogika (Průcha, 2009, s. 224 – 225), současně

budeme definovat jednotlivé etapy podle dělení Průchy (2002, s. 23 – 27) a pro upřesnění údajů rozdělíme období s nejdelší dobou praxe učitelů (přes 11 let) na dvě etapy. Kontaktní položka empirické části výzkumného šetření týkající se délky praxe učitelů obsahuje tedy tyto možnosti:

- 0 – 5 let (učitel začátečník, profesní start, profesní adaptace)
- 6 – 10 let (zkušený učitel, profesní stabilizace)
- 11 – 20 let (učitel-expert, profesní stabilizace)
- přes 20 let (učitel s nejdelší dobou praxe, možné profesní vyhasínání, vyhoření)

Úroveň školní připravenosti a naplnění záměru povinného předškolního vzdělávání sledujeme v přímé souvislosti s klíčovými kompetencemi, které udává RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) jako výstupy předškolního vzdělávání a ideální předpoklady pro vstup do primárního vzdělávání, tj. kompetencemi zabezpečujícími systematickou návaznost ve vzdělávání.

Při tvorbě dotazníku vycházíme z prvotních diskusí před zavedením legislativní změny a navazujeme na realizovaná výzkumná šetření studentek v rámci závěrečných vysokoškolských prací. V návaznosti na elektronickou diskusi na Metodickém portálu MŠMT (květen 2009) cílíme na objasnění současného vnímání pedagogů na naplnění vize vyrovnání vzdělávacích příležitostí a šancí a naplnění práva dětí na zajištění kvalitního vzdělávání, věnujeme se i kontroverzní otázce zásahu do rodičovských práv o vzdělání dětí. Analyzujeme efektivnost zavedené změny a současné podmínky povinné předškolní docházky. Věnujeme se i rizikům, zejména omezení kompetencí rodičů a předčasné scholarizaci, kterých se obávaly profesní organizace sdružující předškolní pedagogy. Do výzkumného šetření zahrnujeme i vnímání rizika spojená s návrhem povinného ročníku, jakožto výstupy Kulatého stolu SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2015). Ve svém stanovisku SKAV upozorňuje na: snižování pocitu odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělání svých dětí, omezení svobody mnoha rodin s minimálním předpokladem vyřešení daného problému, neefektivní čerpání finančních prostředků. Zahrnutím vnímaných rizik a dřívějších výsledků směřujeme ke stanovenému cíli našeho výzkumného šetření, tj. zjistit, jaké názory mají vybraní učitelé preprimárního a primárního vzdělávání na zavedení povinné předškolní

docházky, v čem spatřují přínosy a v čem negativa. Jejich názory uvedeme v souvislostech s realizovanými diskusemi, výzkumy, předpokládanými riziky a obavami.<sup>4</sup>

Dotazníky pro obě skupiny respondentů jsou součástí příloh diplomové práce.

### **8.3 Výzkumný soubor**

Základní soubor respondentů představuje všechny učitele mateřských a základních škol z Olomouckého kraje a kraje Vysočina. Výběrový soubor tvoří pedagogové primárního stupně vzdělávání, kteří během uplynulých tří let učili nebo učí žáky, kterých se týkala povinná předškolní docházka, a pedagogové preprimárního stupně vzdělávání, kteří během uplynulých tří let pracovali nebo pracují ve třídě s dětmi předškolního věku v rámci povinné předškolní docházky. Pro účely výzkumného šetření nejsou rozlišovány třídy heterogenní či homogenní, jedná se pouze o účast dětí daného věku. Tyto dva kraje byly zvoleny s ohledem na zájem pedagogů účastnit se výzkumného šetření. Výsledný vzorek není tedy reprezentativní. Výzkumný soubor tvoří vybraní pedagogové, kteří měli ochotu účastnit se výzkumného šetření.

### **8.4 Realizace výzkumného šetření**

Pilotní studie byla realizována prostřednictvím sociálních sítí, kde se ochotní pedagogové vyjadřovali prostřednictvím otevřené otázky k tematice zavedení povinné předškolní docházky. Dále jsme při tvorbě dotazníku vycházeli ze studia prvotních diskusí před zavedením legislativní změny a navazovali jsme na realizovaná výzkumná šetření v rámci závěrečných vysokoškolských, tematicky podobně zaměřených prací.

Následovalo samotné sestavení elektronického dotazníku a ve spolupráci s vedoucí diplomové práce proběhly formální úpravy a upřesnění některých položek.

Předvýzkum výzkumného šetření byl proveden prostřednictvím osobní konzultace dotazníků se zástupci obou cílových skupin respondentů. Stěžejním záměrem předvýzkumu bylo ověření srozumitelnosti a jasnosti jednotlivých položek dotazníku. Z osobní konzultace s učitelkou předškolního vzdělávání bylo patrné, že formulace položek je jednoznačná, porozumění jednotlivým položkám jí nečinilo žádné potíže. Úpravy dotazníku pro učitele preprimárního vzdělávání byly minimální, zahrnovaly zejména formální upřesnění některých

---

<sup>4</sup> Podrobněji viz kap. 4.2.1 Názory odborníků na povinné předškolní vzdělávání před zavedením legislativní změny



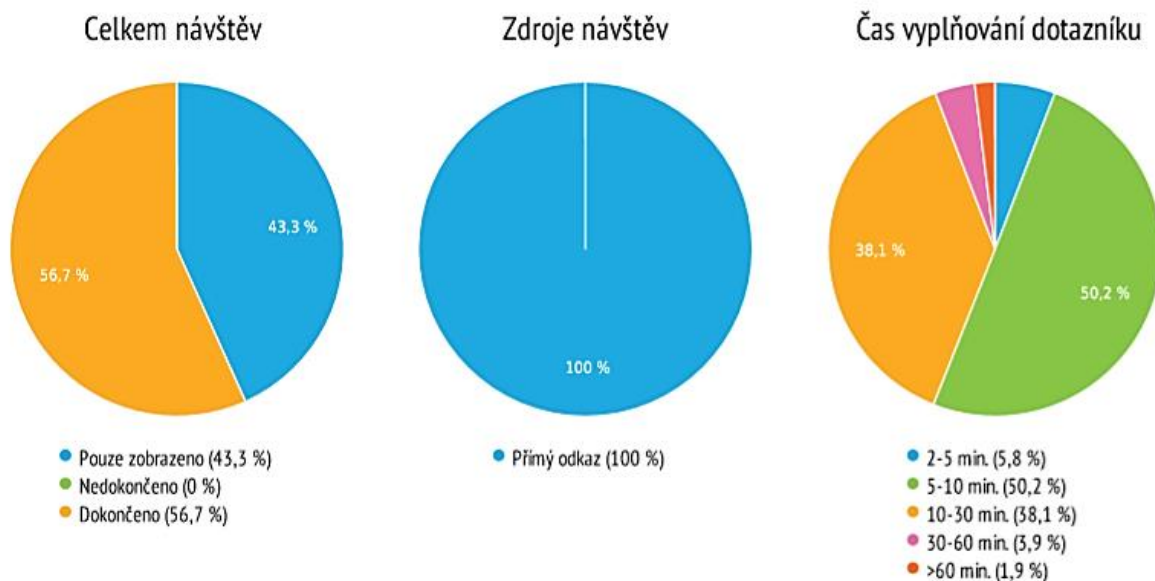
položek. Větší úpravy si vyžádal po osobní konzultaci s učitelkou primárního vzdělávání dotazník určený do rukou učitelům primárního vzdělávání. Vybraná učitelka ZŠ upřímně přiznala, že legislativní změny týkající se předškolního vzdělávání aktivně nesleduje, tedy s nimi není seznámena. Z tohoto důvodu nemůže pravdivě odpovědět na položky v dotazníku týkající se legislativních úprav, které vznikly přijetím novely školského zákona č. 178/2016 Sb. Tato cenná připomínka byla podnětem pro největší úpravu dotazníku. Po konzultaci s vedoucí diplomové práce byla vytyčena část dotazníku pouze legislativním změnám. Respondenti tedy v položce č. 11 odpověděli, zda jsou s legislativními úpravami seznámeni. Jestliže odpověděli kladně, pokračovali ve vyplňování celého dotazníku. Negativní odpověď umožnila respondentům vynechat položky č. 12 – 16. Zjištěná fakta týkající se informovanosti primárních pedagogů o legislativních změnách v předškolním vzdělávání podávají určitý obraz o vnímání předškolního vzdělávání ze strany učitelů ZŠ. Na základě zjištěných poznatků byla provedena poslední korekce některých položek v obou dotaznících.

Elektronické dotazníky s průvodním dopisem a prosbou o vyplnění byly cílovým skupinám výzkumného šetření distribuovány prostřednictvím e-mailu. Vyhledávání adres jednotlivých institucí probíhalo prostřednictvím veřejné databáze škol a školských zařízení zapsaných v Rejstříku škol a školských zařízení na stránkách MŠMT. E-mail s prosbou o vyplnění dotazníku a jeho distribuci mezi ostatní pedagogy splňující podmínky výzkumného šetření byl adresován řediteli dané MŠ či ZŠ. Celkem bylo osloveno 683 mateřských a 570 základních škol.

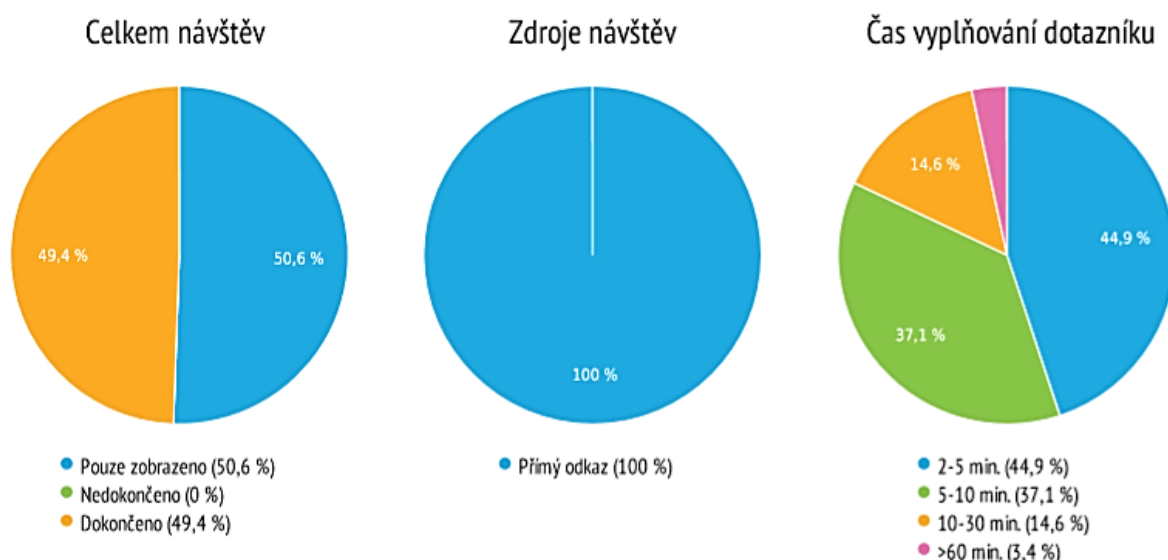
Sběr dat probíhal během necelého měsíce dubna 2020. V průběhu trvání sběru dat otevřelo dotazník pro učitele preprimárního vzdělávání 453 respondentů, do výzkumného šetření se zapojilo a dotazník dokončilo 257 respondentů. Úspěšnost vyplnění elektronického dotazníku preprimárními pedagogy byla vysoká, 56,7 %.<sup>5</sup> Mnohem nižší návratnost jsme zaznamenali u dotazníku cíleného učitelům primárního vzdělávání. Z 570 oslovených základních škol zobrazilo dotazník pouze 180 respondentů a 89 respondentů dotazník dokončilo, tj. 49,4 % primárních pedagogů přistoupilo po otevření dotazníku k jeho vyplnění.

---

<sup>5</sup> Nutné je však počítat se zkreslením dat o úspěšnosti vyplnění dotazníku, neboť díky systému distribuce dotazníku nejsme schopni určit, kolik pedagogů dostalo příležitost dotazník vyplnit, tzn. kolik ředitelů dotazník dále sdílelo mezi své zaměstnance. Vycházíme pouze z poměru zobrazených dotazníku a úspěšně dokončených.



Graf 1: Statistika respondentů preprimárního vzdělávání



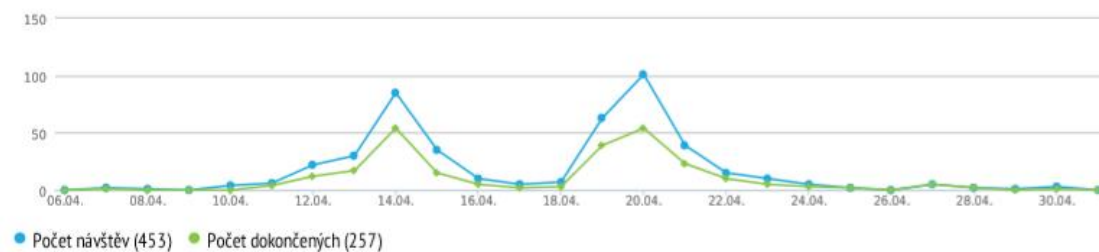
Graf 2: Statistika respondentů primárního vzdělávání

Předpokládaná časová dotace na vyplnění dotazníku (10 – 15 min) byla dodržena. Z grafu č. 1 a grafu č. 2 je patrné, že většině respondentů tento čas na vyplnění dotazníku stačil.

Časové vymezení sběru dat během necelého měsíce bylo dostačující, neboť při sledování průběhu návratnosti vyplněných dotazníků bylo patrné, že respondenti nejčastěji odpovídají na obdržený e-mail s prosbou o zapojení do výzkumného šetření v rozmezí

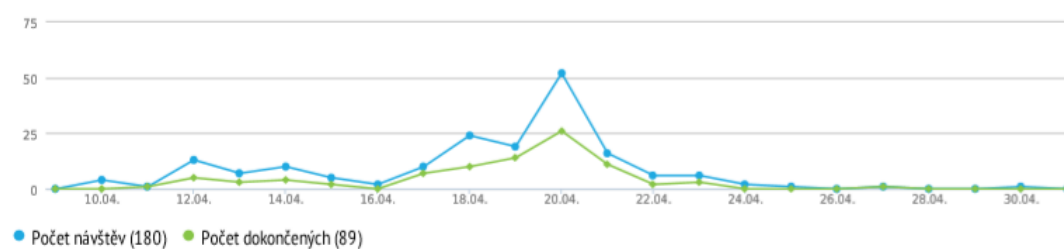
několika dní. Zpětně se již k vyplnění dotazníku, jak ukazuje následující graf č. 3 a graf č. 4, nevracejí téměř žádní respondenti.

#### Historie návštěv (07. 04. 2020 – 30. 04. 2020)



Graf 3: Historie návštěv učitelů preprimárního vzdělávání

#### Historie návštěv (11. 04. 2020 – 27. 04. 2020)



Graf 4: Historie návštěv učitelů primárního vzdělávání

Realizací výzkumného šetření jsme získali podklady pro zpracování empirické části práce a interpretaci závěrů.

## **8.5 Časový harmonogram výzkumného šetření**

### **1. fáze (duben 2019 – září 2019)**

První fáze výzkumného šetření byla zaměřena na sběr a studium odborné literatury.

### **2. fáze (říjen 2019 – prosinec 2019)**

Zpracování teoretických východisek práce, včetně formulování cílů, výzkumných problémů a hypotéz a vytvoření projektu diplomové práce bylo náplní druhé fáze výzkumného šetření. V prosinci byla realizována pilotní studie. Následovalo samotné sestavení autorského dotazníku a na základě zjištěných poznatků z předvýzkumu byly zapracovány poslední úpravy položek v obou dotaznících.

### **3. fáze (duben 2020)**

Vzniklá nelehká situace (pandemie koronaviru COVID-19, vyhlášení nouzového stavu, uzavírání škol) si vyžádala rozvolnění, posunutí distribuce dotazníkového šetření. Sběr dat probíhal během necelého měsíce dubna 2020.

### **4. fáze (květen 2020 – červen 2020)**

Poslední fáze zahrnovala vyhodnocení dotazníkového šetření, interpretaci výsledků vzhledem ke stanoveným cílům práce, výzkumným problémům a hypotézám. V diskusi jsme cílili na objasnění současného vnímání pedagogů preprimárního a primárního stupně vzdělávání na novelizaci předškolního vzdělávání v kontextu s dříve realizovanými diskusemi, výzkumy, předpokládanými riziky a obavami.

## **8.6 Limity výzkumného šetření**

Ačkoli tvorbu diplomové práce provázala snaha o minimalizaci nepřenositelnosti, upozorňujeme na tomto místě na limity výzkumného šetření, které mohly ovlivnit výsledná data.

Největší limit představuje výběr respondentů, který je založen na jejich ochotě účastnit se výzkumného šetření. Jelikož není vzorek respondentů reprezentativní, výsledky výzkumného šetření nelze zobecnit. Chráska (2016, s. 169) navíc upozorňuje, že vzorek respondentů je ovlivněn mnoha faktory. Je prokázáno, že dotazníky častěji vyplňují lidé spíše s vyšším vzděláním, lidé s větší odpovědností a kladným postojem k dané problematice. Vliv

posledního zmíněného faktoru je možným odůvodněním znatelně vyšší účasti pedagogů preprimárního stupně vzdělávání ve výzkumném šetření, neboť se jich problematika povinné předškolní docházky přímo dotýká. Tento zájem potvrzuje i skutečnost, kdy na zaslaný e-mail s průvodním dopisem a prosbou o vyplnění dotazníku, odpověděla jedna ředitelka prosbou o zaslání výsledků výzkumného šetření.

Jelikož se nepodařilo zahrnout do výzkumného šetření shodný počet respondentů preprimárního a primárního vzdělávání, minimalizujeme zkreslení dat vyjadřováním výsledků procentuálně.

Nedostatky se mohly objevit i v konstrukci výzkumného nástroje. Přes snahu realizace předvýzkumu a úprav formulací položek tak, aby byly jednoznačné a srozumitelné cíleným skupinám, existuje předpoklad možnosti špatné interpretace, kdy by respondent odpověděl při využití jiné výzkumné metody odlišně.

Specifikace limitů výzkumného šetření může být přínosem pro další autory tematicky podobných prací.

## 9 Vyhodnocení a interpretace výzkumného šetření

Naplnění záměrů novelizace předškolního vzdělávání, zavedení povinné předškolní docházky pro všechny pětileté děti, v souvislosti s názory učitelů preprimárního a primárního vzdělávání bylo předmětem výzkumného šetření. Obě skupiny respondentů poskytly pro nás cenné názory na uskutečněnou změnu ve struktuře předškolního vzdělávání. Výsledky realizovaného výzkumného šetření, analýza získaných dat a jejich interpretace jsou obsahem této kapitoly a cílem diplomové práce.

### Výsledná charakteristika respondentů výzkumného šetření

Celkový počet respondentů uvádíme již v předchozí kapitole<sup>6</sup>. Jelikož však všichni účastníci výzkumného šetření nesplnili stanovená kritéria umožňující zahrnutí jejich názorů do výsledného souboru získaných dat, bylo nezbytné některé respondenty z výzkumného šetření vyloučit. Eliminaci respondentů, kteří nespĺňují stanovené podmínky, zajišťuje u dotazníku cíleného pedagogům preprimárního vzdělávání filtrační položka č. 3 „*Během uplynulých tří let jsem pracoval(a) / pracuji v heterogenní nebo homogenní třídě s dětmi předškolního věku v rámci povinné předškolní docházky*“ a u druhé skupiny respondentů položka č. 2 „*Během uplynulých tří let jsem pracoval(a) / pracuji v 1. třídě, kde jsem učil(a) žáky, kterých se týkala povinná předškolní docházka*“. Výsledný počet respondentů se tak, jak ukazuje následující tabulka č. 3 a graf č. 5, zúžil.

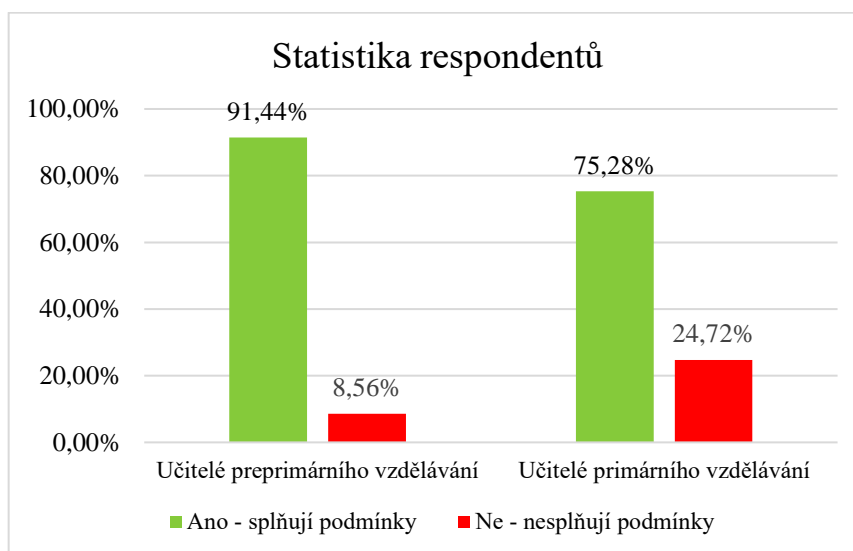
Tabulka 3: Statistika respondentů

Respondent splnil stanovená kritéria	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	235	91,44 %	67	75,28 %
Ne	22	8,56 %	22	24,72 %
$\Sigma$	257	100 %	89	100 %

Ze získaných dat vyplývá nerovnoměrné zastoupení respondentů cílových skupin výzkumného šetření. Větší podíl respondentů připadá na učitele preprimárního vzdělávání, kterých se problematika povinné školní docházky přímo dotýká. Velký vzorek preprimárních pedagogů (257 respondentů) byl snížen o 22 respondentů, kteří byli vyřazeni pro nespĺnění

<sup>6</sup> kapitola 8.4 Realizace výzkumného šetření

stanovených podmínek výzkumného šetření. Skupinu učitelů preprimárních pedagogů zastupuje 235 respondentů. Výsledný vzorek učitelů primárního vzdělávání tvoří z původních 89 respondentů 67 respondentů, 22 učitelů primárního vzdělávání muselo být pro nedodržení podmínek vyloučeno.



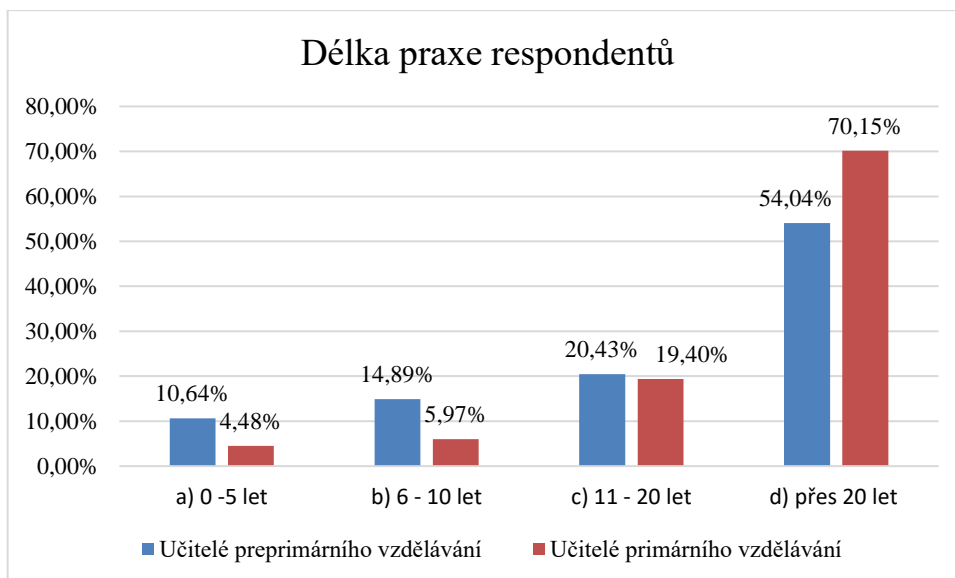
Graf 5: Procentuální zastoupení respondentů

Výsledný vzorek respondentů tvoří 235 učitelů preprimárního vzdělávání a 67 učitelů primárního vzdělávání.

Vzorek respondentů blíže charakterizuje délka praxe, u obou dotazníků položka č. 1.

Tabulka 4: Délka praxe respondentů

Délka praxe	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
0 – 5 let	25	10,64 %	3	4,48 %
6 – 10 let	35	14,89 %	4	5,97 %
11 – 20 let	48	20,43 %	13	19,40 %
přes 20 let	127	54,04 %	47	70,15 %
Σ	235	100 %	67	100 %



*Graf 6: Délka praxe respondentů*

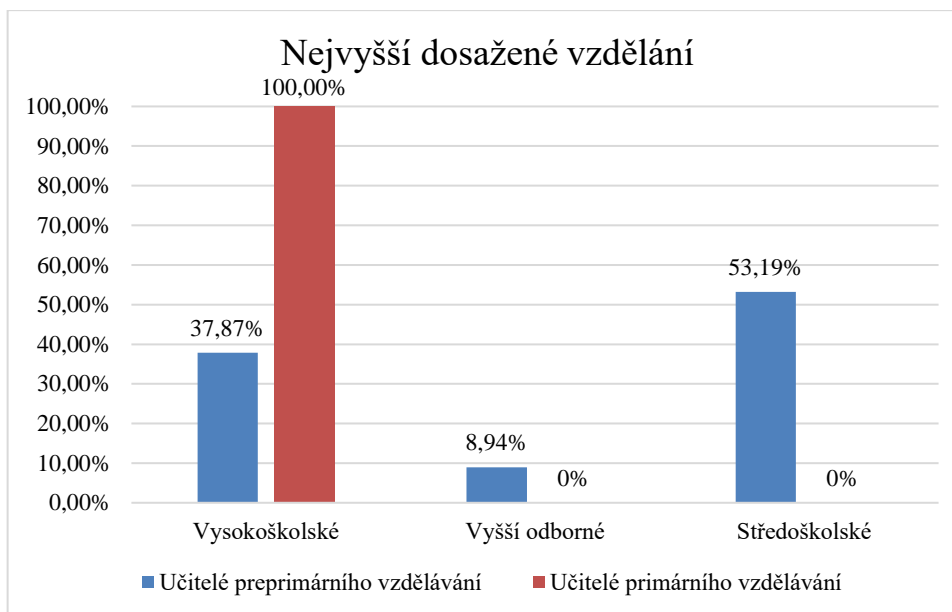
Výzkumného šetření se v nejvyšší míře zúčastnili respondenti s délkou praxe přes 20 let, zkušení učitelé. Nadpoloviční část učitelů preprimárního vzdělávání (54,04 %) a téměř tři čtvrtiny pedagogů primárního vzdělávání (70,15 %) pracuje ve školství přes 20 let. Kategorii délky praxe od 6 do 10 let zastupuje 14,89 % preprimárních učitelů a 5,97 % primárních učitelů. V rozmezí délky praxe 11 až 20 let se zúčastnilo výzkumného šetření 20,43 % preprimárních pedagogů a 19,40 % primárních pedagogů. Nejmenší podíl respondentů tvoří začínající učitelé. Do výzkumné šetření se zapojilo 10,64 % začínajících učitelů preprimárního vzdělávání a 4,48 % začínajících učitelů primárního vzdělávání.

Nejvyšší dosažené vzdělání preprimárních pedagogů jsme zjišťovali prostřednictvím položky č. 2. U pedagogů primárního vzdělávání jsme tuto položku vynechali, neboť zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících, §7 stanovuje pro získání odborné kvalifikace povinnost vysokoškolského vzdělání.

*Tabulka 5: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů*

Nejvyšší dosažené vzdělání	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vysokoškolské	89	37,87 %	67	100,00 %
Vyšší odborné	21	8,94 %	0	0 %
Středoškolské	125	53,19 %	0	0 %
Σ	235	100 %	67	100 %





*Graf 7: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů*

Více než polovina preprimárních pedagogů (53,19 %) má středoškolské vzdělání. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 37,87 % preprimárních pedagogů. Necelá desetina učitelů MŠ uvedla, že studovala vyšší odbornou školu. Za základě platného zákona č. 563/2004 Sb., Zákona o pedagogických pracovnících, předpokládáme u primárních pedagogů dosažení vysokoškolského vzdělání.

### **Analýza a vyhodnocení obsahově totožných položek pro obě skupiny respondentů**

Abychom mohli interpretovat názory vybraných pedagogů preprimárního a primárního vzdělávání na zavedení povinného předškolního vzdělávání a uvést je v souvislostech, prezentujeme nyní získaná data z obsahově totožných položek obou dotazníků a provedeme jejich komparaci.

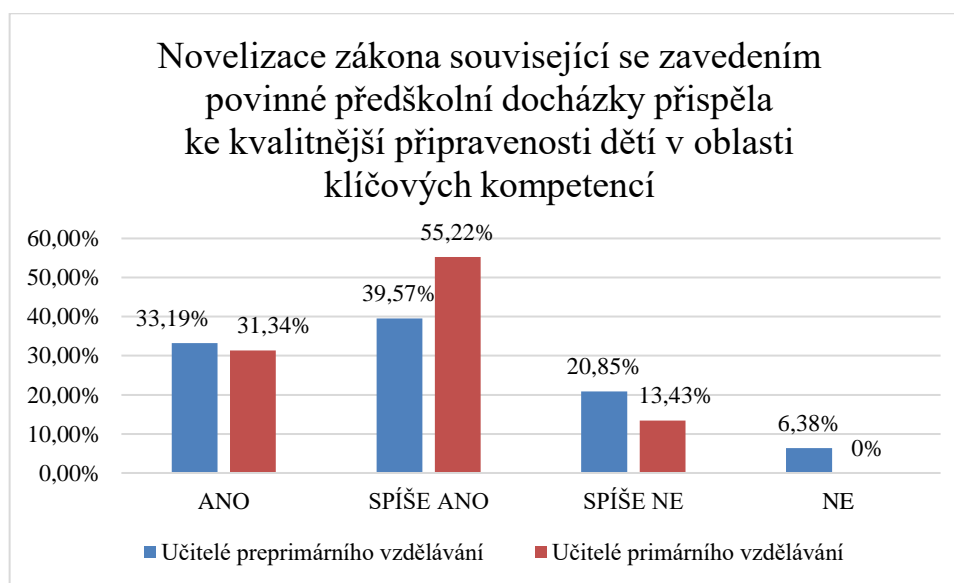
- 1) Vyhodnocení názorů vybraných pedagogů preprimárního a primárního vzdělávání cílených na existenci souvislosti v zavedení povinné předškolní docházky a zajištění kvalitnější přípravy dětí na vstup do školy.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 4 „*Novelizace zákona související se zavedením povinné předškolní docházky v posledním roce před nástupem do ZŠ přispěla ke kvalitnější přípravě dětí na vstup do školy. Děti získají elementární klíčové kompetence nutné pro povinné vzdělávání.*“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 3 „Novelizace zákona související se zavedením povinné předškolní docházky v posledním roce před nástupem do ZŠ přispěla ke kvalitnější přípravě dětí na vstup do školy. Děti přicházejí k plnění povinného vzdělávání vybaveny elementárními klíčovými kompetencemi, na které mohou bezprostředně navázat.“

Tabulka 6: Vliv zavedení povinné předškolní docházky na školní připravenost dětí

Analýza položky č. 4 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 3 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	78	33,19 %	21	31,34 %
SPÍŠE ANO	93	39,57 %	37	55,22 %
SPÍŠE NE	49	20,85 %	9	13,43 %
NE	15	6,38 %	0	0 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 8: Vliv zavedení povinné předškolní docházky na školní připravenost dětí

Respondenti obou cílových skupin se přiklánějí k názoru, že zavedení povinné předškolní docházky přispívá k zajištění kvalitnější připravenosti dětí na vstup do primárního vzdělávání. Kladně (odpověď „ano“, „spíše ano“) se k novelizaci předškolního vzdělávání staví většina (72,76 %) respondentů preprimárního vzdělávání a ještě větší podíl respondentů

primárního vzdělávání (86,56 %). 31,34 % primárních pedagogů potvrdilo, že děti přicházejí k plnění povinného vzdělávání vybaveny elementárními klíčovými kompetencemi, na které mohou bezprostředně navázat. K tomuto názoru se přiklání (odpověď „spíše ano“) i další více než polovina primárních pedagogů (55,22 %). Žádný respondent primárního vzdělávání nezpochybnil význam zavedení povinného předškolního vzdělávání pro zajištění kvalitnější připravenosti dětí na vstup do ZŠ. 6,38 % respondentů preprimárního vzdělávání pochybuje o skutečnosti, zda povinnost předškolního vzdělávání zabezpečuje kvalitnější připravenost dětí pro další vzdělávání.

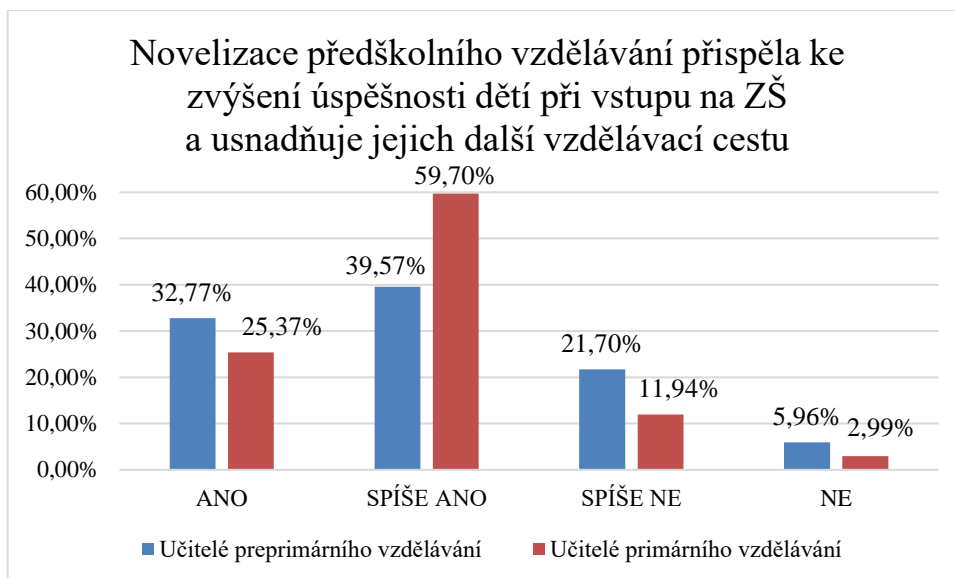
- 2) Komparace názorů vybraných pedagogů preprimárního a primárního vzdělávání na naplnění jednoho ze záměrů zavedení povinné předškolní docházky, tj. zda novelizace preprimárního vzdělávání zvyšuje úspěšnost dětí při vstupu na ZŠ a usnadňuje dětem další vzdělávací cestu.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 5 „Zavedení povinné předškolní docházky přispělo ke zvýšení úspěšnosti dětí při vstupu na ZŠ a usnadňuje dětem další vzdělávací cestu.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 4 „Zavedení povinné předškolní docházky zvýšilo úspěšnost dětí při vstupu na ZŠ a usnadnilo dětem další vzdělávací cestu.“

Tabulka 7: Vliv novelizace předškolního vzdělávání na zvýšení úspěšnosti dětí při vstupu na ZŠ

Analýza položky č. 5 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 4 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	77	32,77 %	17	25,37 %
SPÍŠE ANO	93	39,57 %	40	59,70 %
SPÍŠE NE	51	21,70 %	8	11,94 %
NE	14	5,96 %	2	2,99 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 9: Vliv novelizace předškolního vzdělávání na zvýšení úspěšnosti dětí při vstupu na ZŠ

Z uvedených dat vyplývá, že názory cílených skupin pedagogů jsou podobné. 32,77 % preprimárních pedagogů a čtvrtina primárních pedagogů vnímá změnu ve vzdělávání jednoznačně pozitivně. Domnívají se, že zavedení povinného předškolního vzdělávání přispělo ke zvýšení úspěšnosti dětí při vstupu na ZŠ a usnadňuje jejich další vzdělávací cestu. K tomuto názoru se přiklání i 39,57 % preprimárních pedagogů a nadpoloviční většina (59,70 %) primárních pedagogů. Zvýšení úspěšnosti ani usnadnění další vzdělávací cesty nezaznamenalo po zavedení povinné předškolní docházky 5,96 % učitelů MŠ a 2,99 % učitelů ZŠ.

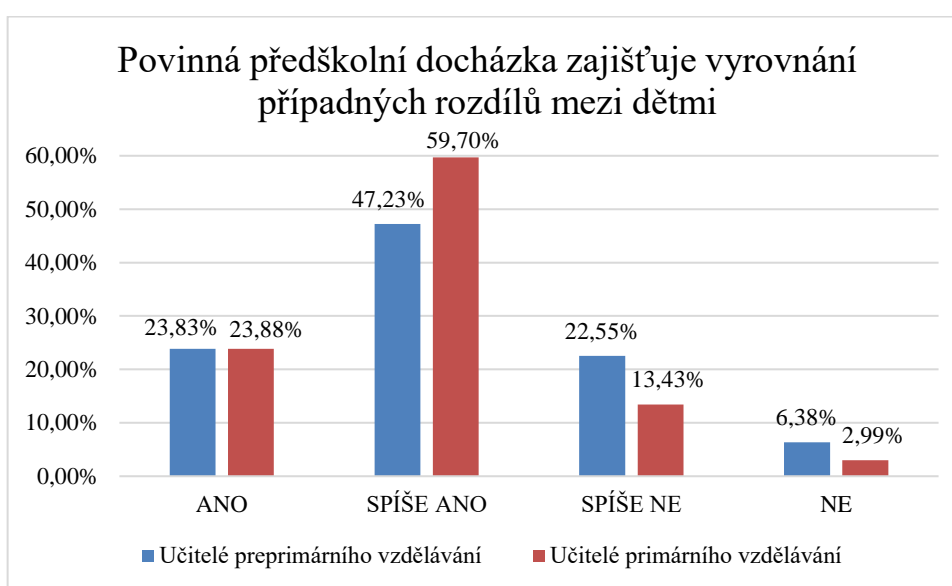
- 3) Vyhodnocení názorů respondentů, zda byl novelizací předškolního vzdělávání naplněn další z cílených záměrů, tj. vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 6 „Povinná předškolní docházka zajišťuje vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 5 „Povinná předškolní docházka zajišťuje vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi.“

Tabulka 8: Vliv povinné předškolní docházky na vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi

Analýza položky č. 6 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 5 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	56	23,83 %	16	23,88 %
SPÍŠE ANO	111	47,23 %	40	59,70 %
SPÍŠE NE	53	22,55 %	9	13,43 %
NE	15	6,38 %	2	2,99 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 10: Vliv povinné předškolní docházky na vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi

Většina oslovených respondentů vnímá zavedení povinné předškolní docházky jako možnost vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi. Téměř čtvrtina z obou skupin respondentů s tvrzením souhlasí, povinnou předškolní docházku považují za sjednocení vzdělávacích příležitostí a šancí pro všechny děti bez kulturních, sociálních či jiných rozdílů. Souhlasné stanovisko zastávají i respondenti, kteří zvolili odpověď „spíše ano“, k této odpovědi se přiklonilo 47,23 % preprimárních pedagogů a 59,70 % primárních pedagogů. 22,55 % učitelů MŠ a 13,43 % učitelů ZŠ o vyrovnání vzdělávacích příležitostí pochybuje. Zásadně s tvrzením nesouhlasí 6,38 % preprimárních pedagogů a pouze 2 primární pedagogové (2,99 %).

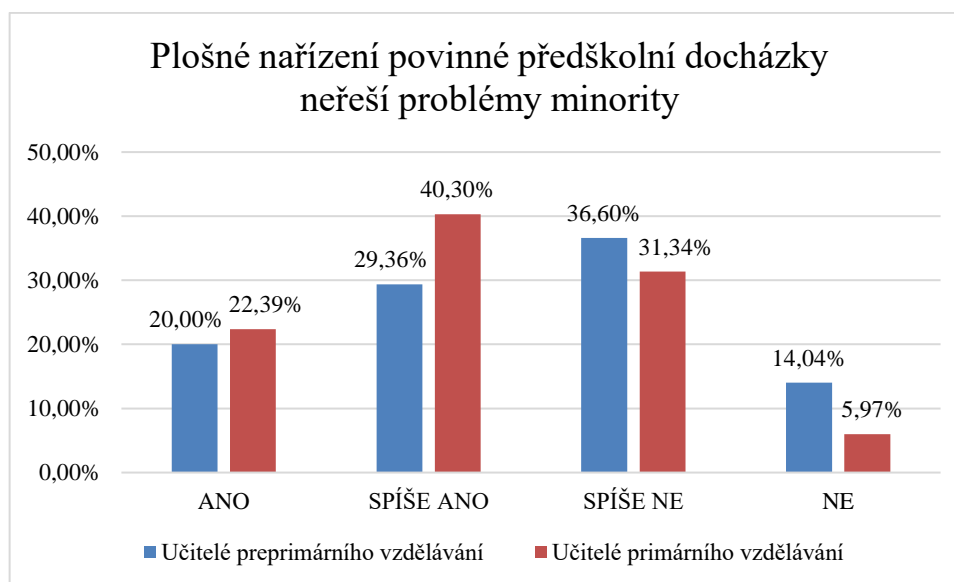
- 4) Vyhodnocení názorů respondentů, zda se podařilo plošným nařízením povinné předškolní docházky potlačit sociální exkluzi, problémy minority.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 8 „Plošné nařízení povinné předškolní docházky neřeší problémy minority.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 6 „Plošné nařízení povinné předškolní docházky neřeší problémy minority.“

Tabulka 9: Vliv plošného nařízení povinné předškolní docházky na potlačení sociální exkluze

Analýza položky č. 8 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 6 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	47	20,00 %	15	22,39 %
SPÍŠE ANO	69	29,36 %	27	40,30 %
SPÍŠE NE	86	36,60 %	21	31,34 %
NE	33	14,04 %	4	5,97 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 11: Vliv plošného nařízení povinné předškolní docházky na potlačení sociální exkluze

Získaná data jsou zajímavá pro svoji různorodost. Z výsledků je patrné široké spektrum názorů na plošné zavedení povinné předškolní docházky v souvislosti s řešením

společenských problémů. Rozložení názorů je téměř vyrovnané, polovina respondentů obou cílových kategorií se domnívá, že přijatá novela potlačí problémy minority, zatímco druhá polovina je opačného názoru.

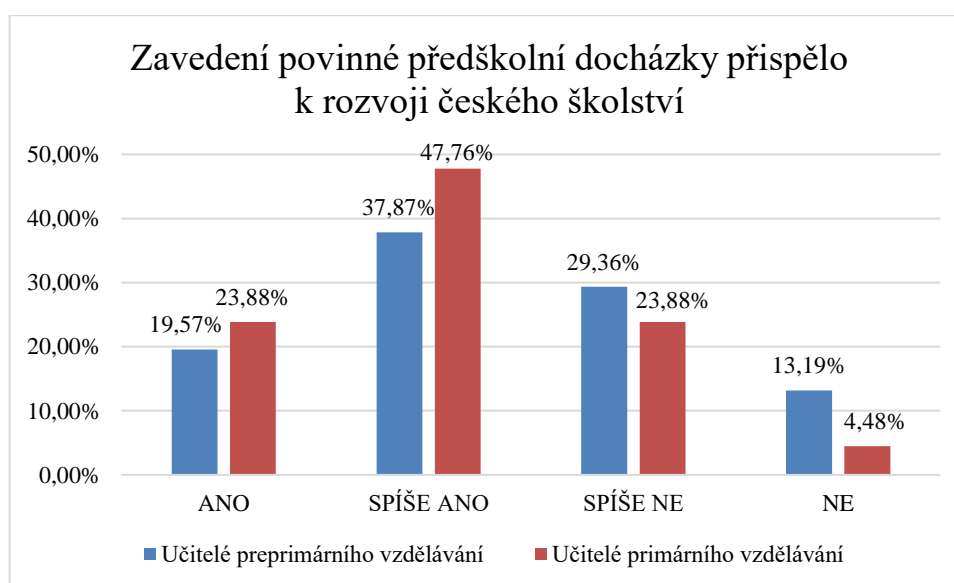
- 5) Vyhodnocení názorů respondentů, zda zavedení povinné předškolní docházky přispělo k rozvoji českého školství.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 17 „Zavedení povinné předškolní docházky přispělo k rozvoji českého školství.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 7 „Zavedení povinné předškolní docházky přispělo k rozvoji českého školství.“

Tabulka 10: Vliv nové koncepce předškolního vzdělávání na rozvoj českého školství

Analýza položky č. 17 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 7 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	46	19,57 %	16	23,88 %
SPÍŠE ANO	89	37,87 %	32	47,76 %
SPÍŠE NE	69	29,36 %	16	23,88 %
NE	31	13,19 %	3	4,48 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 12: Vliv nové koncepce předškolního vzdělávání na rozvoj českého školství

Necelá čtvrtina respondentů vnímá zavedení povinného předškolního vzdělávání jako správný krok v rozvoji českého školství. V plné míře podporuje tento krok 19,57 % respondentů preprimárního vzdělávání a 23,88 % respondentů primárního vzdělávání. Částečně s tvrzením souhlasí 37,87 % učitelů MŠ a téměř polovina (47,76 %) učitelů ZŠ. Rozvoj českého školství si představuje jinak 13,19 % preprimárních pedagogů a 4,48 % primárních pedagogů, kteří se k položce vyjádřili odmítavě. Spíše s tvrzením nesouhlasí 29,36 % preprimárních pedagogů a 23,88 % primárních pedagogů. Zajímavé je, že se většina respondentů nevyjádřila k tvrzení vyhraněně, převládaly odpovědi „spíše ano“ a „spíše ne“, v hodnocení tedy můžeme pozorovat určitou zdrženlivost a nejistotu.

6) Vyhodnocení názorů respondentů na korektnost zavedení plošné povinnosti předškolního vzdělávání.

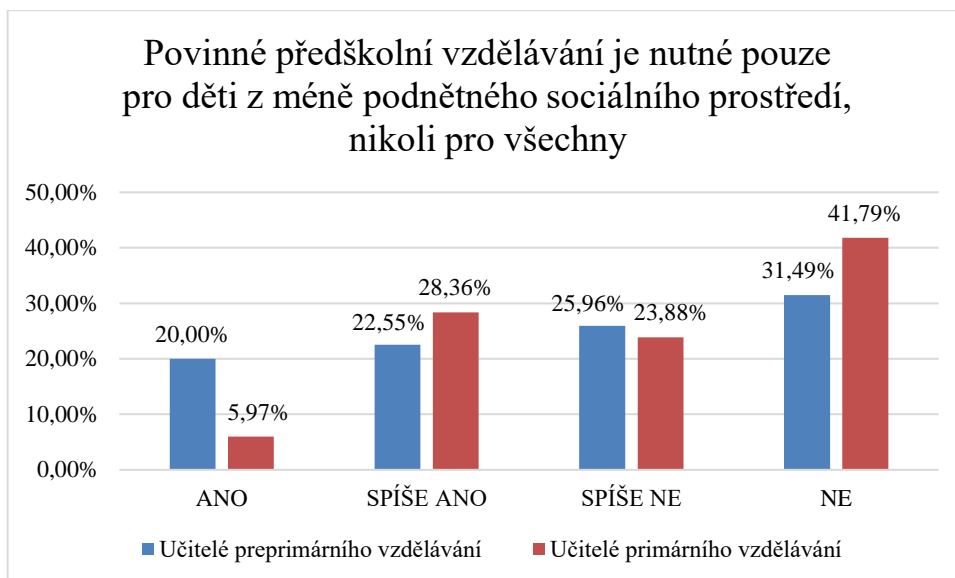
Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 18 „Povinné předškolní vzdělávání je nutné pouze pro děti z méně podnětného sociálního prostředí, nikoli pro všechny.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 8 „Povinné předškolní vzdělávání je nutné pouze pro děti z méně podnětného sociálního prostředí, nikoli pro všechny.“

Tabulka 11: Korektnost zavedení plošné povinnosti předškolního vzdělávání

Analýza položky č. 18 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 8 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	47	20,00 %	4	5,97 %
SPÍŠE ANO	53	22,55 %	19	28,36 %
SPÍŠE NE	61	25,96 %	16	23,88 %
NE	74	31,49 %	28	41,79 %
Σ	235	100 %	67	100 %





*Graf 13: Korektnost zavedení plošné povinnosti předškolního vzdělávání*

U primárních pedagogů převládá názor, že nařízení plošné povinnosti předškolní docházky bylo korektní. Pro všechny děti spatřuje povinné předškolní vzdělávání za přínosné 41,79 % učitelů ZŠ. Podobný názor zaujímají i preprimární pedagogové, pro plošnou předškolní docházku se vyjádřilo 31,49 % respondentů. Za nadbytečné pro většinovou populaci spatřuje povinné předškolní vzdělávání 20,00 % respondentů preprimárního vzdělávání a pouze 5,97 % respondentů primárního vzdělávání.

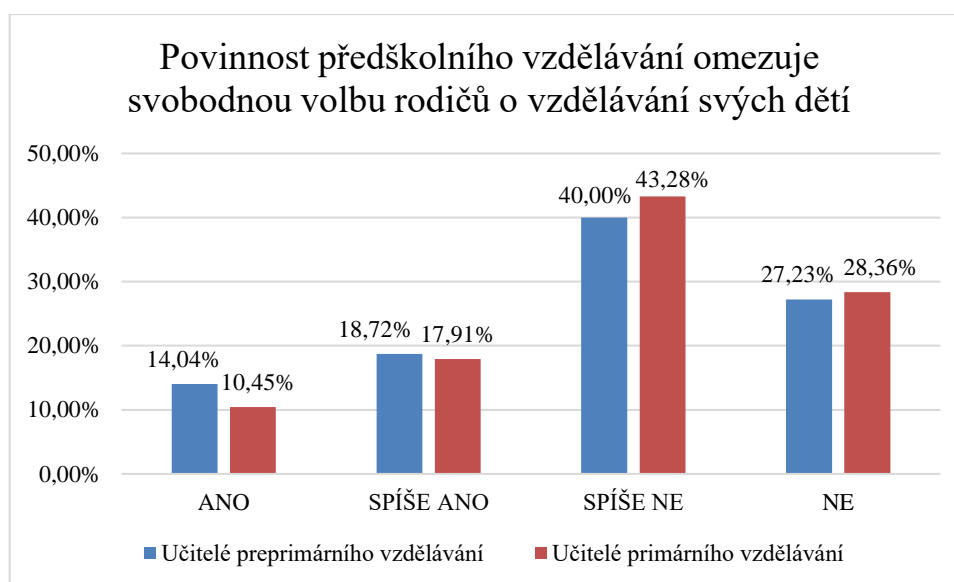
- 7) Vyhodnocení názorů respondentů, zda povinnost předškolního vzdělávání omezuje svobodnou volbu rodičů o vzdělávání svých dětí.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 19 „Povinnost předškolního vzdělávání omezuje svobodnou volbu rodičů o vzdělávání svých dětí.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 9 „Povinnost předškolního vzdělávání omezuje svobodnou volbu rodičů o vzdělávání svých dětí.“

Tabulka 12: Vliv povinného předškolního vzdělávání na omezení svobodné volby rodičů o vzdělávání svých dětí

Analýza položky č. 19 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 9 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	33	14,04 %	7	10,45 %
SPÍŠE ANO	44	18,72 %	12	17,91 %
SPÍŠE NE	94	40,00 %	29	43,28 %
NE	64	27,23 %	19	28,36 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 14: Vliv povinného předškolního vzdělávání na omezení svobodné volby rodičů o vzdělávání svých dětí

Jednotlivé možnosti odpovědí jsou zastoupeny oběma skupinami respondentů téměř rovnoměrně. Celkově se však obě skupiny shodují, že povinnost předškolního vzdělávání neomezuje rodičovské kompetence o volbě vzdělávání dětí. Položku „spíše ne“ a „ne“ zvolila nadpoloviční většina preprimárních respondentů (67,23 %) a většina respondentů primárního vzdělávání (71,64 %). Svobodnou volbu rodičů o vzdělávání dětí zabezpečuje možnost alternativního řešení plnění povinné předškolní docházky prostřednictvím individuálního vzdělávání. Rodičovské kompetence zůstávají i přes novelizaci předškolního vzdělávání plně zachovány.

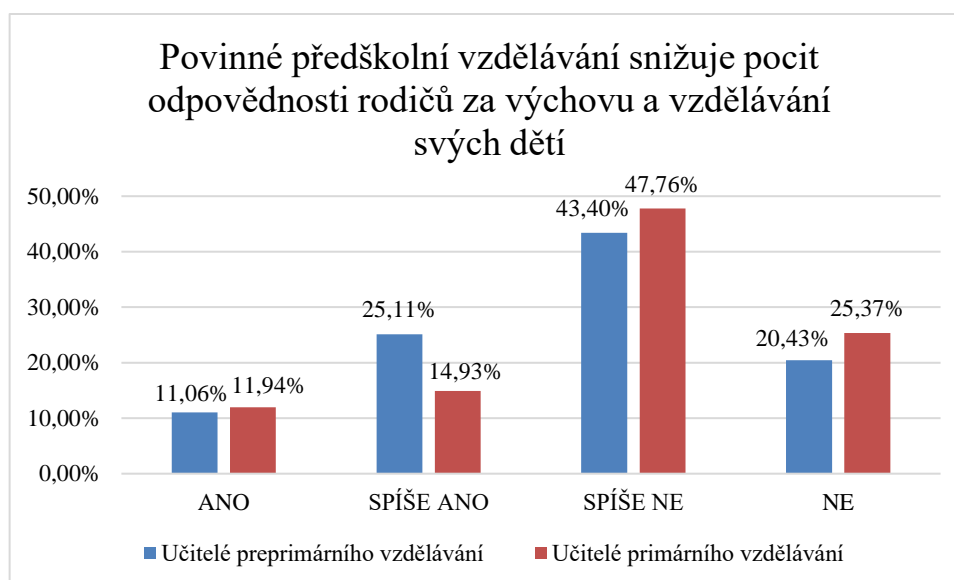
- 8) Vyhodnocení názorů respondentů, zda povinné předškolní vzdělávání snižuje pocit odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání svých dětí.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 20 „Povinné předškolní vzdělávání snižuje pocit odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání svých dětí.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 10 „Povinné předškolní vzdělávání snižuje pocit odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání svých dětí.“

Tabulka 13: Proměna odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání dětí po zavedení povinné předškolní docházky

Analýza položky č. 20 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 10 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	26	11,06 %	8	11,94 %
SPÍŠE ANO	59	25,11 %	10	14,93 %
SPÍŠE NE	102	43,40 %	32	47,76 %
NE	48	20,43 %	17	25,37 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 15: Proměna odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání dětí po zavedení povinné předškolní docházky

Desetina učitelů MŠ (11,06 %) a desetina učitelů ZŠ (11,94 %) zastává názor, že se zavedením povinné předškolní docházky klesá odpovědnost rodičů za výchovu a vzdělávání dětí. Čtvrtina učitelů preprimárního vzdělávání (25,11 %) se domnívá, že se plošná povinnost předškolního vzdělávání částečně projevuje ve snižování pocitu odpovědnosti rodičů. Téměř polovina obou skupin respondentů (43,40 % učitelů MŠ a 47,76 % respondentů ZŠ) nespatřuje přílišný vliv mezi zavedením povinné předškolní docházky a poklesem rodičovské odpovědnosti za výchovu a vzdělání dětí. Přesunutí této odpovědnosti do rukou instituce odmítá 20,43 % preprimárních pedagogů a čtvrtina (25,37 %) primárních pedagogů.

### **Analýza a vyhodnocení položek o vnímání nastavených legislativních změn souvisejících se zavedením povinné předškolní docházky z pohledu vybraných respondentů preprimárního a primárního vzdělávání**

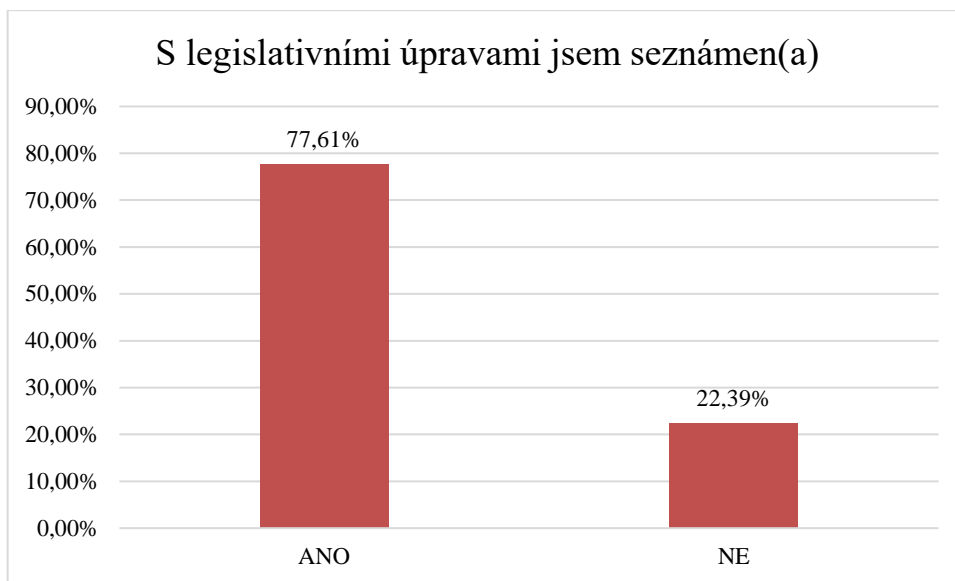
Díky realizaci předvýzkumu a otevřenosti učitelky primárního vzdělávání, která přiznala, že s legislativními změnami předškolního vzdělávání není seznámena, jsme minimalizovali zkreslení dotazníkového šetření vytvořením bloku o legislativních změnách. Primární pedagog pokračoval ve vyplňování tohoto bloku pouze v případě znalosti aktuálních legislativních úprav. U preprimárních respondentů předpokládáme znalost legislativních úprav. Legislativní informovanost uvádíme v případě možnosti v souvislostech, dopady zavedení předškolní docházky na provoz mateřské školy prezentujeme z pohledu preprimárních pedagogů.

- 9) Vyhodnocení informovanosti primárních pedagogů o legislativních změnách po zavedení povinného předškolního vzdělávání.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 11 „S legislativními úpravami jsem seznámen(a).“

*Tabulka 14: Informovanost primárních pedagogů o legislativních změnách v předškolním vzdělávání*

Analýza položky č. 11 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	52	77,61 %
NE	15	22,39 %
Σ	67	100 %



Graf 16: Informovanost primárních pedagogů o legislativních změnách v předškolním vzdělávání

Většina primárních pedagogů (77,61 %) potvrdila, že je s legislativními změnami v předškolním vzdělávání seznámena. Zbylá čtvrtina (22,39 %) respondentů primárního vzdělávání přiznala, že legislativní úpravy po zavedení povinného předškolního vzdělávání, nesleduje, nezná je. Příčiny neznalosti si můžeme pouze domýšlet (nezájem ze strany učitelů ZŠ, nedostatek času, ...).

Kvůli neznalosti legislativních úprav v předškolním vzdělávání se při následujících analýzách položek výzkumného šetření snižuje absolutní četnost primárních pedagogů o 15 respondentů.

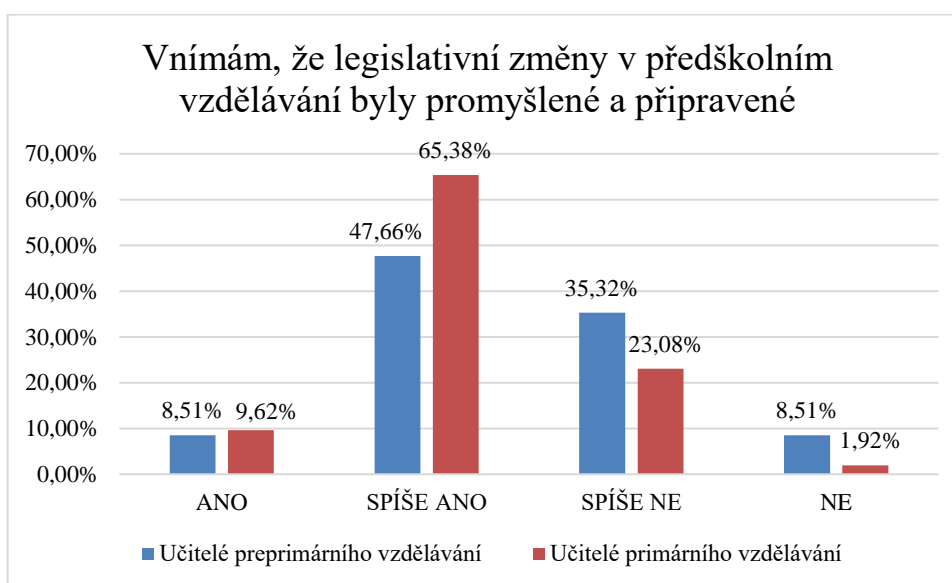
10) Vyhodnocení názorů respondentů, zda přijaté legislativní změny v předškolním vzdělávání byly promyšlené a připravené.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 9  
*„Vnímám, že legislativní změny v předškolním vzdělávání byly promyšlené a připravené.“*

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 12  
*„Vnímám, že legislativní změny v předškolním vzdělávání byly promyšlené a připravené.“*

Tabulka 15: Připravenost přijatých legislativních změn

Analýza položky č. 9 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 12 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	20	8,51 %	5	9,62 %
SPÍŠE ANO	112	47,66 %	34	65,38 %
SPÍŠE NE	83	35,32 %	12	23,08 %
NE	20	8,51 %	1	1,92 %
Σ	235	100 %	52	100 %



Graf 17: Připravenost přijatých legislativních změn

Respondenti hodnotí připravenost přijatých legislativních změn poměrně kladně. Téměř polovina respondentů (47,66 %) preprimárního vzdělávání a většina (65,38 %) respondentů primárního vzdělávání částečně souhlasí s mírou připravenosti na přijetí legislativní změny. S přijatou legislativní změnou je plně spokojeno 8,51 % učitelů MŠ a 9,62 % učitelů ZŠ. Od tvrzení se částečně odklání 35,32 % preprimárních pedagogů a 23,08 % primárních pedagogů. Nespokojeno s legislativními úpravami bylo 8,51 % učitelů MŠ a pouze jeden učitel ZŠ (1,92 %).

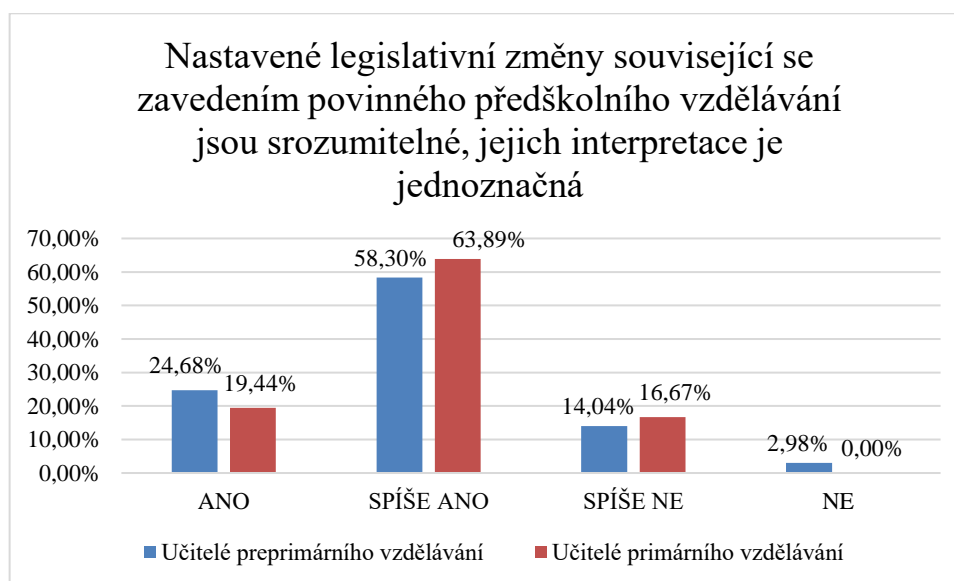
11) Vyhodnocení názorů respondentů na srozumitelnost a jednoznačnost přijatých legislativních úprav.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 10 „Nastavené legislativní změny související se zavedením povinného předškolního vzdělávání pro děti od pěti let věku jsou srozumitelné, jejich interpretace je jednoznačná.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 13 „Nastavené legislativní změny související se zavedením povinného předškolního vzdělávání pro děti od pěti let věku jsou srozumitelné, jejich interpretace je jednoznačná.“

Tabulka 16: Srozumitelnost a jednoznačnost přijatých legislativních změn

Analýza položky č. 10 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 13 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost <sup>7</sup>	Relativní četnost
ANO	58	24,68 %	7	19,44 %
SPÍŠE ANO	137	58,30 %	23	63,89 %
SPÍŠE NE	33	14,04 %	6	16,67 %
NE	7	2,98 %	0	0,00 %
Σ	235	100 %	36	100 %



Graf 18: Srozumitelnost a jednoznačnost přijatých legislativních změn

<sup>7</sup> Vzorek primárních pedagogů byl nižší, 16 respondentů odpověď vynechalo. Z 52 respondentů zbylo 36.

Pro většinu respondentů obou cílových skupin byly přijaté legislativní změny srozumitelné. Jednoznačnost interpretace a srozumitelnost potvrdilo 24,68 % preprimárních pedagogů a 19,44 % primárních pedagogů. S menšími obtížemi si s interpretací poradilo 58,30 % učitelů MŠ a 63,89 % učitelů ZŠ. Zásadní potíže s porozuměním legislativním úpravám měly jednotlivci (2,98 %) ze skupiny preprimárních pedagogů a žádný z primárních pedagogů.

12) Vyhodnocení názorů respondentů na současnou podobu legislativních úprav povinného předškolního vzdělávání.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 11 „S povinným předškolním vzděláváním v současné legislativní podobě souhlasím, vnímám jej pozitivně.“

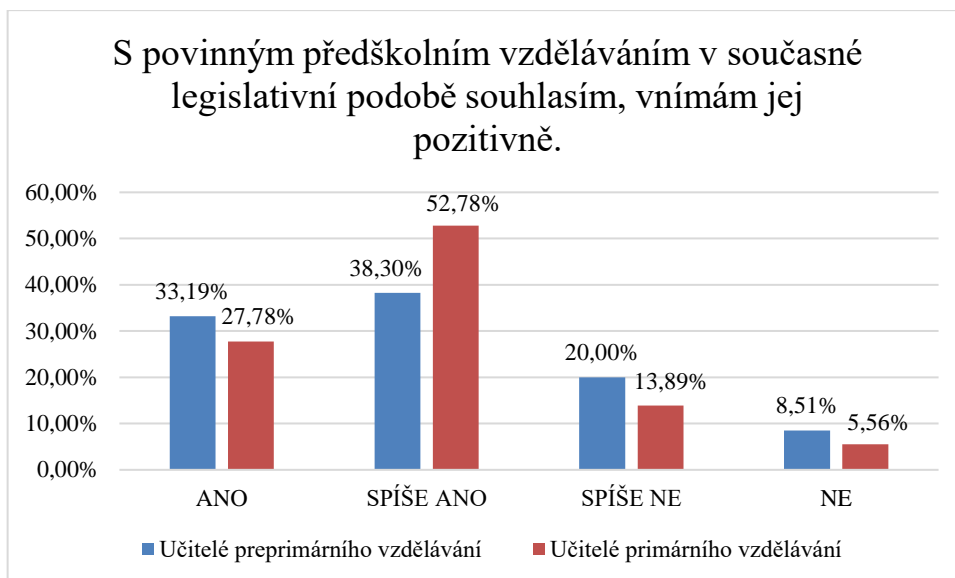
Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 14 „S povinným předškolním vzděláváním v současné legislativní podobě souhlasím, vnímám jej pozitivně.“

Tabulka 17: Hodnocení současné legislativní podoby povinného předškolního vzdělávání

Analýza položky č. 11 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 14 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost <sup>8</sup>	Relativní četnost
ANO	78	33,19 %	10	27,78 %
SPÍŠE ANO	90	38,30 %	19	52,78 %
SPÍŠE NE	47	20,00 %	5	13,89 %
NE	20	8,51 %	2	5,56 %
Σ	235	100 %	36	100 %

<sup>8</sup> Vzorek primárních pedagogů byl nižší, 16 respondentů odpověď vynechalo. Z 52 respondentů zbylo 36.





Graf 19: Hodnocení současné legislativní podoby povinného předškolního vzdělávání

Většinová srozumitelnost legislativních úprav se projevila v převážně pozitivním hodnocení legislativní podoby povinného předškolního vzdělávání. Zcela pozitivně hodnotí legislativní úpravy 33,19 % respondentů preprimárního vzdělávání a 27,78 % respondentů primárního vzdělávání. Spíše pozitiva zavedených úprav převládají u 38,30 % učitelů MŠ a nadpoloviční většiny učitelů ZŠ (52,78 %). Spíše negativně vnímá legislativní úpravy 20 % preprimárních pedagogů a 13,89 % primárních pedagogů. Negativně hodnotí legislativní opatření 8,51 % učitelů MŠ a 5,56 % učitelů ZŠ.

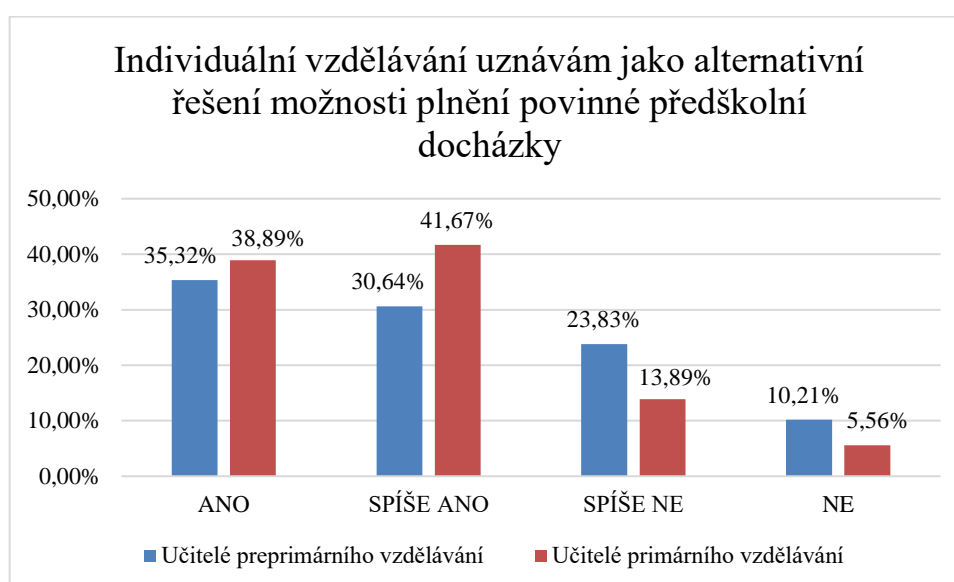
13) Vyhodnocení názorů respondentů na možnost plnění povinného předškolního vzdělávání formou individuálního vzdělávání.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 15 „Individuální vzdělávání uznávám jako alternativní řešení možnosti plnění povinné předškolní docházky.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 15 „Individuální vzdělávání uznávám jako alternativní řešení možnosti plnění povinné předškolní docházky.“

Tabulka 18: Forma plnění povinné předškolní docházky prostřednictvím individuálního vzdělávání

Analýza položky č. 15 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 15 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost <sup>9</sup>	Relativní četnost
ANO	83	35,32 %	14	38,89 %
SPÍŠE ANO	72	30,64 %	15	41,67 %
SPÍŠE NE	56	23,83 %	5	13,89 %
NE	24	10,21 %	2	5,56 %
Σ	235	100 %	36	100 %



Graf 20: Forma plnění povinné předškolní docházky prostřednictvím individuálního vzdělávání

Pro zachování rodičovských kompetencí o vzdělávání dětí předškolního věku byla schválena alternativní možnost plnění povinného předškolního vzdělávání. Individuální vzdělávání uznává jako možnost řešení povinného předškolního vzdělávání 35,32 % preprimárních pedagogů a 38,89 % primárních pedagogů. Částečně uznává tuto možnost 30,64 % učitelů MŠ a 41,67 % učitelů ZŠ. Spíše proti této možnosti se staví 23,83 % respondentů preprimárního vzdělávání a 13,89 % respondentů primárního vzdělávání. Možnost individuálního vzdělávání jako alternativní řešení možnosti plnění povinné předškolní docházky odmítá 10,21 % preprimárních pedagogů a 5,56 % primárních pedagogů.

<sup>9</sup> Vzorek primárních pedagogů byl nižší, 16 respondentů odpověď vynechalo. Z 52 respondentů zbylo 36.

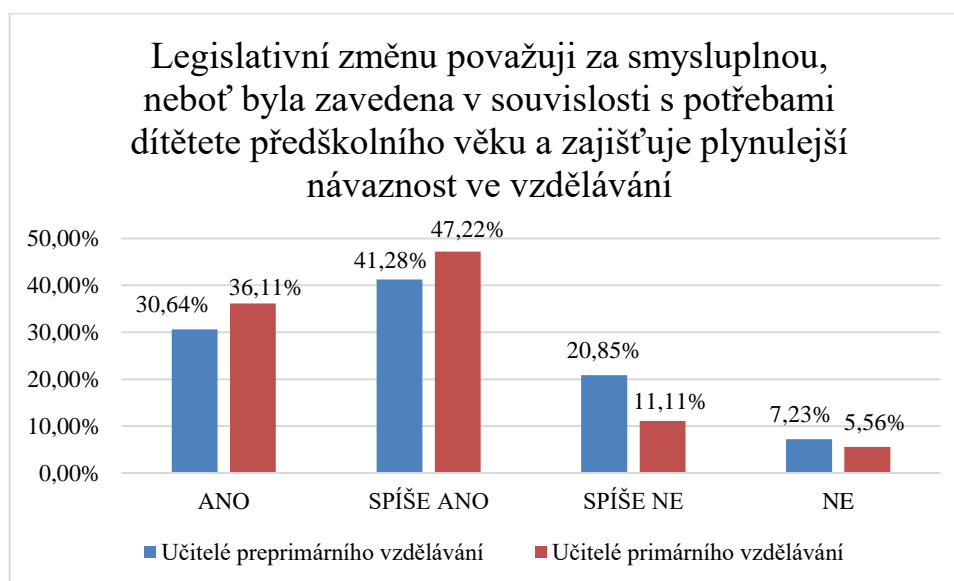
14) Vyhodnocení smysluplnosti přijaté legislativní změny v souvislosti s plynulejší návazností ve vzdělávání z pohledu obou skupin respondentů.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 16 „Legislativní změnu považuji za smysluplnou, neboť byla zavedena v souvislosti s potřebami dítěte předškolního věku a zajišťuje plynulejší návaznost ve vzdělávání.“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 16 „Legislativní změnu považuji za smysluplnou, neboť byla zavedena v souvislosti s potřebami dítěte předškolního věku a zajišťuje plynulejší návaznost ve vzdělávání.“

Tabulka 19: Vliv přijaté legislativní změny na zajištění kontinuity ve vzdělávání

Analýza položky č. 16 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 16 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost <sup>10</sup>	Relativní četnost
ANO	72	30,64 %	13	36,11 %
SPÍŠE ANO	97	41,28 %	17	47,22 %
SPÍŠE NE	49	20,85 %	4	11,11 %
NE	17	7,23 %	2	5,56 %
Σ	235	100 %	36	100 %



Graf 21: Vliv přijaté legislativní změny na zajištění kontinuity ve vzdělávání

<sup>10</sup> Vzorek primárních pedagogů byl nižší, 16 respondentů odpověď vynechalo. Z 52 respondentů zbylo 36.

Většina zúčastněných zaujímá stanovisko, že zavedení povinného předškolního vzdělávání zabezpečuje přirozenou kontinuitu ve vzdělávání. S tvrzením plně souhlasí 30,64 % preprimárních pedagogů a 36,11 % primárních pedagogů, částečně s tvrzením souhlasí 41,28 % učitelů MŠ a 47,22 % učitelů ZŠ. Smysluplnost přijaté změny nezaznamenalo pouze 7,23 % respondentů preprimárního vzdělávání a 5,56 % respondentů primárního vzdělávání.

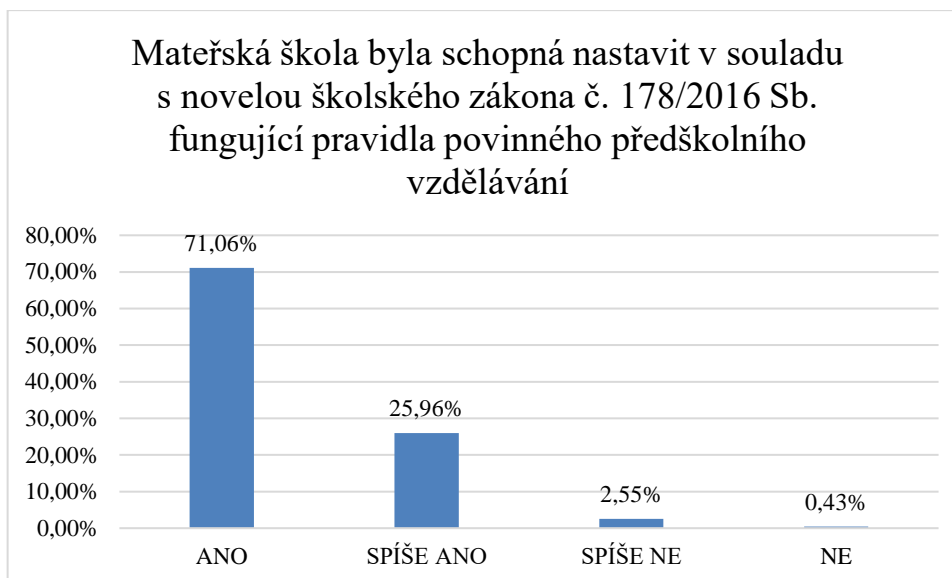
### **Analýza a vyhodnocení položek o vnímání nastavených legislativních změn přijatých se zavedením povinného předškolního vzdělávání cílených výhradně pedagogům preprimárního vzdělávání**

Podrobnosti o fungování provozu předškolního vzdělávání po zavedení povinného předškolního vzdělávání a naplňování legislativních úprav v praxi prezentujeme z pohledu učitelů MŠ.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 12 „*Mateřská škola byla schopná nastavit v souladu s novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. fungující pravidla povinného předškolního vzdělávání.*“

*Tabulka 20: Nastavení pravidel povinného předškolního vzdělávání*

Analýza položky č. 12 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	167	71,06 %
SPÍŠE ANO	61	25,96 %
SPÍŠE NE	6	2,55 %
NE	1	0,43 %
Σ	235	100 %



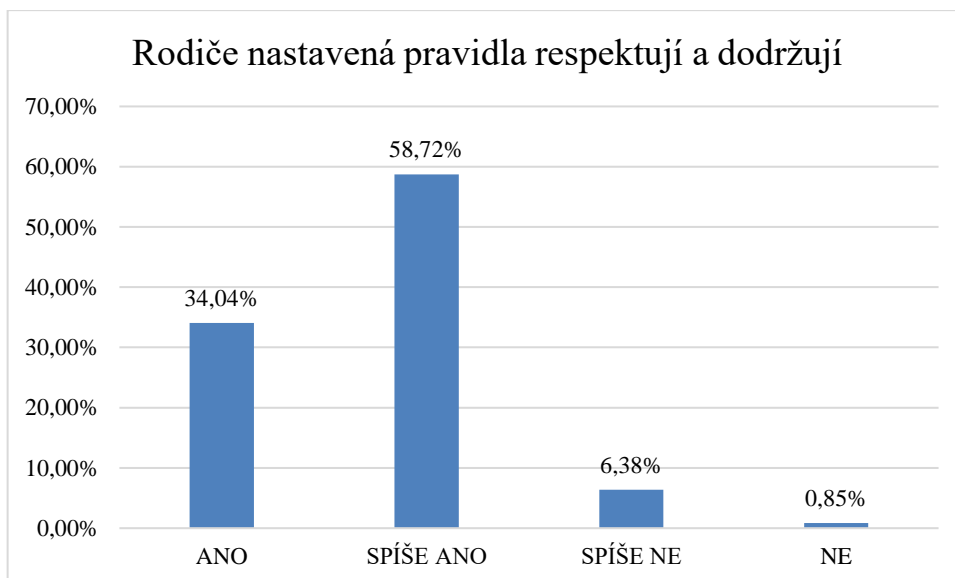
*Graf 22: Nastavení pravidel povinného předškolního vzdělávání*

Většina mateřských škol (71,06 %) byla schopná vytvořit v souladu s novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. fungující pravidla povinného předškolního vzdělávání. Čtvrtina respondentů (25,96 %) přiznala menší potíže se zavedením novelizace v praxi. Nastavení fungujících pravidel se spíše nepodařilo 2,55 % mateřských škol. Velké potíže s vytvořením a přijetím nových pravidel měla 1 MŠ (0,43 % respondentů).

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 13 „Rodiče nastavená pravidla respektují a dodržují.“

*Tabulka 21: Respektování a dodržování pravidel povinného předškolního vzdělávání ze strany rodičů*

Analýza položky č. 13 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	80	34,04 %
SPÍŠE ANO	138	58,72 %
SPÍŠE NE	15	6,38 %
NE	2	0,85 %
$\Sigma$	235	100 %



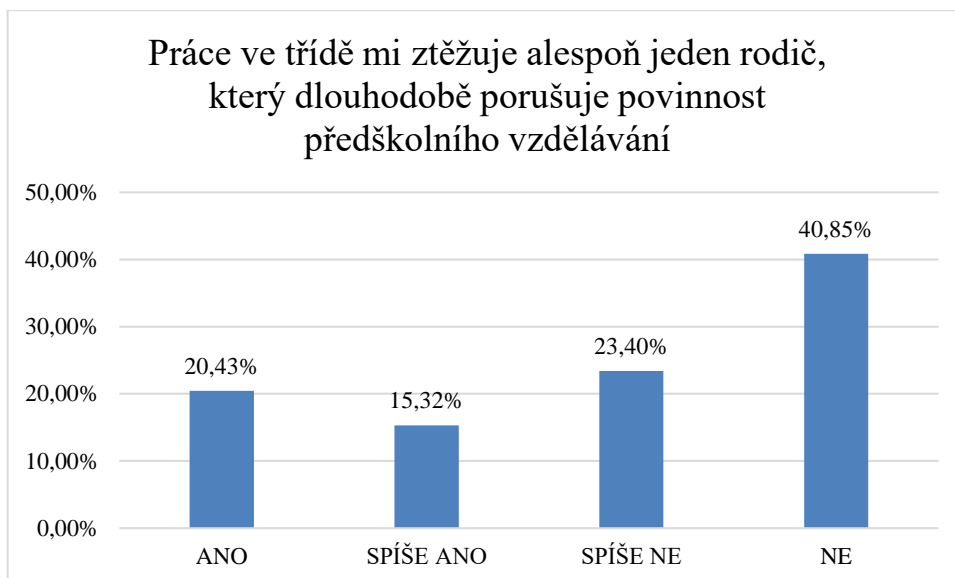
Graf 23: Respektování a dodržování pravidel povinného předškolního vzdělávání ze strany rodičů

Převážná část pedagogů předškolního vzdělávání (34,04 %) potvrdila, že rodiče nastavená pravidla povinného předškolního vzdělávání plně respektují a dodržují. S menšími nedostatky respektování a dodržování pravidel se učitelé setkávají v 58,72 % MŠ. Že části rodičů činí dodržování pravidel potíže sdělilo 6,38 % učitelů MŠ. 0,85 % respondentů přiznalo, že rodiče nastavená pravidla zcela přehlížejí.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 14 „Práci ve třídě mi ztěžuje alespoň jeden rodič, který dlouhodobě porušuje povinnost předškolního vzdělávání.“

Tabulka 22: Porušování povinnosti předškolního vzdělávání

Analýza položky č. 14 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	48	20,43 %
SPÍŠE ANO	36	15,32 %
SPÍŠE NE	55	23,40 %
NE	96	40,85 %
Σ	235	100 %



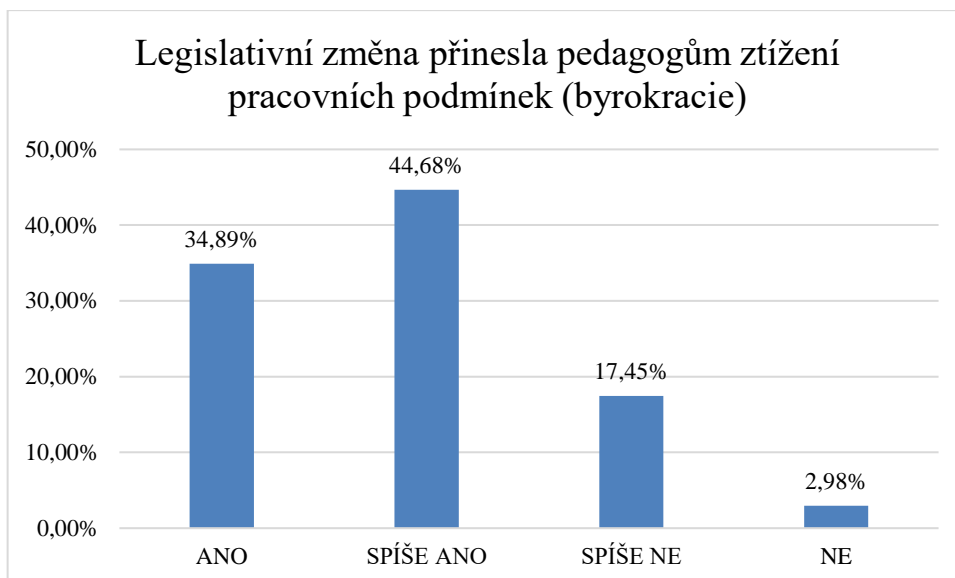
*Graf 24: Porušování povinnosti předškolního vzdělávání*

V návaznosti na předchozí položku je zřejmé, že díky funkčně nastaveným pravidlům povinného předškolního vzdělávání, která převážná část rodičů respektuje a dodržuje, nemá 40,85 % preprimárních pedagogů potíže s vymáháním povinnosti předškolní docházky. Naopak 20,43 % učitelů MŠ je zatíženo řešením důsledků neplnění povinného předškolního vzdělávání. Získaná data od ostatních respondentů (38,72 %), kteří zvolili odpověď „spíše ano“ a „spíše ne“, můžeme prezentovat jako občasné řešení potíží, kdy je třeba častější kontrola a důslednost ze strany MŠ.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 22 „Legislativní změna přinesla pedagogům ztížení pracovních podmínek (byrokracie).“

*Tabulka 23: Ztížení pracovních podmínek (navýšení byrokracie)*

Analýza položky č. 22 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	82	34,89 %
SPÍŠE ANO	105	44,68 %
SPÍŠE NE	41	17,45 %
NE	7	2,98 %
Σ	235	100 %



*Graf 25: Ztížení pracovních podmínek (navýšení byrokracie)*

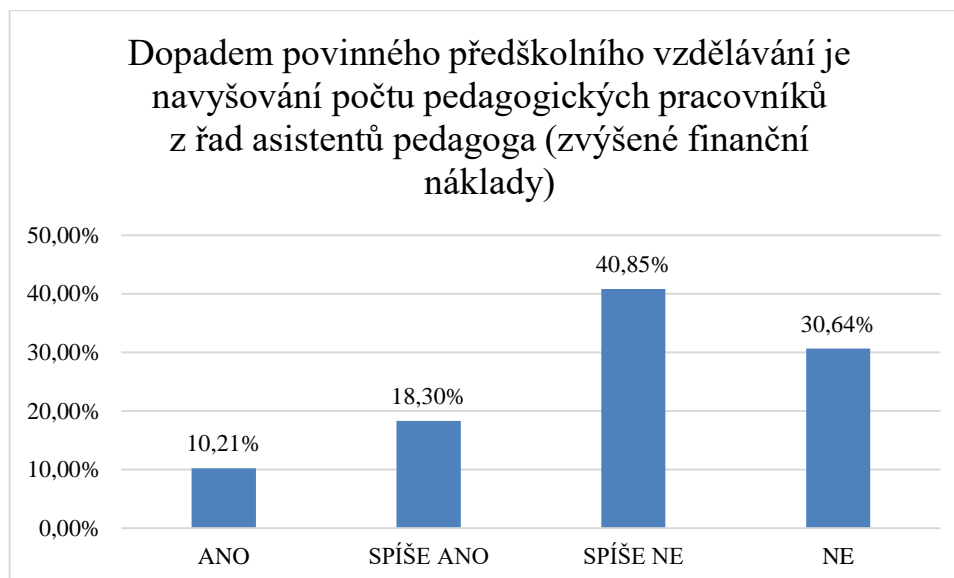
Významná část preprimárních učitelů (79,57 %) vnímá navýšení byrokracie spojené se zavedením povinného předškolního vzdělávání za nadbytečné ztížení pracovních podmínek. S tvrzením plně souhlasilo 34,89 % učitelů MŠ a částečně souhlasilo dalších 44,68 % respondentů. Necelá pětina respondentů (17,45 %) neshledává po přijetí legislativní změny zásadní ztížení pracovních podmínek. 2,98 % učitelů MŠ nevnímá zavedení povinné předškolní docházky za přitěžující faktor v souboru pracovních povinností.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 7 „Dopadem povinného předškolního vzdělávání je navyšování počtu pedagogických pracovníků z řad asistentů pedagoga (zvýšené finanční náklady).“

*Tabulka 24: Finanční a personální dopady povinného předškolního vzdělávání*

Analýza položky č. 7 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	24	10,21 %
SPÍŠE ANO	43	18,30 %
SPÍŠE NE	96	40,85 %
NE	72	30,64 %
$\Sigma$	235	100 %





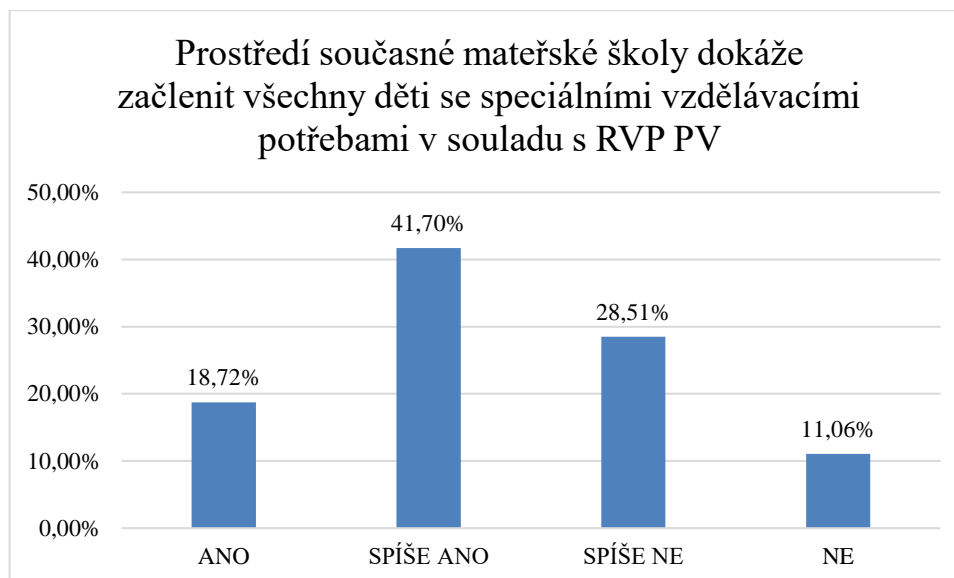
*Graf 26: Finanční a personální dopady povinného předškolního vzdělávání*

Respondenti se přiklánějí k názoru, že po novelizaci předškolního vzdělávání spíše nenastává navyšování počtu pedagogických pracovníků z řad asistentů pedagoga (40,85 % respondentů). 30,64 % respondentů tvrdí, že mezi dopady povinného předškolního vzdělávání nepatří zvyšování finančních nákladů na pokrytí dalších asistentů pedagoga. Zvýšené finanční a personální dopady sleduje 10,21 % preprimárních učitelů a částečně i 18,30 % respondentů, kteří zvolili odpověď „spíše ano“.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 21 „Prostředí současné mateřské školy dokáže začlenit všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami v souladu s RVP PV.“

*Tabulka 25: Míra proinkluzivního prostředí MŠ pro začlenění dětí*

Analýza položky č. 21 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	44	18,72 %
SPÍŠE ANO	98	41,70 %
SPÍŠE NE	67	28,51 %
NE	26	11,06 %
$\Sigma$	235	100 %



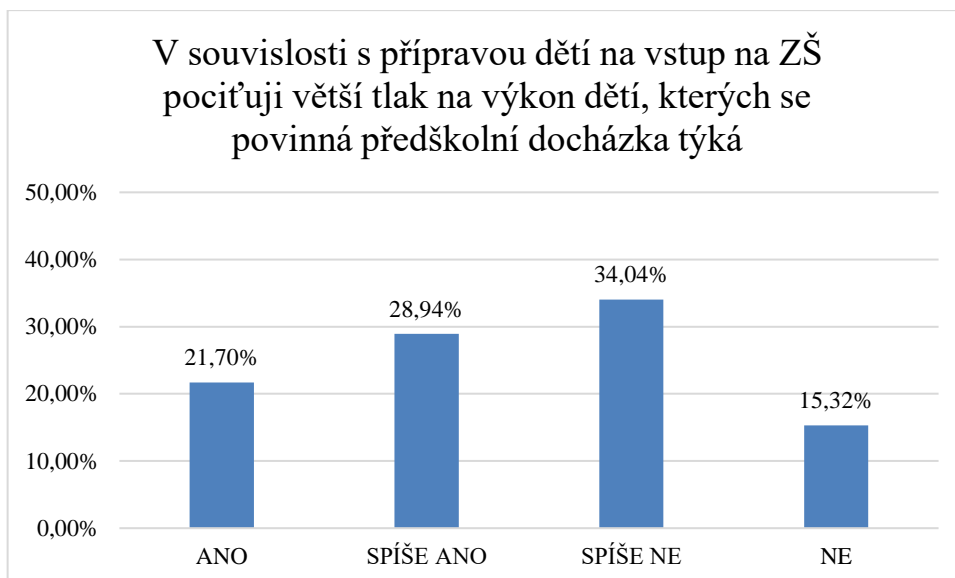
*Graf 27: Míra proinkluzivního prostředí MŠ pro začlenění všech dětí*

Učitelé preprimárního vzdělávání nejsou dle rozličných odpovědí přesvědčeni o tom, zda má současná mateřská škola vytvořeny podmínky pro začlenění všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze 18,72 % učitelů tvrdí, že je současná MŠ charakteristická proinkluzivním prostředím a je tedy připravena přijmout a začlenit všechny děti s jakýmkoli specifiky. Necelá polovina učitelů MŠ (41,70 %) udává, že pravděpodobně dokáže těmto dětem poskytnout vstřícné prostředí pro jejich úspěšné začlenění do běžného života. Pochybnosti se začleněním všech dětí do běžného edukačního prostředí vyjádřilo 28,51 % respondentů. 11,06 % učitelů MŠ otevřeně přiznalo, že prostředí MŠ není natolik připravené, aby dokázalo začlenit všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 23 „V souvislosti s přípravou dětí na vstup na ZŠ pociťuji větší tlak na výkon dětí, kterých se povinná předškolní docházka týká.“

*Tabulka 26: Tlak na výkon dětí během povinné předškolní docházky*

Analýza položky č. 23 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	51	21,70 %
SPÍŠE ANO	68	28,94 %
SPÍŠE NE	80	34,04 %
NE	36	15,32 %
Σ	235	100 %



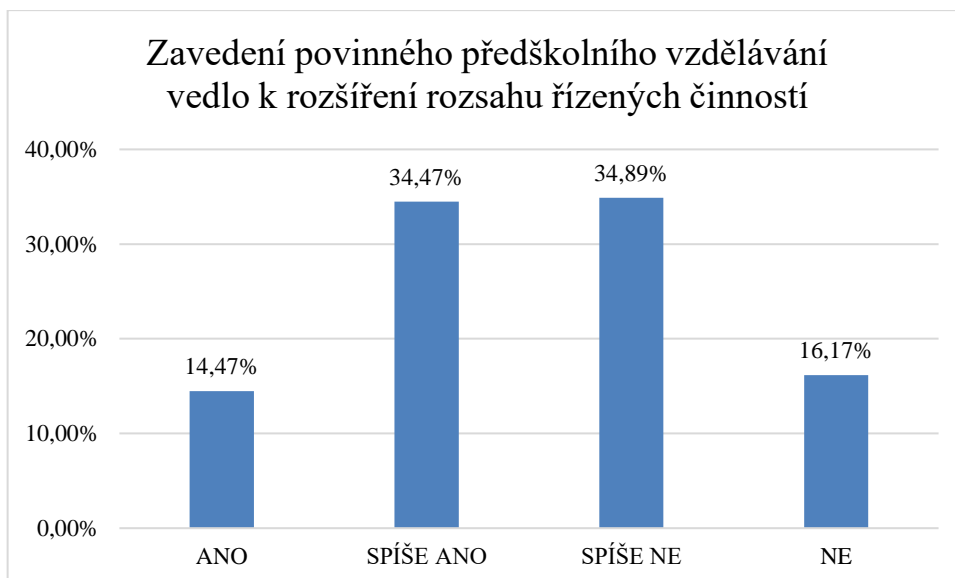
*Graf 28: Tlak na výkon dětí během povinné předškolní docházky*

Se zahrnutím předškolního vzdělávání k povinnému pro všechny pětileté děti potvrdilo 21,70 % učitelů MŠ zvětšení tlaku na výkon dětí. Částečně vyjadřuje podobný názor i dalších 28,94 % preprimárních pedagogů. Minimálně zvětšený tlak na výkon dětí pocítuje 34,04 % učitelů MŠ. Příprava dětí na vstup na ZŠ pokračuje v poklidu, bez většího tlaku na výkon dětí u 15,32 % preprimárních učitelů.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 24 „Zavedení povinného předškolního vzdělávání vedlo k rozšíření rozsahu řízených činností.“

*Tabulka 27: Rozsah řízených činností*

Analýza položky č. 24 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	34	14,47 %
SPÍŠE ANO	81	34,47 %
SPÍŠE NE	82	34,89 %
NE	38	16,17 %
Σ	235	100 %



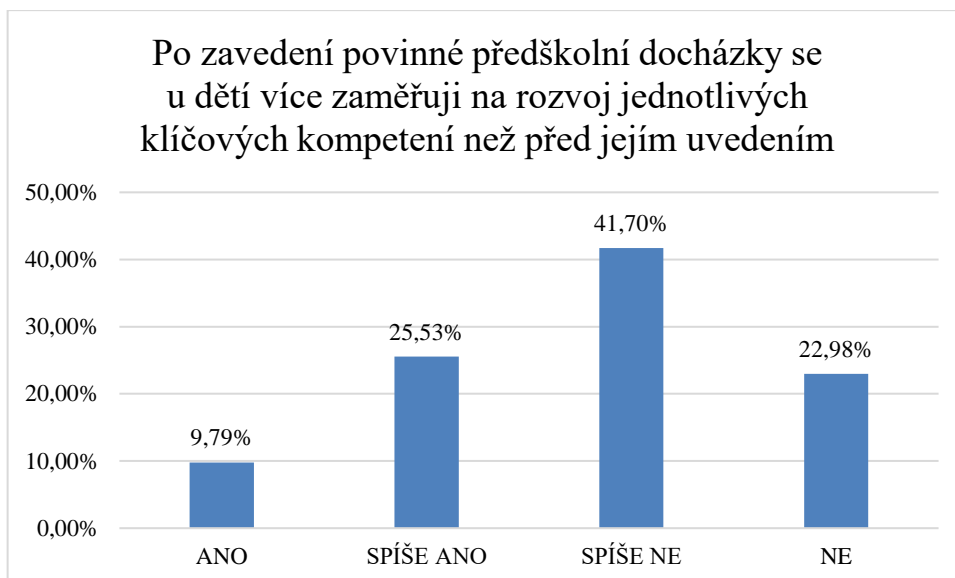
*Graf 29: Rozsah řízených činností*

Důsledkem zavedení povinného předškolního vzdělávání vzrostl rozsah řízených činností u 14,47 % respondentů. 34,47 % učitelů MŠ tvrdí, že zavedení povinné předškolní docházky částečně přispělo k rozšíření řízených činností. Spíše ve stejném rozsahu pozůstaly řízené činnosti předškoláků u 34,89 % učitelů MŠ. 16,17 % respondentů potvrzuje, že legislativní úprava neznamená změnu metodických a didaktických postupů, tj. řízené činnosti zůstaly zachovány ve stejné podobě jako před novelou školského zákona.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 25 „Po zavedení povinné předškolní docházky se u dětí více zaměřuji na rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí než před jejím uvedením.“

*Tabulka 28: Kladení důrazu na osvojování klíčových kompetencí*

Analýza položky č. 25 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	23	9,79 %
SPÍŠE ANO	60	25,53 %
SPÍŠE NE	98	41,70 %
NE	54	22,98 %
Σ	235	100 %



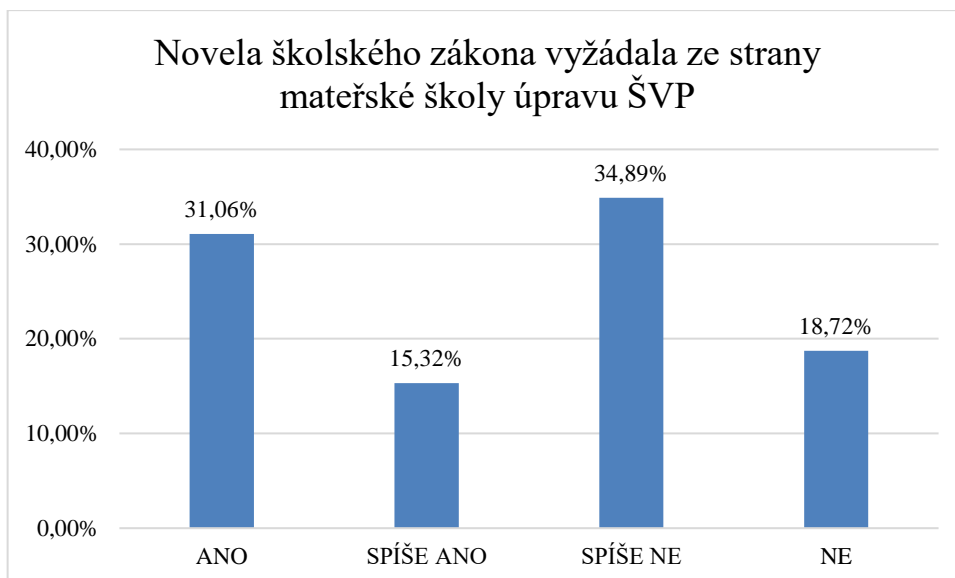
*Graf 30: Kladení důrazu na osvojování klíčových kompetencí*

Většina preprimárních pedagogů (64,68 %) svůj edukační přístup k dětem nezměnila, nebo změnila minimálně. S větší odpovědností se na rozvoj klíčových kompetencí po uvedení legislativní změny zaměřuje 9,79 % učitelů MŠ. Částečně klade větší důraz na osvojování jednotlivých klíčových kompetencí u dětí 25,53 % preprimárních pedagogů.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 26 „Novela školského zákona vyžádala ze strany mateřské školy úpravu ŠVP.“

*Tabulka 29: Úprava ŠVP*

Analýza položky č. 26 (dotazník pro uč. MŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	73	31,06 %
SPÍŠE ANO	36	15,32 %
SPÍŠE NE	82	34,89 %
NE	44	18,72 %
Σ	235	100 %



*Graf 31: Úprava ŠVP*

31,06 % respondentů potvrdilo, že s přijetím novely školského zákona byl aktualizován ŠVP mateřské školy. Polovina respondentů se domnívá, že si novela školského zákona vyžádala pouze minimální, nebo téměř žádné úpravy ŠVP. Žádné změny v ŠVP nezaznamenalo 18,72 % preprimárních pedagogů.

Úpravu ŠVP ze strany mateřské školy upřesňovala doplňující položka č. 27

*„Pokud jste odpověděl(a) na předchozí položku kladně, mohl(a) byste stručně popsat, v čem úprava nastala?“*

Získané odpovědi můžeme klasifikovat do čtyř skupin:

- 1) Organizační dopady povinného předškolního vzdělávání (včetně způsobu omlouvání dětí z povinného předškolního vzdělávání)**

*„Omluvné listy pro docházku dětí“*

*„stanovení konkrétních pravidel dle legislativy“*

*„omluvné listy“*

*„(...) upřesnění vzdělávání během dne (...)“*

*„do školního řádu musela být zapracována pro předškolní děti doba, kdy bude probíhat vzdělávání, omluvenky“*

*„Vypsát všechny změny podstatné pro orientaci rodičů v problematice, práva povinnosti, způsoby řešení situací ...“*

*„Formální stanovení pravidel, povinností a naplňování povinného předškolního vzdělávání v MŠ“*

## **2) Možnosti plnění povinného předškolního vzdělávání (individuální vzdělávání)**

*„Rozpracování individuálního vzdělávání“*

*„Úprava se týkala upřesnění doby předškolního vzdělání, možnosti ind. vz....“*

*„bylo upraveno individuální vzdělávání“*

*„dodatek o individuální vzdělávání dětí, které měly povinnou školní docházku a rodiče požádali o vzdělávání doma“*

*„Vložila se zmínka a vysvětlení co je Povinné předškolní vzdělávání, jakým způsobem lze děti omlouvat a jiný způsob plnění povinného přeš.vzdělávání.“*

*„Propracovaný plán k domácímu vzdělávání – příloha ŠVP“*

## **3) Osvojování klíčových kompetencí**

*„kompetence“*

*„Podrobnější rozlišení kompetencí“*

*„podrobné zpracování oblastí a kompetencí“*

*„podrobnější vypracování klíčových kompetencí“*

## **4) Jiné odpovědi**

*„Upravené témata jednotlivých celků, čtenářská gramotnost, odpolední činnosti v předškolní místnosti apod.“*

*„Přidáním akcí v MŠ“*

*„rozšířené portfolio dítěte“*

Výše uvedené odpovědi prezentují jednotlivé, námi stanovené kategorie. K popisu úprav ŠVP, které si vyžádala novela školského zákona, se dobrovolně vyjádřilo 76 preprimárních pedagogů.

Nejčastěji nastala úprava ŠVP v nastavení organizačních podmínek povinného předškolního vzdělávání a stanovení pravidel pro omlouvání dětí. Úprava ŠVP se týkala i zahrnutí možných forem plnění povinného předškolního vzdělávání. Zajímavý podnět přinesl respondent, jehož škola zahrnuje do příloh ŠVP propracovaný plán k domácímu vzdělávání. Přijetím novelizace předškolního vzdělávání byl z odpovědí patrný rostoucí význam klíčových kompetencí, které udává RVP PV. Několik respondentů uvedlo, že přistoupilo k zodpovědnější práci v naplňování klíčových kompetencí. Do poslední kategorie řadíme odpovědi, které neodpovídají položené otázce, jiné odpovědi.

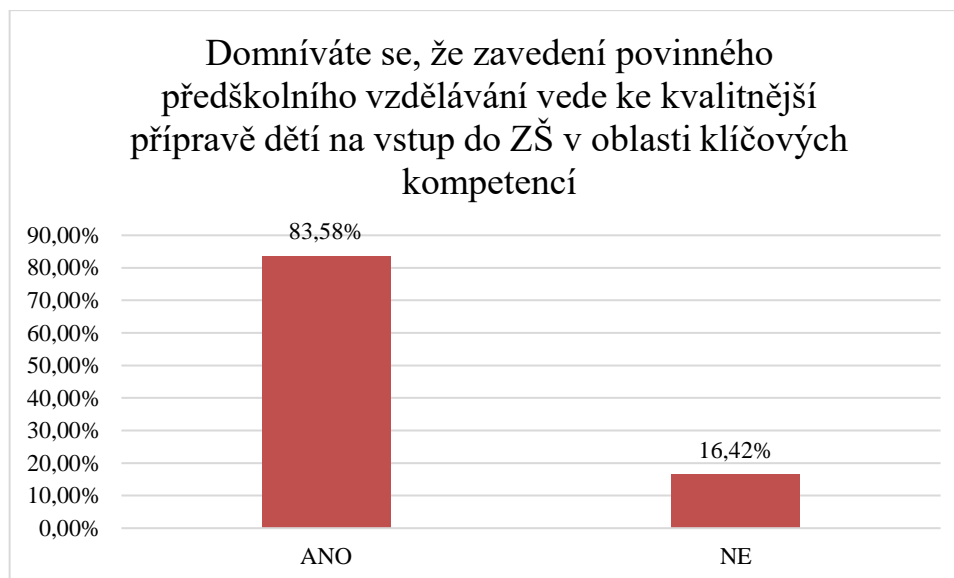
### **Analýza a vyhodnocení kvality připravenosti dětí v oblasti klíčových kompetencí na vstup do ZŠ z pohledu učitele primárního vzdělávání**

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 17 „Domníváte se, že zavedení povinného předškolního vzdělávání vede ke kvalitnější přípravě dětí na vstup do ZŠ v oblasti klíčových kompetencí?“

Tabulka 30: Připravenost dětí na vstup do ZŠ

Analýza položky č. 17 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	56	83,58 %
NE	11	16,42 %
Σ	67	100 %





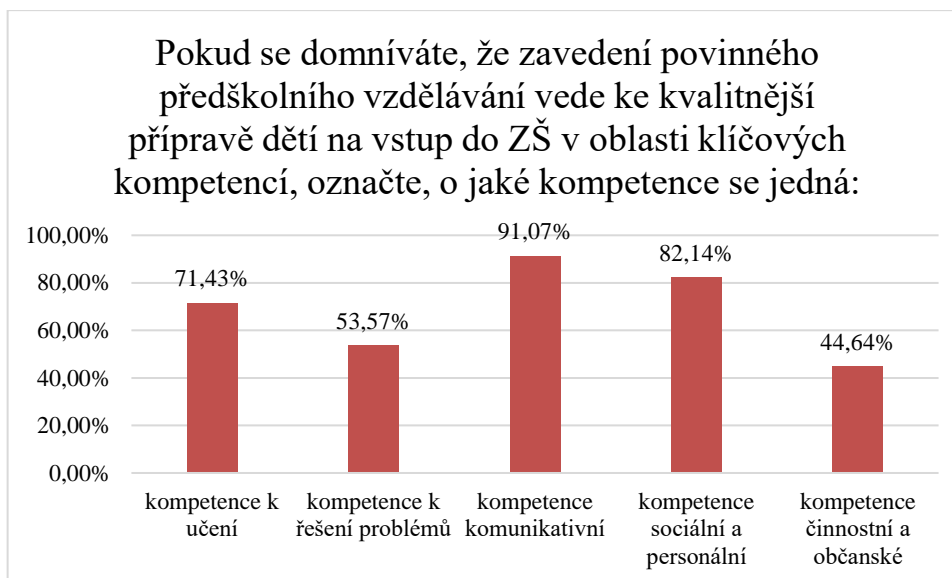
*Graf 32: Připravenost dětí na vstup do ZŠ*

Učitelé ZŠ hodnotí připravenost dětí v oblasti klíčových kompetencí kladně. Většina respondentů (83,58 %) je názoru, že zavedení povinného předškolního vzdělávání má pozitivní vliv na kvalitu připravenosti dětí pro vstup do ZŠ. S tvrzením nesouhlasí pouze 16,42 % primárních pedagogů.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 18 „Pokud se domníváte, že zavedení povinného předškolního vzdělávání vede ke kvalitnější přípravě dětí na vstup do ZŠ v oblasti klíčových kompetencí, označte, o jaké kompetence se jedná.“ (možné zvolit jednu nebo více odpovědí)

*Tabulka 31: Pokroky v připravenosti dětí v oblasti klíčových kompetencí*

Analýza položky č. 18 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
kompetence k učení	40	71,43 %
kompetence k řešení problémů	30	53,57 %
kompetence komunikativní	51	91,07 %
kompetence sociální a personální	46	82,14 %
kompetence činnostní a občanské	25	44,64 %



*Graf 33: Pokroky v připravenosti dětí v oblasti klíčových kompetencí*

Největší pokrok shledávají primární pedagogové v osvojování komunikativních kompetencí (91,07 % respondentů), poté v kvalitnější připravenosti dětí v oblasti kompetencí sociálních a personálních (82,14 % respondentů), velký pokrok v připravenosti dětí spatřují učitelé ZŠ i v kompetencích k učení (71,43 %).

### **Vyhodnocení přínosů a negativ na zavedení povinného předškolního vzdělávání z pohledu vybraných učitelů preprimárního a primárního vzdělávání**

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 28  
*„Uved'te všechny přínosy související se zavedením povinné předškolní docházky.“*

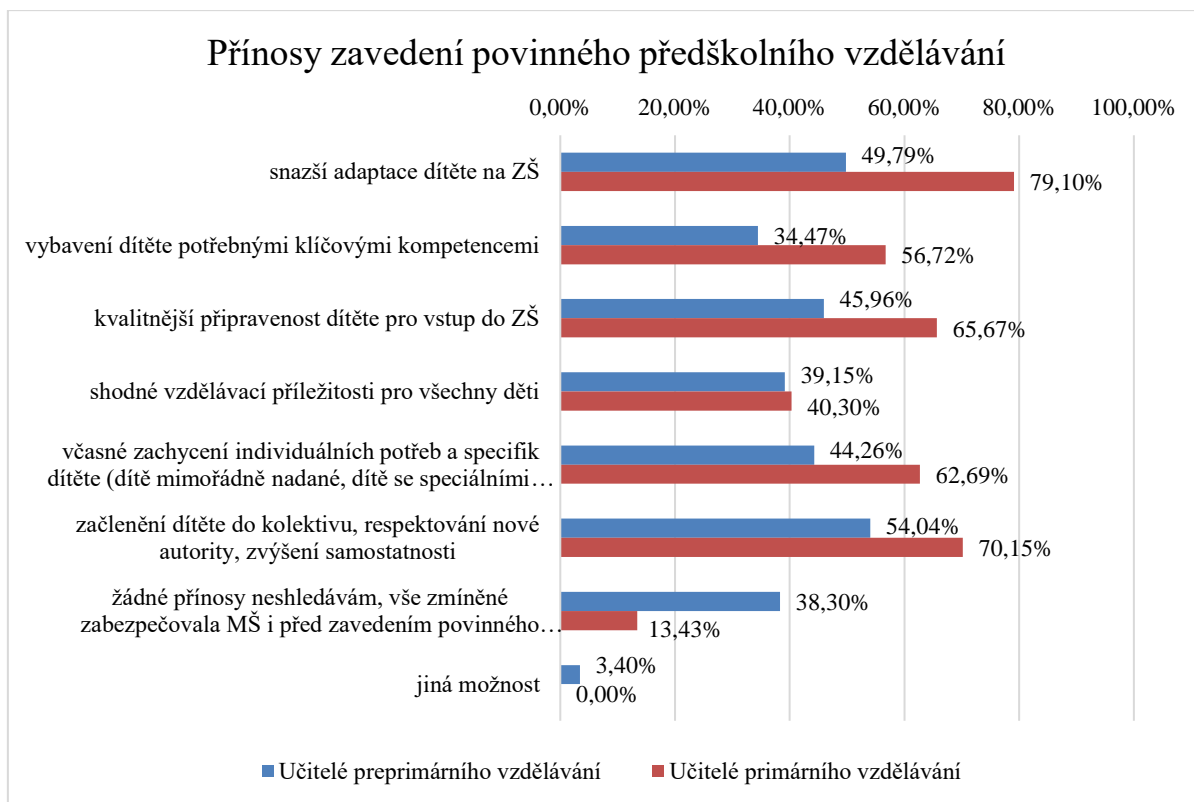
Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 19  
*„Uved'te všechny přínosy související se zavedením povinné předškolní docházky.“*

Tabulka 32: Přínosy zavedení povinného předškolního vzdělávání

Analýza položky č. 28 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 19 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
snazší adaptace dítěte na ZŠ	117	49,79 %	53	79,10 %
vybavení dítěte potřebnými klíčovými kompetencemi	81	34,47 %	38	56,72 %
kvalitnější připravenost dítěte pro vstup do ZŠ	108	45,96 %	44	65,67 %
shodné vzdělávací příležitosti pro všechny děti	92	39,15 %	27	40,30 %
včasné zachycení individuálních potřeb a specifík dítěte (dítě mimořádně nadané, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ...)	104	44,26 %	42	62,69 %
začlenění dítěte do kolektivu, respektování nové autority, zvýšení samostatnosti	127	54,04 %	47	70,15 %
žádné přínosy neshledávám, vše zmíněné zabezpečovala MŠ i před zavedením povinného předškolního vzdělávání	90	38,30 %	9	13,43 %
jiná možnost	8	3,40 %	0	0,00 %

Jiná možnost:

- „samostatné řešení situací a rozvoj komunikačních schopností“
- „nevidím žádný přínos, kvalitně jsme vzdělávali i před zavedením povinné předškolní docházky a ten, kdo nechce, nedává dítě do školky ani teď, stejně“
- „výše zmíněné přínosy vnímám pro děti, které by bez této povinnosti MŠ nenavštěvovaly, pro ostatní se téměř nic nezměnilo“
- „Zvyšování inteligence populace, rozvíjení kognitivních funkcí dítěte“



Graf 34: Přínosy zavedení povinného předškolního vzdělávání

Primární pedagogové shledávají v zavedení povinného předškolního vzdělávání více přínosů a pozitiv než učitelé MŠ. Obecně však můžeme názory pedagogů připodobnit, obě skupiny se v názorech často shodují.

Nejvíce oceňují primární pedagogové snazší adaptaci dětí na ZŠ (79,10 % respondentů), získání osobní stability, sebevědomí a jistoty – začlenění do kolektivu, respektování nové autority, samostatnost (70,15 % respondentů) a kvalitnější připravenost dětí na vstup do primárního vzdělávání (65,67 %). I učitelé MŠ vnímají pozitiva v získání osobní samostatnosti (54,04 % respondentů), snazší adaptaci dítěte na vstup do ZŠ (49,79 %) a kvalitnější připravenosti dětí na vstup do ZŠ (45,96 %).

Zatímco 38,30 % respondentů preprimárního vzdělávání uvedlo, že zavedení povinného předškolního vzdělávání žádné přínosy nepřináší, stejný názor vyjádřilo pouze 13,43 % respondentů primárního vzdělávání.

Ze získaných dat je zřejmé, že povinné předškolní vzdělávání podporují více učitelé ZŠ, kteří oceňují zejména připravenost dětí k systematickému vzdělávání na ZŠ.

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 29  
 „Uved'te všechna negativa související se zavedením povinné předškolní docházky.“

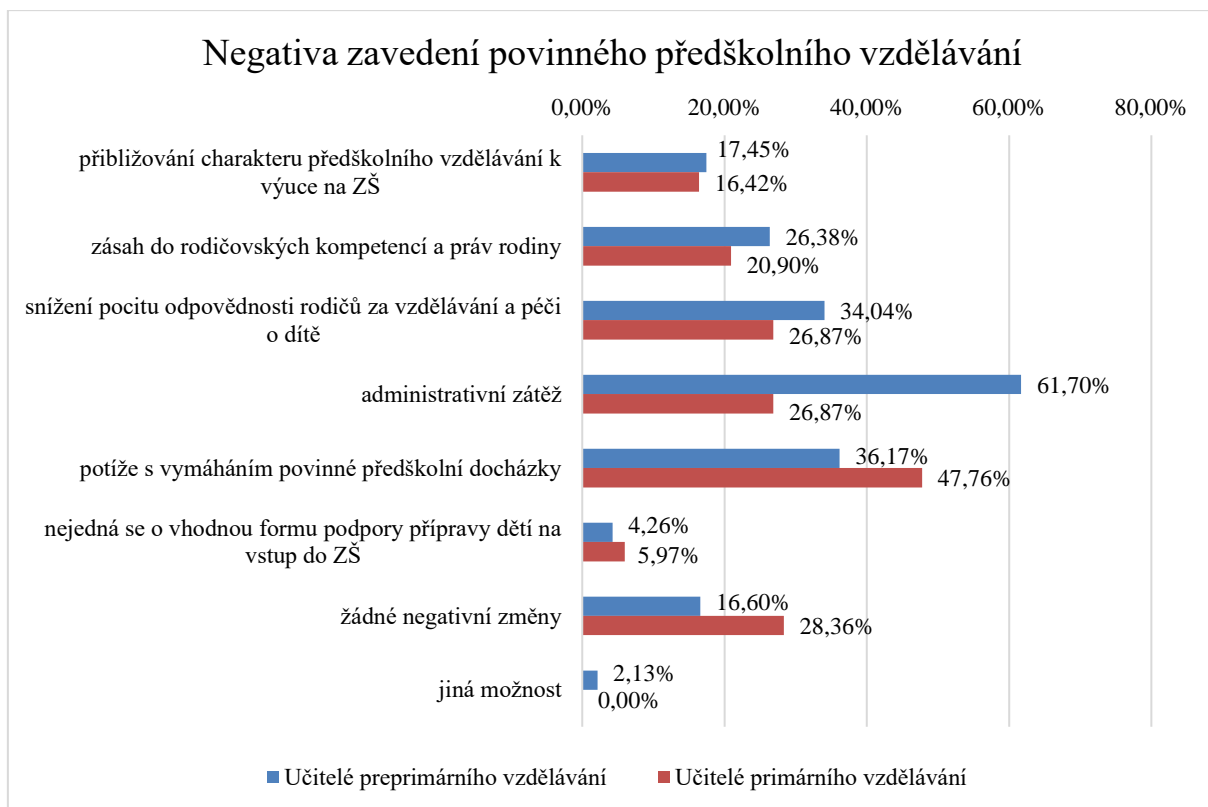
Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 20  
 „Uved'te všechna negativa související se zavedením povinné předškolní docházky.“

Tabulka 33: Negativa zavedení povinného předškolního vzdělávání

Analýza položky č. 29 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 20 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
přibližování charakteru předškolního vzdělávání k výuce na ZŠ	41	17,45 %	11	16,42 %
zásah do rodičovských kompetencí a práv rodiny	62	26,38 %	14	20,90 %
snížení pocitu odpovědnosti rodičů za vzdělávání a péči o dítě	80	34,04 %	18	26,87 %
administrativní zátěž	145	61,70 %	18	26,87 %
potíže s vymáháním povinné předškolní docházky	85	36,17 %	32	47,76 %
nejedná se o vhodnou formu podpory přípravy dětí na vstup do ZŠ	10	4,26 %	4	5,97 %
žádné negativní změny	39	16,60 %	19	28,36 %
jiná možnost	5	2,13 %	0	0,00 %

Jiná možnost:

- „Omluvné listy“
- „přenesení povinností a navýšení zodpovědnosti pro rodiče kteří nemají s naplňování potřeb předškolního vzdělávání dítěte problém“
- „Ztráta volnosti, např. pobyt u babičky (pokud bydlí dál). Uspěchaná rána, možnost prodlouženého víkendu. Ponechat dětem více času v rodině ...“
- „možnost špatné sociální adaptace s dopadem na psychiku dítěte“
- „vymáhání omlouvání absence“



*Graf 35: Negativa zavedení povinného předškolního vzdělávání*

Z grafického vyjádření jednoznačně vyplývá, že učitelé MŠ spatřují v zavedení povinného předškolního vzdělávání více negativ než učitelé ZŠ.

Největší zátěž pro učitel MŠ představuje nadbytek administrativy spojené se zavedením povinné předškolní docházky (61,70 % respondentů). Další nepřijemností pro učitele MŠ jsou potíže s vymáháním povinné předškolní docházky, toto negativum vnímá 36,17 % respondentů. 34,04 % respondentů preprimárního vzdělávání pociťuje přesunutí odpovědnosti za vzdělávání a péči o děti do rukou instituce, snížení rodičovské odpovědnosti.

47,76 % učitelů ZŠ souhlasí s negativem náročného vymáhání povinné předškolní docházky. Dále, stejně jako učitelé MŠ, hodnotí i učitelé ZŠ negativně administrativní zátěž (26,87 % respondentů) a klesající odpovědnost rodičů za vzdělávání a výchovu dětí (26,87 % respondentů).

Učitelé ZŠ spatřují v novelizaci školského zákona méně negativ, více než čtvrtina učitelů ZŠ (28,36 %) nepociťuje dokonce žádná negativa, zatímco žádné negativní změny nepociťuje pouze 16,60 % respondentů preprimárního vzdělávání.

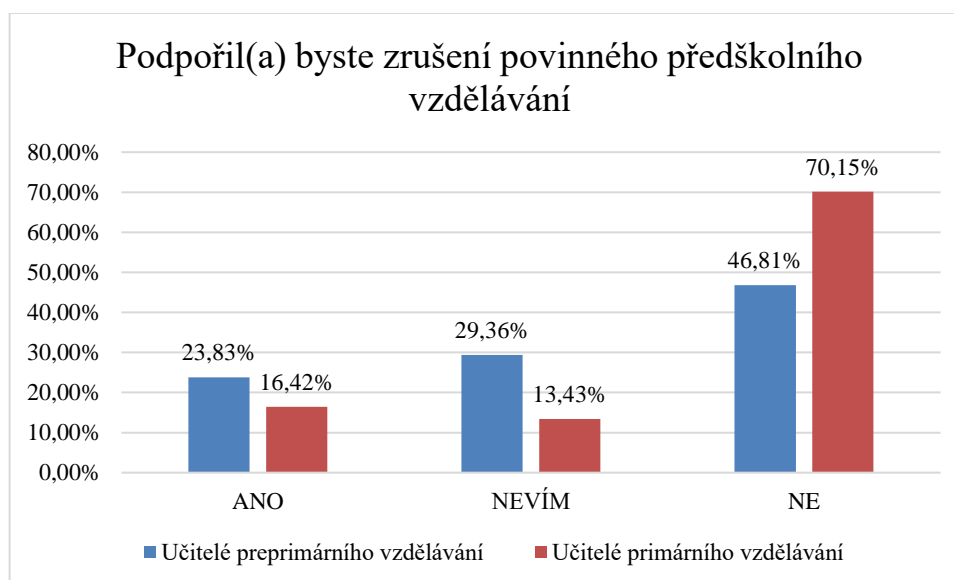
## Vyhodnocení tendence zrušit povinné předškolní vzdělávání z pohledu učitele preprimárního a primárního vzdělávání

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního vzdělávání: položka č. 30 „Pokud byste nyní měl(a) v rukou návrh na zrušení povinného předškolního vzdělávání, podpořil(a) byste ho?“

Povinná předškolní docházka z pohledu učitele primárního vzdělávání: položka č. 21 „Pokud byste nyní měl(a) v rukou návrh na zrušení povinného předškolního vzdělávání, podpořil(a) byste ho?“

Tabulka 34: Návrh na zrušení povinného předškolního vzdělávání

Analýza položky č. 30 (dotazník pro uč. MŠ) a č. 21 (dotazník pro uč. ZŠ)	Učitelé preprimárního vzdělávání		Učitelé primárního vzdělávání	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
ANO	56	23,83 %	11	16,42 %
NEVÍM	69	29,36 %	9	13,43 %
NE	110	46,81 %	47	70,15 %
Σ	235	100 %	67	100 %



Graf 36: Návrh na zrušení povinného předškolního vzdělávání

Většina respondentů obou cílových skupin by ponechala povinné předškolní vzdělávání nadále v platnosti. Největší přínos v zavedení povinné předškolní docházky spatřují primární pedagogové, návrh na zrušení této povinnosti by odmítlo 70,15 % respondentů. Téměř polovina učitelů MŠ (46,81 % respondentů) by také ponechala novelizaci předškolního vzdělávání v platnosti. Zrušení povinného předškolního vzdělávání by podpořilo 23,83 % preprimárních pedagogů a 16,42 % primárních pedagogů. Nerozhodných zůstalo 29,36 % učitelů MŠ a 13,43 % učitelů MŠ.



## Ověřování stanovených hypotéz

### Ověřování hypotézy č. 1:

- **Věcná hypotéza H1:** *Vybraní preprimární a primární učitelé spatřují v názorech na zavedení povinného předškolního vzdělávání určité rozdíly.*
  - **H1<sub>0</sub>:** Názory preprimárních a primárních učitelů na zavedení povinné předškolní docházky jsou na základě výroků shodné.
  - **H1<sub>A</sub>:** Názory preprimárních a primárních učitelů na zavedení povinné předškolní docházky jsou na základě výroků rozdílné.

Díky neparametrickým datům byl pro ověření hypotézy použit U-test při velkých četnostech. Nejdříve jsme určili pořadí četností jednotlivých odpovědí, poté stanovili hladinu významnosti (0,05).

$$|z| = \frac{U - \frac{n_1 * n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 * n_2 * (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Jelikož je výsledná p-hodnota vyšší než hladina významnosti, odmítáme hypotézu alternativní a přijímáme hypotézu nulovou. Učitelé preprimárního a primárního vzdělávání mají na zavedení povinné předškolní docházky shodné názory.

### Ověřování hypotézy č. 2

- **Věcná hypotéza H2:** *Tendence zrušit zavedené povinné předškolní vzdělávání je závislá na dosaženém stupni vzdělání preprimárních pedagogů.*
  - **H2<sub>0</sub>:** Mezi tendencí zrušit povinné předškolní vzdělávání a dosaženým stupněm vzdělání preprimárních pedagogů není souvislost.
  - **H2<sub>A</sub>:** Mezi tendencí zrušit povinné předškolní vzdělávání a dosaženým stupněm vzdělání preprimárních pedagogů je souvislost.

Za pomoci testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku jsme zjišťovali, zda existuje statisticky významný vztah mezi dosaženým stupněm vzdělání preprimárních pedagogů a tendencí zrušit povinné předškolní vzdělávání.

Tabulka 35: Kontingenční tabulka

	Vysokoškolské	Vyšší odborné	Středoškolské	$\Sigma$
ANO	25 (21,21)	5 (5,00)	26 (29,79)	56
NEVÍM	25 (26,13)	3 (6,17)	41 (36,70)	69
NE	39 (41,66)	13 (9,83)	58 (58,51)	110
$\Sigma$	89	21	125	235

Čísla v kontingenční tabulce vyjadřují pozorovanou četnost P a čísla v závorkách vyjadřují očekávanou četnost O. Čísla po stranách tabulky označují tzv. marginální („okrajové“) četnosti. Testové kritérium  $\chi^2$  bylo získáno vzorcem:  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$ . Pro posouzení vypočítané hodnoty  $\chi^2$ , je třeba určit počet stupňů volnosti podle vztahu:  $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$ . Pro vypočítaný stupeň volnosti a zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalezneme v tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$ . Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2$  je 4,537, jedná se tedy o hodnotu nižší, než je hodnota kritická. Z tohoto důvodu odmítáme hypotézu alternativní a přijímáme hypotézu nulovou. Mezi tendencí zrušit povinné předškolní vzdělávání a dosaženým stupněm vzdělání preprimárních pedagogů není souvislost.

## 10 Shrnutí výsledků empirické části

Při vyhodnocování a interpretaci výsledků dotazníkového šetření jsme objevili v získaných datech na obsahově totožné položky u obou skupin respondentů velkou shodu. Názory učitelů preprimárního a primárního vzdělávání na přijatou legislativní změnu jsou ve většině případů podobné, nebo se shodují.

Ze získaných dat je zřejmé, že větší podporu má novela školského zákona u primárních pedagogů. Ti shledávají v zavedení povinné předškolní docházky více přínosů a pozitiv než učitelé MŠ. Nejvíce oceňují snazší adaptaci dítěte, získání osobnostní samostatnosti a sebedůvěry a připravenost dítěte na přechod k systematickému vzdělávání na ZŠ. Po zavedení povinného předškolního vzdělávání hodnotí primární pedagogové kladně připravenost dětí v oblasti klíčových kompetencí, která se dle jejich názorů zvýšila a umožňuje plynulejší návaznost ve vzdělávání. Klíčové kompetence nabyly pro preprimární pedagogy na důležitosti, neboť z dotazníkového šetření vyplývá, že čtvrtina preprimárních pedagogů částečně klade na jejich osvojování větší důraz. Výpovědi obou skupin pedagogů se doplňují. Dle obou skupin respondentů přispělo povinné předškolní vzdělávání i ke zvýšení úspěšnosti dětí při vstupu do primárního vzdělávání a usnadnilo jim jejich další vzdělávací cestu, tzn. splnilo jeden záměrů novelizace předškolního vzdělávání.

Částečně naplněn byl i další záměrů povinného předškolního vzdělávání. Většina oslovených respondentů vnímá zavedení povinné předškolní docházky jako možnost vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi. Rozložení názorů (podobně zastoupených oběma skupinami respondentů) na položku, zda se podařilo plošnou povinností předškolního vzdělávání potlačit sociální exkluzi, je téměř vyrovnané. Polovina respondentů věří, že přijatá novela potlačí problémy minority, zatímco druhá polovina zastává opačný názor. Riziko spojené s omezením kompetencí rodičů o vzdělávání svých dětí nebylo dle obou skupin naplněno. Právo na svobodnou volbu rodičů o vzdělání dětí zabezpečuje možnost plnění povinné předškolní docházky prostřednictvím individuální vzdělávání.

Největší zátěž pro preprimární pedagogy představuje nadbytek administrativy spojené se zavedením povinné předškolní docházky a potíže s jejím vymáháním. Část respondentů (34,04 %) pociťuje navíc obávané přesunutí odpovědnosti za vzdělání a péči o dítě do rukou učitelů MŠ.

Připravenost legislativních změn, jejich srozumitelnost a jednoznačnost hodnotí respondenti převážně kladně. Obě skupiny spíše souhlasí i s formou plnění povinného předškolní docházky prostřednictvím individuálního vzdělávání, díky kterému zůstává rodičům zachováno plné právo o vzdělání a péči o dítě předškolního věku. V souladu s novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. byla většina MŠ schopná nastavit fungující pravidla povinného předškolního vzdělávání, která většina rodičů respektuje a dodržuje.

Výsledky výzkumného šetření přinesly i několik zajímavostí.

První zajímavostí je, že více než čtvrtina učitelů ZŠ nepocituje žádná negativa s přijetím novelizace českého vzdělávacího systému, zatímco žádné negativní změny nepocituje pouze 16,60 % respondentů preprimárního vzdělávání. Za správný krok v rozvoji českého školství vnímá povinnou předškolní docházku pouze necelá čtvrtina obou skupin respondentů.

Většinou spokojenost učitelů s novelizací vzdělávacího systému České republiky potvrzuje skutečnost, že fiktivní návrh na zrušení povinného předškolního vzdělávání by odmítlo 70,15 % primárních pedagogů a téměř polovina učitelů MŠ, přičemž dosažené vzdělání preprimárních pedagogů nesouvisí s jejich preferencí.

## 11 Diskuse

Zavedené povinné předškolní vzdělávání usnadňuje dle většiny oslovených respondentů dětem předškolního věku adaptaci na systémové vzdělávání, v určité míře zajišťuje vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi, zvyšuje životní a vzdělávací příležitosti dětí a českému školství přináší benefity v oblasti kontinuity školského systému, zdokonaluje myšlenku celoživotního vzdělávání.

Výsledky realizovaného výzkumného šetření vyvrací rizika zavedení povinného předškolního vzdělávání, která dne 19. 2. 2015 vzešla z uspořádaného Kulatého stolu Stálé konference asociací ve vzdělávání (dále jen SKAV). Legislativní změna cílená na zvýšení úspěšnosti dětí, zejména ze sociálně vyloučených lokalit, při přechodu na základní školu částečně naplnila zamýšlený záměr. Obavy o korektnosti zavedení plošné povinnosti předškolního vzdělávání, kdy SKAV tvrdila, že se jedná o neoprávněné plošné postihování všech občanů novou povinností, nebyly na místě. Většina respondentů vnímá změnu struktury vzdělávacího systému za smysluplnou, neboť byla zavedena v souvislosti s potřebami dětí předškolního věku a otevírá dětem přístup k celoživotnímu vzdělávání, usnadňuje dětem další životní a vzdělávací cestu. Rodiče, kteří z jakéhokoli důvodu povinné předškolní vzdělávání odmítají, mají možnost volby individuálního vzdělávání, tím se nesnížily rodičovské kompetence o vzdělávání a péči o dítě. Svoboda rodin byla minimálně omezena pouze nutností omlouvat absence dítěte při neúčasti v předškolním vzdělávání. Rozšířily se však zejména byrokratické povinnosti učitelů MŠ spojené s vymáháním povinné předškolní docházky. Ačkoli byla snaha o zapojení všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu, stále se nepodařilo začlenit všechny děti ze sociálně vyloučených lokalit. SKAV dále upozorňovala na neefektivnost přijaté změny v souvislosti s problémy minority a finanční náročností. Výzkumné šetření potvrdilo, že efektivnost přijaté legislativní změny z hlediska potlačení sociální exkluze je částečná. Polovina respondentů se domnívá, že přijatá novela potlačí problémy minority, zatímco druhá polovina respondentů je opačného názoru. Obávané neefektivní čerpání finančních a personálních prostředků však spíše podle respondentů nenastalo. Za stěžejní riziko považovala SKAV snižování pocitu odpovědnosti rodičů za vzdělávání a výchovu dětí, ani toto riziko se nepotvrdilo. Samozřejmě pociťují někteří rodiče nižší odpovědnost za vzdělávání dětí, většina rodičů si je však nadále svých povinností vědoma. Negativní zkušenost zaznamenalo cca 11 % preprimárních a primárních pedagogů. Obavy a rizika, kterými se panelisté před přijetím legislativní změny zabývali, nebyly

naplněny. Tvorba podpůrného systému, který by skutečně napomáhal rodinám z méně podnětného sociálního prostředí a jehož vznik podporovala SKAV, by podle mého názoru měl své opodstatnění. Z mého pohledu je stěžejní získat důvěru rodičů v předškolní vzdělávání jako instituci. Informovanost rodičů ze sociálně vyloučených lokalit o předškolním vzdělávání je podle mého mínění nízká. Proto bych se přimlouvala za šíření informací o smysluplnosti a funkci předškolního vzdělávání a vyvracení dezinformací. Vytvoření podpůrného systému, který by se věnoval určitým rodinám ze sociálně vyloučených lokalit, zvyšoval důvěru rodičů ve školský systém a navozoval pocit jistoty a bezpečí, by mohl napomoci v začleňování dalších dětí a usnadnění jejich životních a vzdělávacích šancí.

V rámci diskuse se dále pokusíme objasnit proměny ve vývoji vnímání novelizace předškolního vzdělávání. Porovnáme-li stěžejní výsledky dvou vybraných vysokoškolských kvalifikačních prací (Gergelová, 2018 a Svatoňová, 2019)<sup>11</sup>, zjistíme, že názory pedagogů na přijatou legislativní prošly během tří let řadou změn. Negativní názory pedagogů se postupně proměňují a novelizace předškolního vzdělávání má mezi pedagogy stále kladnější ohlasy. Prvotní nejistoty a obavy ve změně struktury vzdělávacího systému postupně nahradily zamýšlené benefity. Jedná se o logický postup, proces přijetí jakékoli nové změny. Každou změnu doprovází řada fází, negativní postoje se proměňují v postupné přijetí a akceptaci. Stejně tak je tomu, jak potvrzují následující získaná data, i u novelizace českého školského systému.

Zatímco Gergelová (2018) získala ze svého výzkumného šetření poměrně pesimistické názory učitelů, kdy roku 2018 vnímalo 62 % učitelek mateřských škol zavedenou povinnou předškolní docházku negativně, o rok později už negativně vnímalo povinné předškolní vzdělávání 48,5 % učitelů MŠ (Svatoňová, 2019). Naše výzkumné šetření přineslo, tak jak jsme předpokládali, po třech letech od uvedení legislativní změny pozitivnější ohlasy a zásadní proměnu ve vnímání přijaté legislativní změny. Povinné předškolní vzdělávání již vnímá pozitivně většina učitelů. Zcela pozitivně hodnotí legislativní úpravy 33,19 % respondentů preprimárního vzdělávání a 27,78 % respondentů primárního vzdělávání. Spíše pozitiva zavedených úprav převládají u 38,30 % učitelů MŠ a nadpoloviční většiny učitelů ZŠ (52,78 %). Negativně hodnotí novelizaci předškolního vzdělávání pouze 8,51 % učitelů MŠ a 5,56 % učitelů ZŠ.

---

<sup>11</sup> Podrobněji viz kapitola 7 Shrnutí dosavadního stavu zkoumané problematiky

Roku 2018 (Gergelová) převládá u učitelů MŠ názor (77 % respondentů), aby povinné předškolní vzdělávání bylo nařizováno selektivně, pouze dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tím by však byl dle mého názoru realizován opak zamýšleného, prohloubení sociální exkluze. Naše výsledky výzkumného šetření již potvrzují korektnost zavedení plošné povinnosti předškolního vzdělávání. K selektivnímu povinnému předškolnímu vzdělávání se dnes přiklání pouze 42,55 % preprimárních pedagogů a 34,33 % primárních pedagogů (odpověď „ano“; „spíše ano“).

Po uvedení legislativní změny do praxe postrádala polovina učitelek MŠ srozumitelné a dostupné informace k povinnému předškolnímu vzdělávání (Gergelová, 2018). V současnosti vnímají preprimární i primární pedagogové s odstupem času přijaté legislativní změny za promyšlené, připravené, srozumitelné i jednoznačné.

Zatímco Gergelová (2018) ve své práci tvrdí, že se školský systém nerozvíjí vhodným směrem (83 % respondentů), dnes mají vybraní respondenti zcela odlišný názor. Pozitivní vliv nové koncepce předškolního vzdělávání na rozvoj českého školství spatřuje 57,44 % preprimárních pedagogů a 71,64 % primárních pedagogů (odpověď „ano“; „spíše ano“).

Porovnáme-li výsledky diplomových prací, stále přetrvává skutečnost, že jsou celkově s novelizací systému předškolního vzdělávání více spokojeni učitelé primárního vzdělávání, kteří nepocítují negativa (navýšení byrokracie, ...) povinné předškolní docházky, ale oceňují její benefity (snazší adaptace dítěte při vstupu na ZŠ, osobní samostatnost, kvalitnější připravenost, ...).

Čím dál více se však k povinnému předškolnímu vzdělávání přiklánějí i preprimární pedagogové. Prvotní nejistoty, seznámení se se změnou, její přijetí a akceptaci postupně nahrazují benefity nové koncepce předškolního vzdělávání. Ačkoli se stále nepodařilo zahrnout do předškolního vzdělávání všechny děti z populačního ročníku, preprimární pedagogové si uvědomují důležitost připravenosti dítěte pro vstup do systematického primárního vzdělávání, vnímají potřebu celoživotního učení a pokládání klíčových kompetencí, jejichž osvojení usnadňuje dítěti další životní i vzdělávací cestu.

## 12 Závěr

Přijetím novely školského zákona č. 178/2016 Sb., kterou se změnila koncepce předškolního vzdělávání i celkově českého vzdělávacího systému, se zabývala diplomová práce s názvem: *Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního a primárního vzdělávání*. Uskutečnění výzkumného šetření přineslo aktuální názory učitelů mateřských a základních škol na funkčnost, efektivnost a smysluplnost zavedené povinné předškolní docházky. Z důvodu aktuálnosti tématu a nedostatku odborných publikací odkazující na celistvé vnímání proměny předškolního vzdělávání se jednalo o atraktivní téma pro realizaci výzkumného šetření.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké názory mají vybraní učitelé preprimárního a primárního vzdělávání na zavedení povinné předškolní docházky, v čem spatřují přínosy a v čem negativa.

Diplomová práce představila ucelený pohled na problematiku povinného předškolního vzdělávání, mezi jehož cíle patří rovnoprávné zvýšení vzdělávacích šancí a příležitostí pětiletých dětí a podpora celoživotního vzdělávání. Prezentovala historický vývoj přijaté legislativní změny, specifikovala odlišné přístupy vybraných evropských zemí k ranému vzdělávání a péči o děti, objasnila ukotvení předškolního vzdělávání z hlediska kurikulárních dokumentů a platných legislativních opatření, definovala funkce a cíle předškolního vzdělávání a jeho výstupy v podobě klíčových kompetencí a specifikovala základní předpoklady učitele mateřské školy a vývoj pětiletého a šestiletého dítěte.

Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky v první kapitole empirické části práce přispělo k získání podkladů pro realizaci diskuse a objasnění proměny ve vnímání předškolního vzdělávání. Empirická část se dále věnovala popisu realizace výzkumného šetření, prezentovala a analyzovala získaná data, uváděla je do souvislostí, a tím směřovala k naplnění stanovených výzkumných cílů a vyvození závěrů zkoumané problematiky.

Plánované záměry zavedení povinného předškolního vzdělávání byly dle většiny oslovených respondentů částečně naplněny. Změna koncepce předškolního vzdělávání usnadňuje adaptaci dětí na systematické primární vzdělávání, zvyšuje životní i vzdělávací příležitosti dětí, českému školství přinesla benefity v oblasti kontinuity školského systému



a zvýraznila význam předškolního vzdělávání na rozvoj dětí, který je v předškolním období klíčový.

Práce je unikátní díky své komplexnosti a aktuálnosti. Podává aktuální stav zkoumané problematiky, analyzuje dopady legislativní změny a vyvrací některá rizika a obavy, které byly odborníky před přijetím novely školského zákona kladeny.

Diplomová práce může sloužit jako zpětná vazba pro odborníky podílející se na tvorbě vzdělávací politiky, učitelům preprimárního a primárního vzdělávání může být podnětem k zamyšlení nad současnými potřebami jedince a společnosti a studentům může sloužit jako pomůcka ke studiu dané problematiky. Zajímavé výsledky výzkumného šetření bych ráda publikovala v některém z odborných časopisů.

## Seznam použitých zkratek

CNS	Centrální nervová soustava
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SKAV	Stálá konference asociací ve vzdělávání
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

## Seznam literatury

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Portál. 171 s. ISBN 978-80-7367-221-8.

BĚLINOVÁ, Ludmila a MIŠURCOVÁ, Věra, 1980. *Z dějin předškolní výchovy: učebnice pro studium pedagogiky předškolního věku na středních pedagogických školách*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 123 s.

BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva a PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, 2014. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 77 s. ISBN 978-80-244-4033-0.

BLATNÝ, Marek, 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

Česká školní inspekce, 2020 [online]. *Výroční zprávy ČŠI*. [cit. 11. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocní-zpravy?page=1>

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada. 246 s. ISBN 978-80-247-5039-2.

EDUin, 2015 [online]. *Kulatý stůl SKAV a EDUin: Povinný předškolní ročník, ano či ne?* 19. 2. 2015. [cit. 14. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=o0AkEDKBsoY>

Eurydice, 2019 [online]. *National Education Systems*. [cit. 20. 1. 2020]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_cs)

GERGELOVÁ, Kateřina, 2018. *Názory učitelek mateřských škol na povinný předškolní ročník*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Mgr. Hana Navrátilová.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JAKUBÍKOVÁ, Zuzana a KOSTRUB, Dušan, 2009. *Vybrané didaktické modely materskej školy uplatňované v súčasnej didaktickej praxi*. 1. vydání. Prešov: Rokus. 128 s. ISBN 978-80-8905-590-6.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto, 2002. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál. 447 s. ISBN 807-17-8253-X.

KANTOROVÁ, Jana a kol., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vydání. Olomouc: Hanex. 244 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

KARTOUS, Bob. a EDUin, 2015 [online]. *Povinný předškolní rok přináší mnoho „ale“*. 25. 2. 2015. [cit. 14. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/video-povinny-predskolni-rok-prinasi-prilis-mnoho-ale/>

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. vydání. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav, 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál. 182 s. ISBN 978-80-262-0812-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana a LEŽALOVÁ, Renata, 2012. *Vstup do školy. Školní zralost*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-53-4.

Kudy vede cesta, 2015 [online]. *Studie proveditelnosti*. [cit. 9. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.kudyvedecesta.cz/>

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. 368 s. ISBN 978-80-247-9085-5.

LEKEŠOVÁ, Stáňa, 2017 [online]. *Povinná předškolní docházka škodí hlavně rodičům. Jedny zneklidňuje, v jiných vzbuzuje falešné představy*. 6. 9. 2017. [cit. 12. 5. 2020]. Dostupné z <https://junior.rozhlas.cz/povinna-predskolni-dochazka-skodi-hlavne-rodicum-jedny-zneklidnuje-v-jinych-8053734>

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 98 s. ISBN 802-11-0372-8.

MŠMT, 2020 [online]. *Strategie vzdělávací politiky 2020*. Praha: MŠMT. [cit. 27. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT, 2020 [online]. *Strategie vzdělávací politiky 2030+*. Praha: MŠMT. [cit. 27. 4. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MŠMT, 2020 [online]. *Vzdělávací soustava*. Praha: MŠMT. [cit. 20. 3. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. 220 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana, 2016. *Školní zralost a připravenost*. 1. vydání. Praha: Portál. 142 s. ISBN 978-80-262-1092-4.

PAVLÍČEK, Tomáš, 2018 [online]. *Povinné předškolní vzdělávání smysl má. Do školek chodí víc dětí, ale ne všude, říká Valachová*. In: Český rozhlas. Pro a proti. 10. 8. 2018. [cit. 14. 5. 2020]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/povinne-predskolni-vzdelavani-smysl-ma-do-skolek-chodi-vic-deti-ale-ne-vsude-7558883>

PRŮCHA, Jan a kol, 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vydání. Praha: Portál. 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha: Portál. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, 6. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2018 [online]. Praha: MŠMT. [cit. 27. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017 [online]. Praha: MŠMT. [cit. 27. 11. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva, 2012. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 222 s. ISBN 978-80-244-3033-1.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2010 [online]. *Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR*. Metodický portál RVP. [cit. 7. 5. 2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/vysledky-diskuse-k-zavedeni-povinnehopredskolniho-vzdelavani-v-cr.html/>

SPĚVÁČKOVÁ, Martina, 2018 [online]. *Duel: Skončí povinné předškolní vzdělávání? ODS chce tuto novinku zrušit*. In: Seznam zprávy. 9. 2. 2018 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/skonci-povinne-predskolni-vzdelavani-ods-chce-tutonovinku-zrusit-42534>

Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2015 [online]. *Stanovisko SKAV k návrhu povinného předškolního ročníku*. EDUin. [cit. 11. 5. 2020]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/video-poviny-predskolni-rok-prinasi-prilis-mnoho-ale/>

SVATOŇOVÁ, Hana, 2019. *Vliv povinného předškolního vzdělávání na četnost odkladů povinné školní docházky a názory učitelů mateřských škol a prvních tříd základních škol na povinné předškolní vzdělávání v Královéhradeckém kraji*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Diplomová práce. Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vydání. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva, VÍTEČKOVÁ, Miluše a kol., 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vydání. Praha: Portál. 199 s. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál. 143 s. ISBN 978-80-262-1480-9.

SYSLOVÁ, Zora, BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan, 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR. 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, BINAROVÁ, Ivana, HOLÁSKOVÁ, Kamila, PETROVÁ, Alena, PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ Michaela, 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál. 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva, 2004. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 168 s. ISBN 80-244-0945-3.

ŠMELOVÁ, Eva, 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 159 s. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva, 2008. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 75 s. ISBN 978-80-244-2238-1.

ŠMELOVÁ, Eva, FASNEROVÁ, Martina a PETROVÁ, Jitka, 2013. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 167 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3877-1.

*Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, 2016 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 14. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

*Vyhláška č. 14/2005 Sb.*, Vyhláška o předškolním vzdělávání. [online]. [cit. 2. 5. 2020].

*Zákon č. 178/2016 Sb.*, Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 27. 11. 2019].

*Zákon č. 561/2004 Sb.*, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 27. 11. 2019].

*Zákon č. 563/2004 Sb.*, Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 20. 5. 2020].



## Seznam tabulek

Tabulka 1: Požadavky na docházku dětí do institucionálního vzdělávání z hlediska povinného předškolního vzdělávání vybraných zemí .....	20
Tabulka 2: Kontinuita vzdělávání z hlediska rámcových vzdělávacích programů .....	30
Tabulka 3: Statistika respondentů.....	70
Tabulka 4: Délka praxe respondentů .....	71
Tabulka 5: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů .....	72
Tabulka 6: Vliv zavedení povinné předškolní docházky na školní připravenost dětí.....	74
Tabulka 7: Vliv novelizace předškolního vzdělávání na zvýšení úspěšnosti dětí při vstupu na ZŠ.....	75
Tabulka 8: Vliv povinné předškolní docházky na vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi.....	77
Tabulka 9: Vliv plošného nařízení povinné předškolní docházky na potlačení sociální exkluze .....	78
Tabulka 10: Vliv nové koncepce předškolního vzdělávání na rozvoj českého školství .....	79
Tabulka 11: Korektnost zavedení plošné povinnosti předškolního vzdělávání .....	80
Tabulka 12: Vliv povinného předškolního vzdělávání na omezení svobodné volby rodičů o vzdělávání svých dětí.....	82
Tabulka 13: Proměna odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání dětí po zavedení povinné předškolní docházky .....	83
Tabulka 14: Informovanost primárních pedagogů o legislativních změnách v předškolním vzdělávání.....	84
Tabulka 15: Připravenost přijatých legislativních změn .....	86
Tabulka 16: Srozumitelnost a jednoznačnost přijatých legislativních změn.....	87
Tabulka 17: Hodnocení současné legislativní podoby povinného předškolního vzdělávání ...	88
Tabulka 18: Forma plnění povinné předškolní docházky prostřednictvím individuálního vzdělávání.....	90
Tabulka 19: Vliv přijaté legislativní změny na zajištění kontinuity ve vzdělávání.....	91
Tabulka 20: Nastavení pravidel povinného předškolního vzdělávání.....	92
Tabulka 21: Respektování a dodržování pravidel povinného předškolního vzdělávání ze strany rodičů.....	93
Tabulka 22: Porušování povinnosti předškolního vzdělávání.....	94
Tabulka 23: Ztížení pracovních podmínek (navýšení byrokracie).....	95

Tabulka 24: Finanční a personální dopady povinného předškolního vzdělávání.....	96
Tabulka 25: Míra proinkluzivního prostředí MŠ pro začlenění dětí .....	97
Tabulka 26: Tlak na výkon dětí během povinné předškolní docházky .....	98
Tabulka 27: Rozsah řízených činností.....	99
Tabulka 28: Kladení důrazu na osvojování klíčových kompetencí.....	100
Tabulka 29: Úprava ŠVP .....	101
Tabulka 30: Přípravenost dětí na vstup do ZŠ.....	104
Tabulka 31: Pokroky v připravenosti dětí v oblasti klíčových kompetencí .....	105
Tabulka 32: Přínosy zavedení povinného předškolního vzdělávání .....	107
Tabulka 33: Negativa zavedení povinného předškolního vzdělávání .....	109
Tabulka 34: Návrh na zrušení povinného předškolního vzdělávání.....	111
Tabulka 35: Kontingenční tabulka .....	114

## Seznam grafů

Graf 1: Statistika respondentů preprimárního vzdělávání .....	66
Graf 2: Statistika respondentů primárního vzdělávání .....	66
Graf 3: Historie návštěv učitelů preprimárního vzdělávání .....	67
Graf 4: Historie návštěv učitelů primárního vzdělávání.....	67
Graf 5: Procentuální zastoupení respondentů .....	71
Graf 6: Délka praxe respondentů.....	72
Graf 7: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů .....	73
Graf 8: Vliv zavedení povinné předškolní docházky na školní připravenost dětí.....	74
Graf 9: Vliv novelizace předškolního vzdělávání na zvýšení úspěšnosti dětí při vstupu na ZŠ .....	76
Graf 10: Vliv povinné předškolní docházky na vyrovnání případných rozdílů mezi dětmi ....	77
Graf 11: Vliv plošného nařízení povinné předškolní docházky na potlačení sociální exkluze	78
Graf 12: Vliv nové koncepce předškolního vzdělávání na rozvoj českého školství .....	79
Graf 13: Korektnost zavedení plošné povinnosti předškolního vzdělávání .....	81
Graf 14: Vliv povinného předškolního vzdělávání na omezení svobodné volby rodičů o vzdělávání svých dětí.....	82
Graf 15: Proměna odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání dětí po zavedení povinné předškolní docházky .....	83
Graf 16: Informovanost primárních pedagogů o legislativních změnách v předškolním vzdělávání.....	85
Graf 17: Připravenost přijatých legislativních změn .....	86
Graf 18: Srozumitelnost a jednoznačnost přijatých legislativních změn .....	87
Graf 19: Hodnocení současné legislativní podoby povinného předškolního vzdělávání .....	89
Graf 20: Forma plnění povinné předškolní docházky prostřednictvím individuálního vzdělávání.....	90
Graf 21: Vliv přijaté legislativní změny na zajištění kontinuity ve vzdělávání .....	91
Graf 22: Nastavení pravidel povinného předškolního vzdělávání.....	93
Graf 23: Respektování a dodržování pravidel povinného předškolního vzdělávání ze strany rodičů.....	94
Graf 24: Porušování povinnosti předškolního vzdělávání.....	95
Graf 25: Ztížení pracovních podmínek (navýšení byrokracie).....	96

Graf 26: Finanční a personální dopady povinného předškolního vzdělávání .....	97
Graf 27: Míra proinkluzivního prostředí MŠ pro začlenění všech dětí.....	98
Graf 28: Tlak na výkon dětí během povinné předškolní docházky.....	99
Graf 29: Rozsah řízených činností .....	100
Graf 30: Kladení důrazu na osvojování klíčových kompetencí .....	101
Graf 31: Úprava ŠVP.....	102
Graf 32: Přípravenost dětí na vstup do ZŠ .....	105
Graf 33: Pokroky v připravenosti dětí v oblasti klíčových kompetencí.....	106
Graf 34: Přínosy zavedení povinného předškolního vzdělávání .....	108
Graf 35: Negativa zavedení povinného předškolního vzdělávání.....	110
Graf 36: Návrh na zrušení povinného předškolního vzdělávání .....	111

## **Přílohy<sup>12</sup>**

Dotazník pro učitele preprimárního vzdělávání

Dotazník pro učitele primárního vzdělávání

Dopis ředitelům

---

<sup>12</sup> Přílohy jsou součástí přiloženého CD

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Pavla Kravalová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Povinná předškolní docházka z pohledu učitele preprimárního a primárního vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Compulsory preschool attendance from the teacher's point of view in preschool and primary education
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce představuje ucelený pohled na problematiku povinného předškolního vzdělávání, mezi jehož cíle patří rovnoprávné zvýšení vzdělávacích šancí a příležitostí pětiletých dětí a podpora celoživotního vzdělávání. Práce prezentuje vývoj přijaté legislativní změny, představuje preprimární vzdělávací systémy vybraných evropských zemí, podává aktuální stav zkoumané problematiky a komparací názorů preprimárních a primárních pedagogů analyzuje dopady ve změně struktury českého vzdělávacího systému.
<b>Klíčová slova:</b>	Povinné předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, struktura českého vzdělávacího systému, preprimární vzdělávání, primární vzdělávání, klíčové kompetence
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis presents a comprehensive insight into the topic of compulsory preschool education. Goals of the compulsory preschool education include an equal increase in educational chances and opportunities for five-year-old children and a support of lifelong learning. The thesis demonstrates the development of adopted legislative change, as well as it introduces pre-primary educational systems of selected European countries. The current state of the research issue is presented in the thesis together with the comparison of points of view of various pre-primary and primary teachers.

	Moreover, the impacts of a change in the structure of the Czech educational system is also analyzed in the thesis.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Compulsory preschool education, preschool child, structure of the Czech educational system, preschool education, primary education, key competencies
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	- (přílohy jsou součástí CD)
<b>Rozsah práce:</b>	132 stran
<b>Jazyk práce:</b>	čeština