

# Názory učitelů mateřských škol na úroveň školní přípravenosti dětí

Vendula Maříková, DiS.



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Vendula Maříková, DiS.**  
Osobní číslo: **H18624**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Názory učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti školní zralosti a připravenosti dětí předškolního věku.  
Vymezení teoretických východisek týkajících se názorů učitelů na školní připravenost dětí před vstupem do základní školy.  
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: Tiskovaná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvořníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
- Grimmer, T. (2018). *School readiness and the characteristics of effective learning: the essential guide for early years practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chrástka, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.
- Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosažený školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93-117.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

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

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 23.4.2021

<sup>1)</sup> Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování zdravotních prací.

<sup>2)</sup> Vysoká škola sejmělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li zjevně jinak, může autor školního díla své dílo užívat či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tématem této bakalářské práce jsou názory učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí. Práce je výzkumného charakteru.

Teoretická část je zaměřena na předškolní vzdělávání jako předpoklad školní připravenosti dětí a důležitý článek, který podporuje jejich všestranný rozvoj. Práce vymezuje pojmy školní zralosti a připravenosti, které představují důležitou podmínku pro nástup do základní školy. Významným prvkem je i učitel, jehož názory na problematiku školní připravenosti dětí jsou pro tuto práci stěžejní.

Cílem empirické části bylo zjistit postoje učitelů k problematice školní připravenosti dětí. Data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření, jehož výzkumným souborem byli učitelé mateřských škol v ČR. Výzkumná zjištění poukazují na průměrnou úroveň školní připravenosti dětí z pohledu učitelů mateřských škol, způsoby zjišťování této úrovně a rozdílné potřeby učitelů v oblasti připravenosti dětí na školu. Dále ze získaných dat vyplynulo, že faktory, které školní připravenost ovlivňují, se týkají jak dítěte samotného, tak i prostředí, které jej obklopuje.

**Klíčová slova:** dítě předškolního věku, školní připravenost, předškolní vzdělávání, kompetence učitele mateřské školy, diagnostikování školní zralosti a připravenosti

## **ABSTRACT**

The topic of this bachelor thesis is the views of kindergarten teachers to the level of school readiness of children. The work has a significant character.

The theoretical part is focused on pre-school education, as a prerequisite for school preparedness and important element of development. The thesis defines the concepts of school maturity and readiness, which represent an important condition for commencing the elementary school. An important element is a teacher whose opinions on the issue of school preparedness of children are crucial for this work.

The aim of the empirical part was to determine the attitudes of teachers to the issue of school preparedness of children. The data were obtained through a questionnaire survey, whose research ensemble were teachers in the Czech Republic. Research findings point to the average level of school preparedness of children from the perspective of kindergarten

teachers, ways to identify this level and different needs of teachers in the field of children's preparedness. Furthermore, the obtained data showed that the factors that are affected by school readiness relate to both the child itself and the environment surrounding it.

Keywords: preschool child, school readiness, preschool education, kindergarten teacher competence, diagnosing school maturity and readiness

## **Motto**

*„Na dobrém začátku všechno záleží.“*

Jan Amos Komenský

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Barboře Petrů Puhrové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost a osobní přístup v průběhu psaní této práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a pracovnímu kolektivu za podporu a pomoc během studia.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

ÚVOD.....	11
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PŘEDPOKLAD ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI.....</b>	<b>13</b>
1.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.2 RÁMCOVÝ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
<b>2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST DĚTÍ K ZAHÁJENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY .....</b>	<b>17</b>
2.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI.....	18
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST .....	19
2.3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE.....	21
2.4 ŠKOLNÍ NEZRALOST A NEPŘIPRAVENOST .....	23
<b>3 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</b>	<b>25</b>
3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE .....	25
3.2 DIAGNOSTICKÁ ČINNOST UČITELE .....	26
3.2.1 Vybrané diagnostické metody využívané v mateřské škole.....	28
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>30</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>31</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>32</b>
5.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	32
5.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A PŘEDPOKLADŮ .....	32
5.3 VÝZKUMNÁ METODA .....	33
5.4 SBĚR DAT .....	33
5.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	34
5.6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	34
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>39</b>
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>56</b>
7.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	56
7.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH PŘEDPOKLADŮ .....	59
<b>8 ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>63</b>
<b>9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>66</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>75</b>

<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

Téma školní připravenosti dětí mě oslovilo z důvodu, že pracuji jako učitelka v mateřské škole. V praxi se setkávám s dotazy rodičů, co by jejich dítě mělo v určitém věku umět a zvládnout. Zejména se tyto dotazy objevují v posledním roce předškolní docházky dětí a jsou zaměřeny na školní připravenost. Toto téma mě zajímalo i z pohledu matky, jelikož v době volby tématu bakalářské práce byl můj syn právě v posledním ročníku v mateřské škole. Chtěla jsem zjistit, jak se na úroveň školní připravenosti dívají i ostatní učitelé. Z tohoto důvodu považuji problematiku školní připravenosti za aktuální a zajímavou z výzkumného hlediska. Mateřská škola a učitelé se na úrovni připravenosti podílejí značnou mírou a proto jsou také kompetentní vyjadřovat své názory na tuto oblast.

Je pro učitele úroveň školní připravenosti důležitým pojmem v jejich každodenní praxi, nebo se snaží rozvíjet děti bez ohledu na přípravu do základní školy?

Vstup dítěte do povinného vzdělávání je pro něj náročným obdobím, se kterým se vyrovnává ještě v počátku prvního ročníku základní školy. Dítě, které je dobře připraveno, tuto zátěž zvládá lépe, než dítě, které má v některé oblasti obtíže. Důležité jsou i dostatečně rozvinuté sociální dovednosti, které dětem umožňují adaptovat se v nové sociální skupině vrstevníků. Učitelky mateřských škol ve spolupráci s rodinou pomáhají dětem tuto novou etapu lépe zvládnout.

Práce je rozdělena do dvou hlavních celků – teoretické části a praktické části. Teoretická část je věnována předškolnímu vzdělávání jako předpokladu školní připravenosti a dalším faktorům, které ji ovlivňují. Podstatný úsek je věnován i učitelům mateřské školy. V práci popisují jeho profesní kompetence a zejména se zaměřují na diagnostickou činnost učitele. Díky diagnostice učitelé získávají informace o dosažené úrovni jednotlivých dětí. Praktická část je věnována kvantitativně orientovanému výzkumu s cílem zjistit názory učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PŘEDPOKLAD ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Předškolní péče a vzdělávání jsou velmi důležité pro rozvoj osobnosti dítěte. Zejména v období předškolního věku se u dětí utváří vztah k dalšímu vzdělávání. Výzkumy ukazují, že péče o děti v raném věku může do jisté míry ovlivnit jejich šance získat kvalitní vzdělání (Greger, Simonová, & Straková, 2015).

Taktéž Syslová a Rodová (2014) spatřují úkol předškolní péče ve vytvoření předpokladů pro další vzdělávací kariéru dítěte a vyrovnání jejich šancí ke vzdělávání.

I Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) ve Výroční zprávě za školní rok 2019/2020 zdůrazňuje důležitost předškolního vzdělávání. Toto období od narození až do období školní docházky popisuje jako „nejvíce formující“.

Mateřské školy se tedy výrazně podílí na přípravě dětí k zahájení povinné školní docházky. Jednak tím, že dítě rozvíjejí ve všech oblastech a posilují tak funkci rodiny, ale také tím, že vyrovnávají případné sociokulturní nedostatky rodinného prostředí (Dandová, Kropáčková, Nádvořníková, Pravcová, & Příkazská, 2018).

Předškolnímu vzdělávání je v posledních letech věnována velká pozornost. Zejména mezinárodní organizace jako OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) Evropská unie, ECEC (Early Childhood Education and Care) usilují o to, aby co nejvíce dětí bylo vzděláváno především v mateřských školách.

Organizace ECEC (Vzdělávání a péče o děti v raném věku) spatřuje důležitost předškolního vzdělávání nejen z hlediska edukačního, ale také z hlediska ekonomického. Kvalitní předškolní vzdělávání má tak návratnost pro celou společnost. To je nejvíce patrné u dětí s nepříznivým socioekonomickým zázemím. Organizace OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) dále uvádí, že všechny přínosy závisí na kvalitě vzdělávání a péče (Syslová & Rodová, 2014).

Problematikou kvality předškolního vzdělávání se dlouhodobě zabývá organizace OECD a organizace ECEC. Pro zlepšení kvality vzdělávání byly vytvořeny nástroje, které podporují kvalitu předškolní péče. Důležité je stanovení cílů, tvorba vzdělávacích programů a standardů. Mimo jiné se na kvalitě podílejí i sami učitelé svou kvalifikací a působením v dobrých pracovních podmínkách. Podstatné je také zapojení samotných rodin do procesu

vzdělávání. Předpokladem pro hodnocení kvality vzdělávání je průběžné monitorování situace a výzkumná činnost (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014).

Někteří autoři však zmiňují, že pojem kvalita není nikde přesně specifikován. Např. Průcha (2009) v pedagogickém slovníku pojem kvalita vzdělávání vnímá spíše v oblasti evaluace. Jako problematiku popisuje hodnocení kvality i Splavcová (2019). Vnímání kvality v mezinárodním měřítku ovlivňují např. politická a náboženská přesvědčení, hodnoty nebo sociokulturní situace.

Pro podporu kvality výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku bylo vydáno Doporučení rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče. Zde je zmíněn rámec kvality pro předškolní vzdělávání a péči. Taktéž strategické dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) se zaměřují na předškolní vzdělávání a vymezují prioritní cíle (ČŠI, 2020).

Pojem kvality předškolního vzdělávání je zakotven i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018). Kvalita je zde definována z hlediska cílů, podmínek, obsahu i výsledků, které má vzdělávání přinášet. Tím by měla být zajištěna srovnatelná pedagogická účinnost v jednotlivých mateřských školách.

## 1.1 Legislativní rámec předškolního vzdělávání

Významným mezníkem bylo zařazení mateřských škol do státem garantované vzdělávací soustavy. Od roku 2005 se tak mateřské školy staly součástí školského systému jako ISCED 0. Předškolní vzdělávání je v České republice uskutečňováno prostřednictvím sítě mateřských škol, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení (ČŠI, 2020).

Vstupem České republiky do EU, došlo také ke sladění strategií s ostatními členskými zeměmi. Strategie se zaměřují na „*vytvoření otevřeného vzdělávacího systému, který reaguje na měnící se vnější prostředí a poskytuje relevantní obsah vzdělávání v celé jeho perspektivě*“ (MŠMT, 2020). Důraz je v posledních letech kladen zejména na rozvoj dítěte, jako prvku rozvoje společnosti.

Mezi nejvýznamnější strategické dokumenty v současnosti patří Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky 2019 – 2023.

Tyto dokumenty stanovují základní rámec pro rozvoj vzdělávacího systému. Jsou vždy koncipovány na konkrétní období a kladou si za cíl naplnění určitých priorit. V oblasti

předškolního vzdělávání se dokumenty zaměřují na zvýšení dostupnosti a kvality vzdělávání. Toho by mělo být dosaženo například včasnou diagnostikou potíží dítěte s předpokladem eliminace odkladů, posilováním spolupráce rodiny a školy, zvyšováním kvalifikace učitelů apod.

Předškolní vzdělávání se v České republice řídí podle platných vyhlášek a zákonů. Legislativní ukotvení předškolního vzdělávání nalezneme zejména ve školském zákoně.

Podle školského zákona 561/2004 Sb., § 33, *„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 napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělání.“*

Novelou školského zákona byla v roce 2017 stanovena povinnost předškolního vzdělávání. Tato povinnost se vztahuje na děti, které dovrší pět let, do začátku školního roku a které mají jeden rok do zahájení povinné školní docházky.

Maršálková (2017) uvádí názory pedagogů na povinné předškolní vzdělávání. Z dotazníkového šetření je možno zjistit, že učitelé vnímají pozitiva zejména v přípravě na režim a osvojení si pravidel, lepší připravenosti na vstup do základní školy (dále jen ZŠ) a sjednocení se v dovednostech před zápisem do primárního vzdělávání. Avšak většina učitelů zapojených do projektu avizovala názor, že počet odkladů se tímto nesníží. V dnešní době již ze statistik uveřejněných na portálu MŠMT můžeme říci, že tomu tak skutečně je. Počet odkladů se nijak výrazně nesnížil.

## 1.2 Rámcový program pro předškolní vzdělávání

Školský zákon vymezuje požadavky na kurikulum. Kurikulární dokumenty na celostátní úrovni jsou Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program. Pro předškolní vzdělávání je základním kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Školy potom připravují v návaznosti na RVP vlastní školní vzdělávací programy (RVP PV, 2018).

Příprava na základní školu je v prostředí mateřské školy pojímána jako komplexní rozvoj dítěte. V praxi sem spadá vše, co se během výchovně vzdělávacího procesu realizuje. Takovéto komplexní působení vytváří předpoklady pro rozvoj vědomostí, dovedností a pomáhá dítěti získávat základ, který je nezbytný pro další stupeň vzdělávání. Tyto

schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje a hodnoty jsou v RVP nazývány klíčovými kompetencemi (Kořátková, 2014, s. 134 – 135).

RVP PV (2018) vymezuje pět klíčových kompetencí: *kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské*. Kompetence jsou zaměřeny činnostně v podobě prakticky využitelných výstupů.

Klíčových kompetencí je dosahováno prostřednictvím vzdělávacího obsahu. Vzdělávací obsah RVP PV je členěn do pěti vzdělávacích oblastí. První dvě oblasti *Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika* jsou zaměřeny především na oblast vnímání a myšlení předškolního dítěte. Zejména se tak uskutečňuje skrze potřeby, požadavky a prožitky dítěte. Další oblasti *Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět*, směřují od dítěte k druhým a jeho přijetí jako součásti společnosti.



## 2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST DĚTÍ K ZAHÁJENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Vstup dítěte do základní školy, je důležitým mezníkem v jeho životě. Mateřská škola má významnou funkci v přípravě dítěte na povinnou školní docházku. Zjišťování školní zralosti a připravenosti a rozhodování o odkladu školní docházky patří mezi nejčastější úkony v praxi škol i poradenských zařízení. Školní zralost či připravenost je tak jednou z podmínek pro úspěšný start dítěte v dalším vzdělávání.

Zápisem do základní školy však proces vstupu dítěte do tohoto zařízení nezačíná, ani nekončí. To, že dítě dosáhne určitého věku, ještě neznamená, že bude ve škole úspěšné. Kritérii jsou zralost dítěte, rodiny ale i školy. Pokud by základní školy respektovaly individuální zvláštnosti dětí a ve třídách se snížil jejich počet, mohlo by to znamenat eliminaci odkladů školní docházky (Dandová, Kropáčková, Nádvorníková, Pravcová, & Příkazská, 2018).

Většinou se rodina již dopředu připravuje na změny, které nastanou, jakmile dítě začne navštěvovat základní školu. Tato příprava je velmi důležitá a pomáhá dítěti usnadnit přestup z preprimárního do primárního vzdělávání. Podle Franclové (2013) dokonce může dojít k selhání dítěte, pokud se rodiče dostatečně nezajímají o jeho školní povinnosti. Výsledky dítěte jsou tak do jisté míry závislé na rodině.

Ve studii o vzdělávání a péči v raném věku jako prevenci předčasného ukončování školní docházky se můžeme dočíst, že přechod dětí do dalších stupňů vzdělávání pro ně představuje výzvu a hraje důležitou roli v jejich další vzdělávací kariéře. Od dětí se očekává, že se budou chovat jistým způsobem a budou respektovat nová pravidla a autoritu učitele. Každé dítě tak k této změně přistupuje individuálně (ECEC, 2014).

Podobně se o problematice přechodu můžeme dočíst i v české literatuře. Zahájení školní docházky představuje pro většinu dětí zátěž, která je spojena především se vzrůstajícími nároky na pracovní výkonnost, dodržováním kázně a odsunutím hry do pozadí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vesmíš se autoři shodují, že vstup dítěte do základní školy pro něj představuje náročné období, se kterým se musí vyrovnat. V publikaci *Spravedlivý start* mě oslovila myšlenka, že je do budoucna potřeba uvažovat o změně paradigmatu „od připravenosti dítěte pro školu k připravenosti školy pro dítě“. V praxi to znamená, že škola by měla přijmout zodpovědnost za poskytnutí péče každému dítěti podle jeho potřeb. Samozřejmostí je, že by

měla přetrvávat snaha o co nejlepší připravenost dětí ve všech oblastech, nicméně škola by měla podpořit dítě tam, kde se nachází určitý nedostatek. Toho je možné dosáhnout například tím, že alespoň v prvních ročnících nebude výuka orientovaná především na výkon, ale na podporu chuti se vzdělávat (Greger, Simonová, & Straková, 2015, s. 161 - 162).

## 2.1 Terminologické vymezení školní zralosti a připravenosti

S termíny školní zralosti a školní připravenosti se setkáváme v různých literaturách. Oba pojmy spolu úzce souvisí, ale pod každým se skrývá něco jiného. Někteří autoři slučují pod pojmem školní zralost psychickou, fyzickou a sociální způsobilost začít školní docházku, jiní tyto pojmy oddělují. Pro snazší orientaci uvedu několik příkladů.

Podle Mertina (2015, s. 238) byl pojem školní zralost spojován spíše s medicínským přístupem k této problematice. Biologické předpoklady ovlivňují schopnost dítěte zvládnout nároky školní docházky jen částečně. Děti se somatickými problémy lze úspěšně vzdělávat za předpokladu vhodného pedagogického a psychologického vedení. V současné době mluvíme o školní zralosti a připravenosti jako „*výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy*“.

Podobně se k problematice staví i Otevřelová (2016, s. 55). Ta v knize *Školní zralost a připravenost* hovoří o školní připravenosti v souvislosti s výchovou a vlivem sociálního prostředí. Pojmenovává ji jako „*oblast sociálních zkušeností*“. Pojem zralost pak definuje jako „*vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání*“.

Bednářová a Šmardová (2010, s. 2) zmiňují, že pojem školní připravenost začala používat zejména pedagogická veřejnost v souvislosti s učením a sociální zkušeností. Školní zralost vymezují jako „*dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu*“.

Kropáčková (2008) uvádí, že školní zralost je nezbytná pro připravenost dítěte k zahájení školní docházky. Valentová (2001, in Šmelová, 2016) definuje širší souvislosti pojmu školní připravenost. Jedná se o komplexní pojetí biologického, psychologického, sociálního vlivu i výchovy. Školní připravenost je podle Valentové podmínkou, aby bylo dítě ve škole úspěšné.

I když se mnozí autoři staví k vymezení těchto pojmů různě, při posuzování školní zralosti a připravenosti by se podle Šmelové (2016) mělo nahlížet na obě oblasti komplexně a brát v úvahu jak biologický a psychický vývoj dítěte, tak i vliv prostředí.

Studie o vzdělávání a péči v raném věku jako prevence předčasného ukončování školní docházky (early school leaving) dostupná na portálu ECEC (2014) uvádí, že školní připravenost je v současnosti považována za soulad čtyř komponentů. Všechny tyto komponenty mají vliv na snadný přechod dětí z prostředí mateřské školy do školy základní. Patří sem rodina, sociální prostředí, výchova a péče v raném dětství a škola.

## 2.2 Faktory ovlivňující školní připravenost

Již z předchozí části práce vyplývá, že faktorů, které vstupují do souvislosti s připraveností dítěte na základní školu, je celá řada. V poslední době se projevuje snaha optimalizovat podmínky a šance pro děti vstupující do základní školy. Kromě **biologických činitelů**, které můžeme ovlivnit jen minimálně, jsou to podle Šmelové, Petrové a Suralové (2012) **vzdělávání v mateřské škole, pedagogicko – psychologická diagnostika a rodinné prostředí**.

Mertin (2015) kvalifikuje faktory školní připravenosti z různých hledisek. Prvním hlediskem jsou **předpoklady na straně dítěte**. Zde je dominujícím faktorem věk. Školský zákon 561/2004 Sb., § 36, stanovuje povinnou školní docházku „*počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není udělen odklad*“. To znamená, že dítě, které dosáhlo šesti let nejpozději k 31. srpnu daného roku, může nastoupit školní docházku. V souvislosti s tím je zřejmé, že děti narozené v měsících červen až srpen, mohou být ve srovnání s dětmi staršími, více ohroženy problémy spojenými s nezralostí.

Mertin (2015) taktéž uvádí, že i pohlaví dítěte může mít vliv na úroveň školní připravenosti. Jako „rizikový“ faktor označuje mužské pohlaví. Autoři se ve většině shodují ve vývojovém náskoku dívek oproti chlapcům.

Další předpoklady, které se podílí na úrovni školní připravenosti v souvislosti se samotným dítětem, jsou (Mertin & Gillernová, 2015, s. 240) :

- *rozvoj řečových dovedností*
- *schopnost učit se*
- *intelektové předpoklady*

- *pracovní zralost*
- *psychomotorické tempo*
- *soustředění*
- *grafický projev*
- *zdravotní stav apod.*

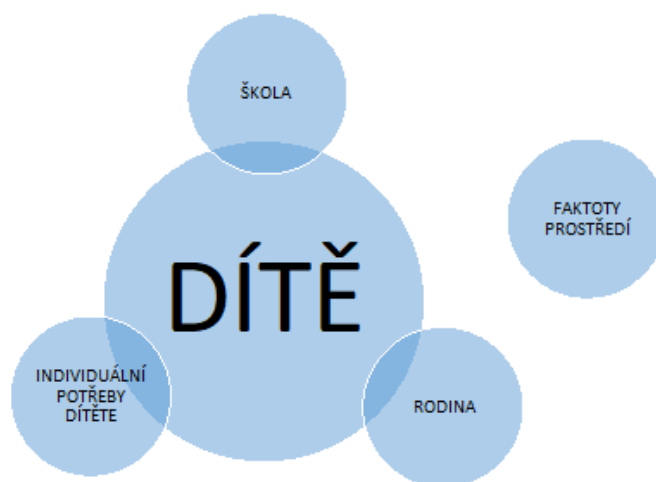
Jiným hlediskem pohledu na úroveň školní připravenosti dítěte je vliv **rodinného prostředí**. Rodinné prostředí může dítě vhodně stimulovat, vytvářet podmínky pro jeho rozvoj a přispívat tak k jeho školní úspěšnosti. Patří sem určitá pravidla, režim a uplatňování autonomie dítěte (Grimmer, 2018).

Velmi důležitým faktorem je samotný přístup rodičů ke vzdělání. Z výzkumu Kaščáka a Betákové (2014) vyplývá, že vysokoškolsky vzdělané matky mnohem více propojují vzdělávání s emoční stránkou. V praxi to znamená, že v dětech podporují radost z učení, což samo o sobě zvyšuje akademické výsledky dítěte. Tyto matky nejsou tak fixované na konkrétní úkoly, které se objevují v testech školní připravenosti. Matky maturantky se mnohem více podílejí na trénování formálních požadavků školy. Tato míra účasti rodiče je pak ještě silnější u matek bez maturity. Rodičovské ambice a představa rodičů o vzdělávacích výsledcích dítěte jsou různé. Veškerá tato očekávání rodičů se promítají do budoucí úspěšnosti dítěte v první třídě základní školy.

Dalším důležitým faktorem je **školní prostředí**. Toto prostředí může dítěti pomoci v adaptaci na novou roli žáka. Škola by měla být připravena pro děti dnešní doby. To znamená děti, které jsou ovlivňovány informačními technologiemi, sociálními sítěmi a nedostatkem času v rámci celé rodiny. I přes tyto faktory by škola měla poskytovat výchovné prostředí vhodné pro jejich současný stupeň vývoje (Grimmer, 2018).

Jak uvádí Lukášová (2010), v současnosti je potřeba uvažovat o škole jako o prostředí, ve kterém chápeme dítě jako rodící se osobnost. S tímto pojetím souvisí nové způsoby komunikace, respektování individuality dítěte a snaha o celostní rozvoj jeho kvality života. Škola může dítě ovlivňovat a rozvíjet z hlediska zdravotního, psychického, sociálního i spirituálního.

Ve své publikaci Grimmer (2018) uvádí trojúhelník faktorů, které obklopují dítě a mají vliv na úroveň jeho školní připravenosti. Jsou nazvány jako model školní připravenosti. Tento model je znázorněn ve schématu, viz níže.



*Schéma 1 Model školní připravenosti podle Grimmera*

### 2.3 Sociální dovednosti dítěte

V následující části se zaměřím na sociální dovednosti dítěte, jakožto podstatnou součást školní připravenosti. V praxi se setkáváme s dětmi, které jsou fyzicky i kognitivně vyžralé, avšak mohou mít problémy v oblasti sociální a pracovní. V mnohých pedagogických výzkumech bývá sociální připravenost často podceňována v porovnání s výzkumy, které se zaměřují např. na kognitivní či psychomotorické oblasti.

Úspěšnost dítěte ve standardizovaných testech školní zralosti se považuje za méně důležité v kontextu toho, jak dítě přistupuje k novým výzvám. Z toho vyplývá, že kognitivní předpoklady dítěte jsou podmínkou školní úspěšnosti, nikoli však její zárukou (ECEC, 2014).

Častou příčinou odkladů školní docházky je sociální nezralost dítěte. Z výroční zprávy ČŠI za školní rok 2018/2019 vyplývá, že důvody pro odklad školní docházky byly celková nezralost dítěte (35,7%), logopedické vady a poruchy řeči (22,2%), sociální nezralost dítěte (9%) a grafomotorika (6,4%). Sociální nezralost tak zaujímala třetí místo z celkového počtu odkladů. Podobně si oblast sociálních dovedností stojí i v následujícím školním roce 2019/2020. Z výroční zprávy ČŠI za tento školní rok je po celkové nezralosti (37,6 %), logopedických vadách a poruchách řeči (21,9 %) a celkovém opožděném vývoji řeči (6,7 %)

čtvrtou nejčastější příčinou pro udělení odkladu i oblast již zmíněné sociální nezralosti (6,6 %).

V roce 2016 PdF UP realizovala výzkum zaměřený na úroveň sociálních dovedností dětí. Toto šetření bylo sledováno v souvislosti s klíčovými kompetencemi, které jsou kritériem hodnocení školní připravenosti. Děti dosáhly uspokojivých výsledků a pouze 3,1 % vykazovalo sociální nezralost. I přesto je to známka toho, že do povinného školního vzdělávání nastupují děti sociálně nezralé. Tyto děti pak mohou mít ve škole problémy, zejména pokud by učitelé nerespektovali jejich vývojovou úroveň. Jako deficitní oblasti byly shledány seberegulace, sebereflexe a problémy se soustředěním a pozorností (Šmelová, Petrová, & Suralová, 2016).

Co tedy do oblasti sociálních dovedností zařazujeme? Patří sem schopnost dítěte zvládat základy **společenských návyků**, **sebeobsluha** a **pracovní návyky**. Neméně důležité je, aby dítě dokázalo ovládat svou vůli a emoce (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 105).

Důležitou sociální dovedností je dodržování základních společenských norem. Dítě na konci předškolního období by mělo umět pozdravit, poprosit a poděkovat. Spousta dětí v dnešní době však nemá tyto návyky pevně ukotvené. Další oblastí sociálních dovedností je respektování, že pokud někdo mluví, neskáče mu do řeči. Školák by měl umět počkat, až na něj přijde řada (Dandová, Kropáčková, Nádvorníková, Pravcová, & Příkazská, 2018).

V oblasti sebeobsluhy se nejedná pouze o schopnost se obléci a udržovat hygienické návyky, ale i o schopnost udržovat pořádek ve svých věcech a poznat si je. Dítě by si mělo umět poradit v situacích, do kterých se bude v prostředí základní školy dostávat. Patří sem běžné životní a praktické činnosti. K pracovní zralosti patří také schopnost věnovat se jedné činnosti a tuto činnost dokončit. Školák by měl respektovat rozdíl mezi hrou a učením, přestávkou a hodinou. Dítě by si postupně mělo zvykat na drobné povinnosti, které jsou upřednostněny před hrou (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Nádvorníková (2018) se zaměřuje v posuzování školní zralosti zejména na oblast pracovní a sociální. Nedostatečná zralost v těchto oblastech může být příčinou nespokojenosti, nebo nezdaru dětí ve škole. Do pracovní zralosti zařazuje rozlišení hry od povinnosti a dokončování činností a to i tehdy, když se dítěti nechce. Toto může být však v rozporu s RVP, který je založen na individuální volbě dítěte. Sociální oblast školní zralosti zahrnuje schopnost přijímat nové sociální role. Nová role školáka je pro dítě jakousi známkou prestiže, avšak je to role poměrně zátěžová. Od dítěte vyžaduje větší nasazení než doposud.

Spojuje se s odpovědností a samostatností. Méně zralé dítě tak může reagovat nevolí navštěvovat školu a dětským chováním, které není v souladu s touto životní etapou. Je samozřejmé, že nová role školáka je pro dítě určitou zátěží, která by jím měla být vnímána pozitivně nebo alespoň neutrálně. Dlouhodobé negativní přijímání může být vyčerpávající a může ovlivnit školní výsledky.

Počátky sociální a citové zralosti můžeme pozorovat v posledním ročníku mateřské školy. Jsou to signály, kdy se dítě do mateřské školy těší a začíná mít zájem o písmena a počítání. Emocionálně připravené dítě se taktéž dokáže myšlenkově odpoutat od rodičů. Emoční stabilita a zdatnost je v zařazení dítěte do školy podstatná (Otevřelová, 2016). Zralé dítě postupně zvládá odloučení od rodiny a více se zaměřuje na vztahy s vrstevníky. Přijímá roli spolužáka a dosahuje určité pozice ve skupině. Dokáže se podřídit autoritě učitele. Problematickým jevem může být adaptace dítěte na hodnocení učitelem a srovnávání výkonu s ostatními spolužáky. Zralé dítě se s touto zátěží dokáže vyrovnat, naopak u dítěte nezralého se mohou objevit obtíže (Šmelová, Petrová, & Souralová, 2012). Děti do mateřské i základní školy přicházejí z různého rodinného prostředí. Každá rodina má jiné působení na dítě a z toho důvodu může být pro některé děti problematické se přizpůsobit společným pravidlům (Otevřelová, 2016, s. 46).

Podle Tomášové (2012) většina učitelů mateřských škol vyzdvihuje sociální a emocionální připravenost dítěte nad jeho znalosti. Děti, navštěvující mateřskou školu mají výhodu v tom, že si již osvojily určité sociální dovednosti, které později uplatní v základní škole. Je to například komunikace s dospělými, provádění jednoduchých pokynů, působení a spolupráce ve skupině, dodržování pravidel, plnění úkolů apod.

I Mertin (2016) považuje sociální a emocionální vyspělost dítěte za důležitější, než nezbytnou „*minimální úroveň kognitivních schopností*“. Dítě by mělo být schopno plnit úkoly, podřídit se autoritě učitele a být v dobrém vztahu se spolužáky.

## 2.4 Školní nezralost a nepřipravenost

Pokud dojde k situaci, že do základní školy nastoupí dítě, které není dostatečně připravené, znamená to pro něj velkou zátěž. Je proto velmi důležité odhadnout, zda je dítě na vstup do školy připravené.

Podle Vágnerové (2008) jsou nejčastějšími **projevy** školní nezralosti nesoustředěnost, nedostatečná slovní zásoba nebo nesamostatnost. Nepřipravené děti, které nastoupí

povinnou školní docházku, mohou být také častěji nemocné a mohou trpět psychosomatickými poruchami. Berčíková, Šmelová a Stolinská (2014) uvádí jako projevy školní nezralosti a nepřípravenosti nesoustředěnost, neklid, apatii nebo naopak impulzivnost. Dítě může mít problémy v navazování vztahu s učitelem i spolužáky a může docházet k vyhýbání se obávaných činností.

Jak píše Šimíčková Čížková (2005, s. 84) „*neúspěchy a subjektivní trpké prožitky snižují sebehodnocení dítěte, působí nepříznivě na celý další rozvoj jeho osobnosti*“. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby do školy nastupovaly děti, které jsou opravdu připravené.

**Příčin** nezralosti a nepřípravenosti může být celá řada. O nezralosti, nebo nepřípravenosti můžeme hovořit, pokud je dítě v některé oblasti opožděno. K dozrávání nemusí docházet ve všech směrech současně. V takovém případě hovoříme o nerovnoměrném vývoji. Zejména opoždění v oblasti motoriky a percepce může mít za následek vznik specifických poruch učení (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Klégrová a Vágnerová (2008) definují oblasti, které mohou být vlivem pomalejšího dozrávání příčinou nezralosti. Jsou to zraková a sluchová percepce, verbální schopnosti a dovednosti, logické uvažování, koncentrace, regulace chování a emoční stabilita. Často se u nezralých dětí objevuje i nedostatečná motivace k učení.

Rodiče, pedagogové, psychologové nebo pediatři by měli nezralé dítě dokázat rozpoznat a podchytit další negativní vývoj.

Pokud se dítě v nějaké oblasti projeví jako nedostatečně připravené, může získat odklad školní docházky. Česká republika patří mezi země s vysokým počtem odkladů. Konkrétně je každoročně odklad udělen asi 20 % dětí. Greger (2015) označuje problematiku s odklady jako fenomén, který je v ČR využíván daleko častěji než v zahraničí.

Této oblasti se věnovala i Majerčíková (2017). Ta ve své empirické studii popisuje situaci s odklady jako problematickou, když se zamyslíme nad poměrně vysokým počtem celkových odkladů. Tento výsledek označuje jako „*selhání všech, kteří jsou do věci zainteresováni*“.

O odkladu školní docházky rozhodují v konečné fázi zejména rodiče dítěte. Pokud je odklad opodstatněný, je pro dítě velkou úlevou. Avšak setkáváme se i s případy neopodstatněných odkladů, které mohou mít za následek zbytečné brzdění dítěte v jeho vývoji.



### 3 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Současná vzdělávací politika usiluje o co nejlepší kvalitu předškolního vzdělávání. S touto kvalitou souvisí i osobnost učitele, který se podílí na rozvoji dětí v mateřské škole. V tomto období jsou pokládány základy trvalého charakteru. Kvalitní učitel musí být vybaven širokým spektrem znalostí a dovedností, které dokáže uplatnit v každodenní praxi (Syslová, 2013, s. 18).

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) je učitel aktérem vzdělávacího procesu a profesně kvalifikovaný pedagogický odborník. Jeho funkcí je vytváření edukačního prostředí, klimatu třídy, organizování a hodnocení procesu učení a jeho výsledků.

V prostředí mateřské školy se skýtá daleko více příležitostí k vzájemnému setkávání učitelů s rodiči dětí, než v základní škole. Učitelé vytváří klima školy svým chováním. To jak vystupují, vnímá samotné dítě i jeho rodina. Proto je důležité, aby osobnostní vlastnosti učitele vycházely z vřelosti, zájmu a ochoty komunikovat. Zejména při práci s nejmenšími dětmi je důležitý faktor schopnost mít rád a citová angažovanost učitele (Kořátková, 2014, s. 145 - 146). Učitelé v mateřské škole by měli děti respektovat a nechat je učit se samostatnému rozhodování a odpovědnosti za své činy. Důležitá je důvěra v jeho schopnosti a ocenění za úspěchy. Dítě si tak postupně trénuje své schopnosti a nebojí se důvěřovat si (Svobodová & Vítečková, 2017).

Učitel mateřské školy je tak důležitým článkem v rozvoji osobnosti dítěte, ale i ve spolupráci s jeho rodinou.

#### 3.1 Profesní kompetence učitele

Pojem kompetence v souvislosti se vzděláváním, se objevil v 90. letech 20. století. Kompetenci můžeme vnímat jako pravomoc, něco vykonávat. To vyúsťuje v předpoklad, že dané situaci rozumíme a dokážeme ji řešit. Na rozdíl od klíčových kompetencí RVP, nejsou profesní kompetence učitele legislativně vymezeny.

Učitel v prostředí mateřské školy je člověk se širokou škálou dovedností. Kromě dovedností by učitel měl být vybaven i profesními kompetencemi (Svobodová & Vítečková, 2017).

Co si můžeme představit pod pojmem profesní kompetence učitele? Existuje řada definic, které vymezují profesní kompetence učitele. Syslová (2013, s. 30) v souladu se Spilkovou (1996) považuje profesní kompetence za „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“.

Mertin a Gillernová (2003, s. 28 – 29) vnímají profesní kompetence jako „*soubor všech dovedností učitelky mateřské školy*“. Mezi tyto dovednosti řadí sociálně-psychologické dovednosti, profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, metodické profesní dovednosti, speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti.

Profesním kompetencím se věnovala také Vašutová (2007) vymezila tyto profesní kompetence učitele:

- *předmětové*
- *didaktické a psychodidaktické*
- *pedagogické*
- *diagnostické a intervenční*
- *sociální a komunikativní*
- *manažerské*

Vašutová (2007) považuje profesní kompetence za rozvojeschopné, což znamená, že každá profesní kompetence se vyvíjí v průběhu celé praxe učitele.

### **3.2 Diagnostická činnost učitele**

Každý učitel ve výchovně vzdělávacím procesu pozoruje své žáky a posuzuje jejich vlastnosti. Z toho vyplývá, že učitel tedy nemůže nediodagnostikovat. Kromě tohoto spontánního diagnostikování, učitel používá i formální diagnostikování (Kolláriková & Pupala, 2010).

Učitelé mateřských škol jsou kompetentní se vyjadřovat k úrovni školní připravenosti dětí. Děti dobře znají, jsou s nimi v každodenním styku a mají možnost srovnávat dítě s ostatními dětmi ve stejném věku. Mohou tak objektivně posoudit jejich vývojovou úroveň (Dandová, Kropáčková, Nádvořníková, Pravcová, & Příkazská, 2018).

Pedagogická diagnostika zahrnuje oblast vědomostí, dovedností, návyků, emocionálně sociální úroveň a základní psychické funkce. V průběhu pedagogické diagnostiky se monitoruje nejen výsledek, ale také samotný proces, ve kterém hodnotíme pozitivní i negativní okamžiky vývoje dítěte (Zelinková, 2011).

Podle Bednářové a Šmardové (2007) je soustředění se pouze na silné a slabé stránky neúčinné, protože u některých dětí se určité oblasti mohou rozvíjet pomaleji. Lepší je

soustředit se na silné stránky dítěte, jelikož na nich je možno stavět a vytvářet dobrý základ pro rozvoj slabších míst. Někdy se ze strany dospělých objevuje tendence posuzovat vědomosti dítěte a tak trochu opomíjet schopnosti, dovednosti a individualitu dítěte. Důvodem může být i to, že úroveň vědomostí se snáze posuzuje.

Způsob, jakým probíhá diagnostika v prostředí mateřské školy, je velmi specifický. Učitel je s dětmi v úzkém kontaktu, často se setkává s jejich rodiči, což mu umožňuje utvářet si celkový pohled na dítě. Má možnost dítě posuzovat ve skupině, ale i při individuálních činnostech. Kromě toho může dítě pozorovat v nejrůznějších situacích, do kterých se denně v prostředí mateřské školy dostává (Berčíková, Šmelová, & Stolinská, 2014).

Bez pedagogické diagnostiky nemůže být efektivně realizován vzdělávací proces. Slouží i jako podklad pro další plánování a evaluaci vzdělávání. Pedagogickou diagnostikou se nemyslí pouhé rozpoznání stavu, srovnání s normami a stanovení prognózy. Jedná se o proces, který podporuje učení. Výsledky diagnostiky by učiteli měly pomoci stanovovat učební cíle pro jednotlivce i celou skupinu. Současné pojetí diagnostiky se zaměřuje spíše na srovnávání dítěte se sebou samým. To znamená, že se zaměřujeme se na pokroky dítěte v určitém výkonu, nebo činnosti (Syslová, Kratochvílová, & Fikarová, 2018).

Učitelé by měli provádět pedagogickou diagnostiku v etapách, které na sebe navazují v logickém sledu. Důležitá je v počátku formulace cíle diagnostického šetření. To znamená stanovení si, co chceme zjistit. K tomuto zjištění následně volíme diagnostické metody a postupy. Další etapou je získávání dat, jejich zpracování, interpretace a hodnocení. Následuje utváření závěrů a z toho plynoucí opatření. Tímto však proces diagnostické činnosti nekončí. Diagnostika se provádí v určitých časových úsecích a vyvozuje se účinnost těchto opatření (Spáčilová, in Berčíková, Šmelová, & Stolinská, 2014).

Pokud dítě přichází do MŠ, učitel provádí vstupní diagnostiku. Cílem je zjistit co nejvíce informací o dítěti a jeho dosavadním vývoji. Dále v prostředí mateřské školy učitel provádí diagnostiku průběžnou. Tímto se sledují pokroky dítěte v průběhu školní docházky. Způsob zaznamenávání je v kompetenci mateřských škol. Jako poslední probíhá výstupní diagnostická činnost. Ta zahrnuje informace vztahující se k oblasti školní připravenosti (Syslová, Kratochvílová, & Fikarová, 2018).

Z výroční zprávy České školní inspekce za rok 2019/2020 vyplývají negativní údaje v oblasti pedagogického diagnostikování. Podle zjištění nemělo vyhodnocování individuálního vzdělávacího pokroku potřebnou úroveň, a to až v 64 %. Učitelé se zjištěnými

informacemi neumí dostatečně pracovat a vyhodnocovat je. Nedostatky byly zjištěny i v propojenosti individuálního rozvoje se vzdělávací nabídkou. Pedagogická diagnostika je vedena spíše formálně.

### 3.2.1 Vybrané diagnostické metody využívané v mateřské škole

V prostředí mateřské školy je nejvýznamnější metodou **pozorování**. Učitel má možnost děti pozorovat dlouhodobě, což je velmi významné. Pozorování může být náhodné, nebo systematické. Další používanou metodou je **rozhovor**. Výhodou je přímý kontakt s dítětem a možnost ptát se i na důvěrnější otázky. Někdy pro utvoření celkového obrazu o dítěti můžeme využít **anamnézu**. Ta se zaměřuje na vývoj dítěte od prenatálního období až po současnost a může nám pomoci rozkrýt určité momenty ze života dítěte (Zelinková, in Berčíková, Šmelová, & Stolinská, 2014).

Z metod využívaných v mateřské škole bych ještě zmínila **analýzu činností dítěte**. Měla by se zaměřovat na pokroky samotného dítěte, nikoli srovnávání se skupinou spolužáků. Analyzovat můžeme například splnění úkolu, nebo kresbu (Zelinková, 2011).

Mertin a Gillernová (2015) uvádějí, že v prostředí mateřské školy je nezbytné analyzovat **hry dětí**. Způsob hry, kterou děti volí, nám poskytuje velké množství dat o jejich psychickém rozpoložení, způsobu komunikace, zkušenostech aj.

Pro hodnocení pokroků dětí je nutné využívat vhodné **nástroje a kritéria**. Kritériem jsou myšlena měřítka, kterými můžeme posuzovat jevy. Například dovednosti a schopnosti dětí. Tyto měřítka by měla objektivně vyjadřovat úroveň dovedností dítěte. Jako nástroj můžeme využívat konkrétní tabulky a formuláře. V praxi se můžeme setkávat např. s nástroji, které vypracovaly autorky Bednářová a Šmardová nebo Smolíková (Syslová, 2012). Mateřská škola si také může vytvořit vlastní nástroj.

Dále uvedu některé nástroje používané při hodnocení školní připravenosti dětí.

#### **Oregonská metoda**

Tento nástroj využívají zejména mateřské školy, které jsou zapojeny do projektu Začít spolu. Základním prostředkem k získávání informací je pozorování dítěte. Dítě je pozorováno v běžných situacích během dne. Tato metoda se skládá z 60 položek a ve zkrácené verzi z 35 položek (Šmardová, 2014).

Hodnocení probíhá v 10 oblastech:

- *hra*
- *sebeobsluha*
- *sebepřijetí, sebedůvěra*
- *sociální dovednosti*
- *jazyk, komunikace*
- *motorika*
- *předpoklady dítěte*
- *poznávání – řešení problémů*
- *poznávání v oblasti matematiky*
- *poznávání v oblasti jazyka*

Na rozdíl od většiny hodnotících nástrojů se zaměřuje na oblasti sociální, emocionální a osobnostní (Syslová, Kratochvílová, & Fikarová, 2018, s. 74).

### **Portfolio dítěte**

V současné době se v mateřských školách stále častěji setkáváme s využíváním portfolia dítěte, jako nástroje pro dlouhodobé shromažďování informací o rozvoji dítěte.

Portfolio umožňuje získávat informace o dítěti z více hledisek. Ať už se jedná o pohled více hodnotitelů, v tomto případě např. pohled dvou učitelů, tak i o různorodost metod. Metodou může být rozbor kresby dítěte, záznamy z pozorování dítěte, rozhovory s dítětem apod. (Sedláčková, Syslová, & Štěpánková, 2012).

Diagnostické portfolio obsahuje užší výběr prací dítěte. Učitel zde zakládá všechny takové materiály, které mohou být nápomocné pro podporu rozvoje dítěte. Cílem je tedy získat kompletní informace o výsledcích dítěte a jeho pokrocích (Kratochvílová, 2014).

Způsob záznamů a vedení portfolia je v kompetenci mateřských škol. Důležité však je, aby portfolio bylo funkčním systémem záznamů o dítěti, který slouží jako opora učitelům i rodičům.

## 4 SHRnutí TEoretické Části

V úvodu se bakalářská práce zaměřuje na školní připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v širším kontextu. Předškolní vzdělávání je zde dáno do souvislosti s předpokladem školní připravenosti. Současné trendy vycházejí zejména z mezinárodních institucí OECD a ECEC, které usilují o to, aby se co nejvíce dětí vzdělávalo v předškolních institucích a bylo jim poskytnuto kvalitní vzdělání. Dalším pohledem na předškolní vzdělávání je jeho místo v české vzdělávací soustavě a legislativní rámec, ze kterého vychází.

Teorie se také zaměřuje na vymezení pojmů školní zralosti a připravenosti. Tyto pojmy ačkoli jsou si velmi blízké, prošly v průběhu let jistým vývojem ve vnímání jejich významu. V současnosti se pedagogové přiklánějí spíše k pojmu školní připravenost, který v sobě zahrnuje komplexní přístup. V teorii jsem se více věnovala sociálním dovednostem dítěte, jakožto podstatnou složku školní připravenosti. Někdy se mohou objevovat tendence, tuto oblast opomíjet. Zejména z důvodu složitějšího posuzování ve srovnání s kognitivními dovednostmi dítěte. Je však nutné brát v potaz i faktory, které školní připravenost ovlivňují. Nejsilnějšími faktory jsou bezesporu rodinné a školní prostředí. V souvislosti se školní připraveností je v teorii nastíněna i situace, kdy dítě není ideálně připraveno. Tento stav pro něj může znamenat potíže ve školní docházce, nebo udělení odkladu. Obě varianty vyžadují důkladné posouzení a vyvození závěrů.

Podstatná část teorie je věnována učiteli, jako důležitému článku v rozvoji osobnosti dětí. V práci jsou vymezeny kompetence učitele, včetně diagnostické, na kterou jsem se více zacítila. Diagnostika je důležitou činností při posuzování školní připravenosti. V závěru teoretické části jsou přiblíženy některé metody používané při posuzování rozvoje dětí.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující kapitole je popsána metodologie kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum byl zvolen na základě tématu bakalářské práce, s cílem zjistit názory učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí. Z toho důvodu byl výzkum zacílen na učitele mateřských škol v ČR. V rámci výzkumného šetření byl učitelům předložen dotazník.

V jednotlivých podkapitolách se věnuji výzkumným cílům, výzkumným otázkám a předpokladům. Další části jsou věnovány výzkumné metodě, sběru dat, jejich zpracováním a je zde také charakterizován výzkumný soubor.

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké názory mají učitelé mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí.

Z výzkumného cíle vyplývají následující **dílčí cíle**:

- Zjistit, jak učitelé hodnotí úroveň školní připravenosti dětí v jednotlivých oblastech.
- Zjistit, které faktory se podle učitelů mateřských škol, nejvíce podílí na úrovni školní připravenosti dětí.
- Zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol zjišťují úroveň školní připravenosti dětí.
- Zjistit, jaké jsou potřeby učitelů v oblasti připravenosti dětí na vstup do školy.

### 5.2 Stanovení výzkumných otázek a předpokladů

**Hlavní výzkumná otázka:**

Jaký je názor učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí?

**Dílčí výzkumné otázky:**

- Jak učitelé hodnotí úroveň školní připravenosti dětí v jednotlivých oblastech?
- Které faktory se podle učitelů mateřských škol nejvíce podílí na úrovni školní připravenosti dětí?
- Jakým způsobem učitelé mateřských škol zjišťují úroveň školní připravenosti dětí?



- Jaké jsou potřeby učitelů, v oblasti připravenosti dětí na vstup do školy?

### Výzkumné předpoklady

- Předpokládám, že učitelé s praxí více než 25 let, se více zaměřují na přípravu dětí k zápisu, než učitelé s praxí do 5 let.
- Předpokládám, že učitelé s praxí více než 25 let, hodnotí lépe oblast sociálních dovedností, než učitelé s praxí do 5 let.
- Předpokládám, že učitelé pracující v homogenních třídách hodnotí lépe oblast sociálních dovedností, než učitelé pracující v heterogenních třídách.
- Předpokládám, že učitelé s praxí delší než 25 let, vnímají více potřebu spolupracovat se ZŠ a rodiči v oblasti školní připravenosti dětí, než učitelé s praxí do 5 let.

## 5.3 Výzkumná metoda

Pro zjišťování názorů učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí, byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Jako hlavní nástroj sběru dat byl použit dotazník, který vznikl výhradně pro toto výzkumné šetření. V úvodu dotazníku bylo oslovení respondentů a informace o záměru dotazníkového šetření. Respondenti byli také obeznámeni s tím, že se jedná o anonymní výzkum, který slouží výhradně pro účely mé bakalářské práce.

Dotazník se skládal z 22 položek, přičemž prvních 8 se zaměřovalo na zjišťování faktografických údajů o respondentech. Na tyto položky navazují otázky, které zjišťovaly pohled učitelů na školní připravenost dětí a způsoby hodnocení školní připravenosti učiteli mateřských škol. Otázky měly podobu otázek uzavřených (dichotomických, polytomických, škálových, výčtových), polouzavřených a poslední otázka byla otevřená.

## 5.4 Sběr dat

V rámci validizace dotazníku jsem oslovila pět učitelek z mateřských škol. Předložila jsem jim tištěnou podobu dotazníku. Jejich podnětů jsem využila k úpravě některých otázek a zkompletování celého dotazníku.

Pro elektronickou podobu dotazníku jsem využila platformu SURVIO.

Následně jsem dotazník uveřejnila na sociálních sítích ve skupinách určených učitelům mateřských škol. Tímto způsobem jsem obdržela poměrně vysoký počet vyplněných

dotazníků. Pro získání dat jsem využila i emailovou komunikaci. Dotazník byl touto formou rozeslán do několika mateřských škol v ČR. Sběr dat probíhal na přelomu měsíců únor a březen 2021. Celkem jsem obdržela 454 vyplněných dotazníků.

## 5.5 Zpracování získaných dat

Z portálu SURVIO jsem získala souhrnné výsledky, se kterými jsem dále pracovala. Získaná data jsem zpracovala v programu Microsoft Office Excel a uložila v podobě elektronické datové matice. Každý sloupec v datové matici představuje odpověď na otázku, řádky pak náleží jednotlivým respondentům. Jednotlivé položky jsem analyzovala deskriptivním způsobem. K lepší přehlednosti jsem využila tabulek a grafů.

Další fází bylo vyhodnocení předpokladů. Vytvořila jsem kontingenční tabulky, které zobrazovaly porovnávané oblasti. Vyhodnocení těchto předpokladů probíhalo pouhým porovnáním procent u jednotlivých skupin. Na základě výsledků jsem určila, jak velký je rozdíl ve sledovaných oblastech.

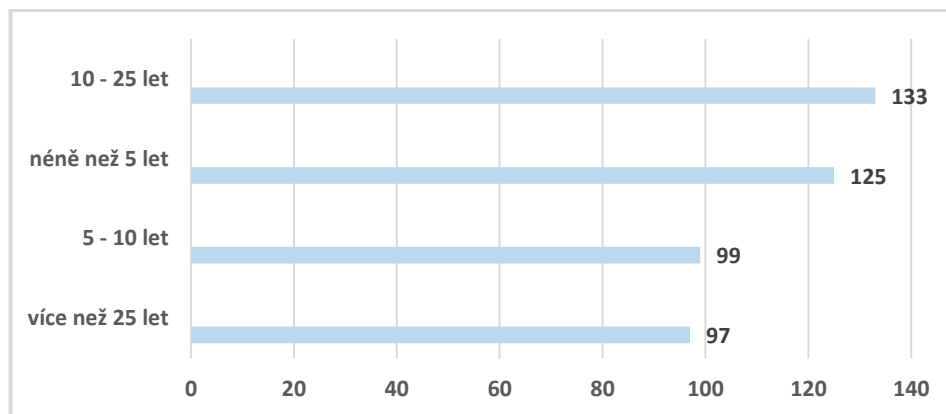
## 5.6 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl zaměřen na učitele mateřských škol z ČR, kteří tvořili výzkumný soubor v dotazníkovém šetření. Tento výzkumný soubor byl dostupný. Základní soubor tvořili učitelé mateřských škol z ČR. Výběrový soubor tvořil **454** učitelů, z toho **452 žen a 2 muži**.

Šetření se zúčastnili respondenti s různou délkou pedagogické praxe, různým nejvyšším dosaženým vzděláním, pracující v různých typech tříd podle věkového složení dětí, v různých typech mateřských škol, včetně jejich velikosti a koncepce vzdělávacího programu.

### *Délka pedagogické praxe respondentů*

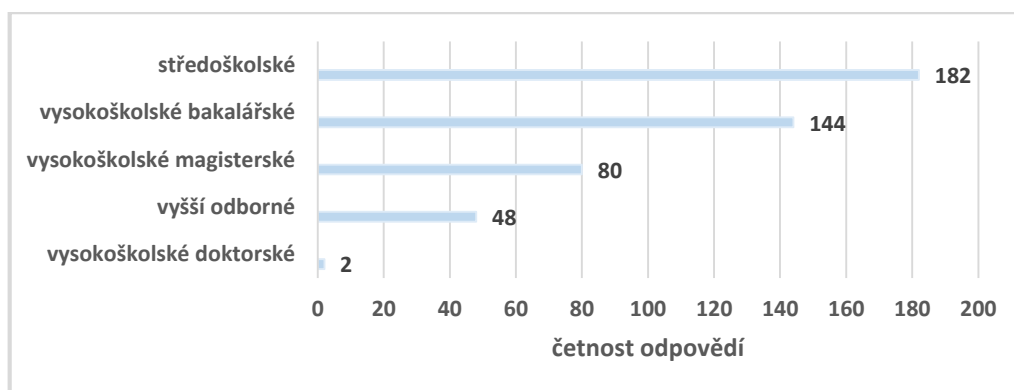
Graf 1 popisuje zastoupení respondentů podle délky jejich pedagogické praxe. Byly vytvořeny 4 kategorie, přičemž nejvíce zastoupena byla kategorie s délkou pedagogické praxe 10 – 25 let. V druhé nejvíce zastoupené kategorii byli učitelé s délkou pedagogické praxe kratší než 5 let. Následovala skupina učitelů s délkou praxe 5 – 10 let a nejméně učitelů bylo s více než 25 letou praxí. Jednotlivé kategorie byly ale poměrně rovnoměrně zastoupeny.



Graf 1: Délka pedagogické praxe

### Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Jak ukazuje graf 2, největší počet respondentů dosáhl středoškolského vzdělání. Celkem 182 (40,1 %). Druhou poměrně velkou skupinou byli učitelé s vysokoškolským bakalářským vzděláním 144 (31,7 %) a následně s vysokoškolským magisterským vzděláním 80 (17,6 %). Vyššího odborného vzdělání dosáhlo 48 (10,6 %) respondentů. Ve výzkumném vzorku se našli i 2 učitelé mateřských škol s vysokoškolským doktorským vzděláním.



Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání

### Působení respondentů v homogenních nebo heterogenních třídách

Většina respondentů celkem 305 (67,2 %) pracuje ve třídě heterogenního složení. Přibližně jedna třetina z dotazovaných 149 (32,8 %) pracuje ve třídě homogenní.

Tabulka 1: Zastoupení kategorií věkového složení třídy

Věkové složení třídy	Odpovědí	Podíl
Heterogenní	305	67,2 %
Homogenní	149	32,8 %

*Působení respondentů v mateřských školách podle typu*

Téměř většina z dotazovaných učitelů 96,9 % pracuje ve státních mateřských školách. V ostatních typech bylo zastoupení učitelů minimální.

Tabulka 2: Zastoupení kategorií typu mateřské školy

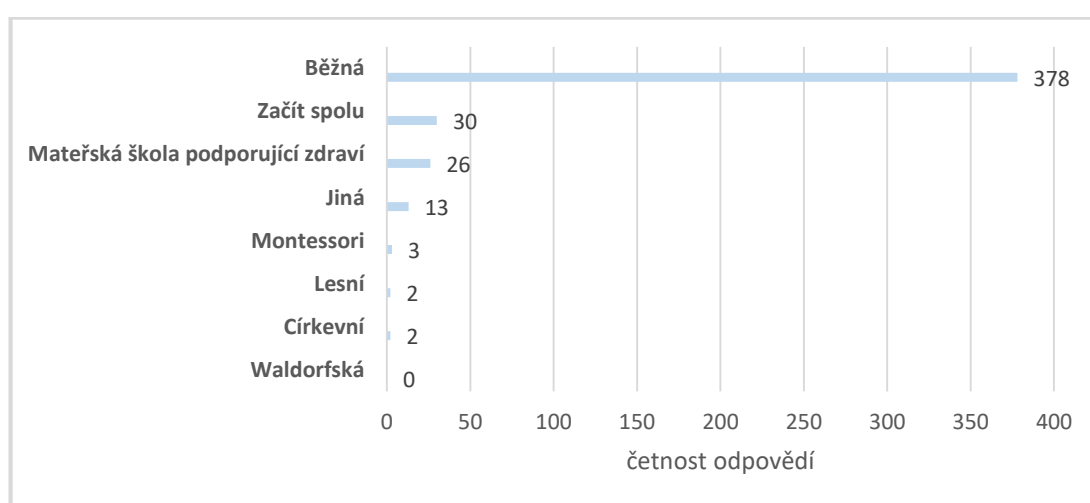
Typ mateřské školy	Odpovědí	Podíl
Státní	440	96,9 %
Soukromá	12	2,6 %
Firemní	2	0,4 %

*Působení respondentů v mateřských školách podle koncepce vzdělávacího programu*

Nejvíce učitelů pracuje v mateřských školách s běžnou koncepcí vzdělávacího programu. Je to 383 (83,3 %) ze všech respondentů. Jsou zde ale zastoupeni i učitelé, kteří pracují podle alternativních vzdělávacích programů. Dále jsou více zastoupeny koncepce **Začít spolu** (6,6 %) a **Mateřské školy podporující zdraví** (5,7 %). Ve velmi malém počtu se objevily i **Montessori** (0,7 %), **Lesní** (0,4 %) a **církevní** (0,4 %) mateřské školy. Žádný z respondentů neuvedl **Waldorskou** mateřskou školu. Pokud učitelům nevyhovovala žádná z odpovědí, mohly zvolit možnost „jiná“, a uvést vlastní odpověď. Tuto variantu zvolilo 13, z celkového počtu všech respondentů. Celkem 3 respondenti označili, že pracují v **MŠ s běžnou koncepcí s prvky programu Začít spolu**, 1 respondent uvedl, že pracuje v **běžné MŠ s prvky Začít spolu i Montessori** a 1 respondent uvedl, že pracuje v **běžné MŠ s prvky Montessori**. Dále se v této variantě odpovědi objevil 1 respondent z **Ekoškoly**, 1 respondent z **MŠ s environmentálním zaměřením**, 1 respondent z MŠ využívající **Program čtení a**

psaní ke kritickému myšlení, 1 z MŠ s programem který slučuje **Lesní, environmentální a Sudbury dohromady**, 1 s **projektovým změřením výuky**, 1 respondent pracuje ve třídě zřízené **podle §16 odst. 9** pro žáky s tělesným, zrakovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, souběžným postižením více vadami, autismem, 1 respondent uvedl že využívá projektu **Barevné korálky** a 1 respondent uvedl **vlastní koncepci**.

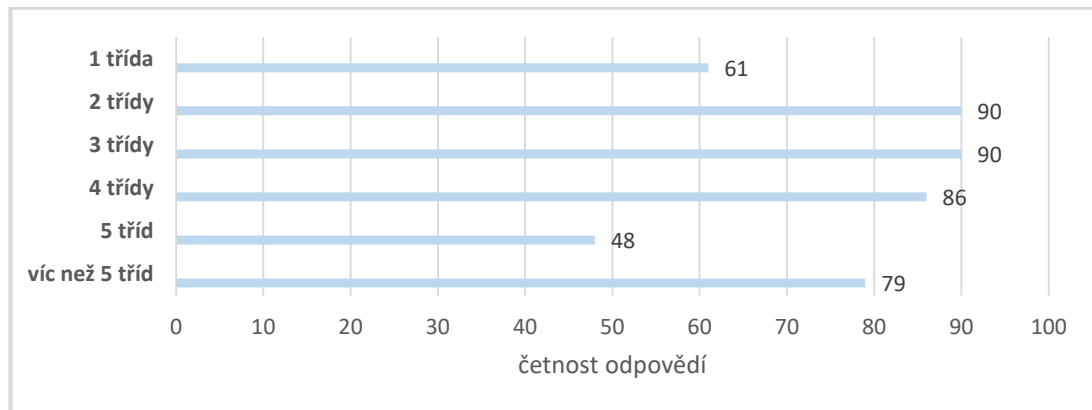
Jednotlivé zastoupení koncepcí vzdělávacího programu je znázorněno v grafu 3.



Graf 3: Koncepce vzdělávacího programu mateřské školy

#### *Působení respondentů v mateřských školách různých velikostí*

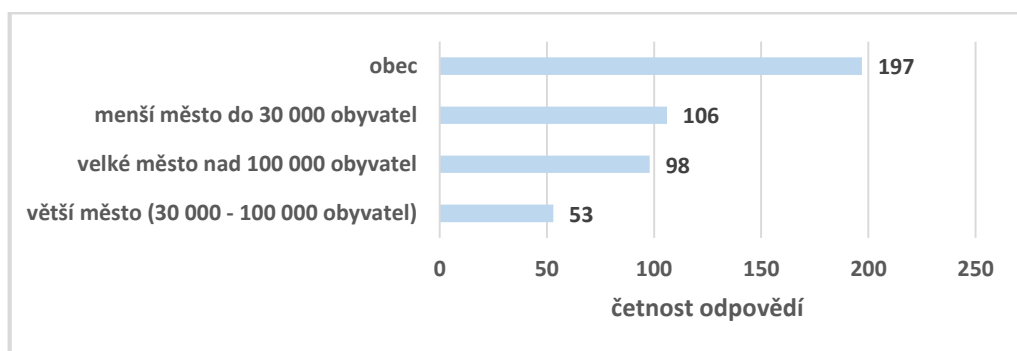
Nejvíce učitelů pracuje v MŠ o dvou (19,8 %) a třech (19,8%) třídách. Vysokého zastoupení respondenty dosáhly i mateřské školy se čtyřmi třídami (18,9 %) a následují školy, s počtem tříd větším než pět (17,4 %). Celkově z grafu 4 můžeme vidět, že nejméně jsou zastoupeni učitelé, kteří pracují v MŠ s pěti třídami (10,6 %).



Graf 4: Srovnání velikostí MŠ

*Působení respondentů v mateřských školách podle velikosti území, na kterém se MŠ nachází*

Celkem 197 (43,4 %) učitelů pracuje v obci. Menší počet respondentů, celkem 106 (23,3 %) pracuje v městech do 30 000 obyvatel. V městech od 30 000 do 100 000 obyvatel je zaměstnáno 98 (11,7 %) učitelů. Ve velkých městech nad 100 000 obyvatel pracuje 53 (21,6 %) učitelů.

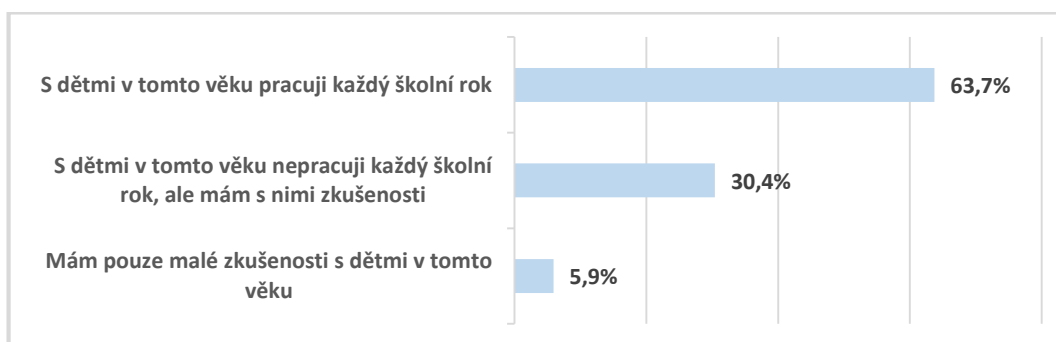


Graf 5: Působení učitelů podle místa, kde se MŠ nachází

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Následující kapitola je zaměřena na vyhodnocení zjištěných dat z dotazníku. Vyhodnocení dat, je prováděno deskriptivním způsobem.

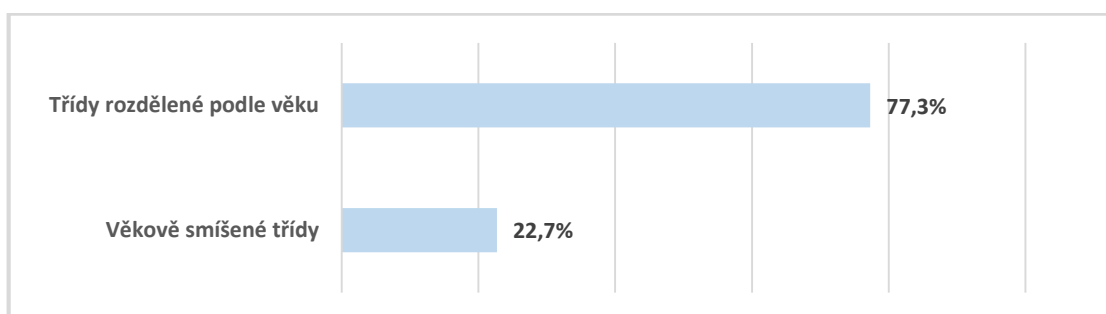
**Otázka č. 1 zjišťovala, jak často učitelé pracují s dětmi, které jsou v posledním roce předškolní docházky.**



Graf 6: Práce s dětmi v posledním roce předškolní docházky

Většina dotazovaných pracuje s dětmi v posledním roce předškolní docházky pravidelně, každý školní rok – celkem 63,7 %. Menší procento dotazovaných s dětmi v tomto věku nepracuje každý školní rok, ale má s nimi zkušenosti – celkem 30,4 %. Nejméně učitelů odpovídalo, že s dětmi v tomto věku mají jen malé zkušenosti – celkem 5,9 %.

**Otázka č. 2 zjišťovala názory učitelů na úroveň školní připravenosti dětí z hlediska věkového složení dětí ve třídě.**

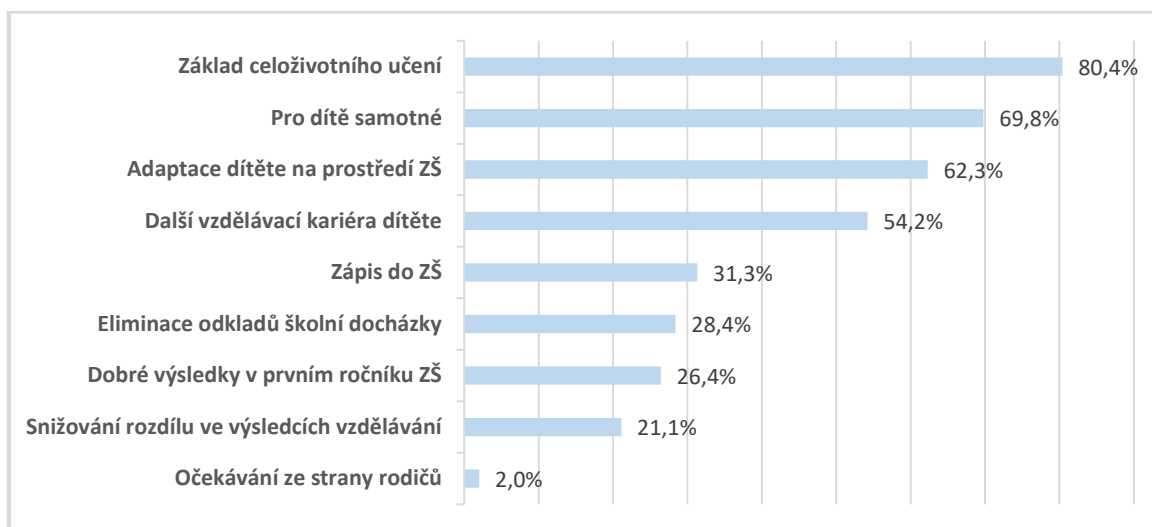


Graf 7: Úroveň připravenosti z hlediska typu třídy

Celkem 77,3 % respondentů se domnívá, že pro lepší úroveň školní připravenosti je pro děti výhodnější, aby navštěvovaly třídy rozdělené podle věku. Možnost věkově smíšených tříd si zvolilo 22,7 % učitelů.

### Otázka č. 3 zjišťovala, pohled učitelů na důležitost školní připravenosti dětí.

Respondenti měli na výběr z několika možností, přičemž mohli zvolit libovolný počet odpovědí.



Graf 8: Důležitost školní připravenosti

Nejčastější odpověď učitelů byla, že školní připravenost je důležitá pro **celoživotní učení**. Odpovědělo tak 80,4 % dotazovaných. O něco méně, 69,8 % respondentů označilo, že důležitost školní připravenosti spatřují pro **dítě samotné**. Celkem 62,3 % respondentů považuje školní připravenost důležitou pro **adaptaci dítěte na prostředí ZŠ**. Možnost, že školní připravenost dětí je důležitá pro **další vzdělávací kariéru dítěte** zvolilo 54,2 % respondentů. Celkem 31,3 % učitelů vnímá důležitost školní připravenosti dětí **pro zápis do ZŠ** a 28,4 % učitelů uvádí, že školní připravenost dětí je důležitá pro **eliminaci školní docházky**. Dalšími možnostmi byl význam připravenosti pro **dobré výsledky v prvním ročníku ZŠ**, což zvolilo 26,4 % učitelů. Vliv připravenosti na **snižování rozdílu ve výsledcích vzdělávání** označilo 21,1 %. Nejmenší význam učitelé přiřazovali variantě, že důležitost školní připravenosti je **očekáváním ze strany rodičů**. Tuto možnost zvolilo pouze 2 % z celkového množství všech respondentů.



Otázka č. 4 zjišťovala, jak se uvedené faktory podílejí na úrovni školní připravenosti dětí.

Tabulka 3: Vliv faktorů na úroveň školní připravenosti

Faktory	1 - vůbec	2 - spíše ne	3 - spíše ano	4 - zcela	Nejčastější odpověď
<b>Vlastní schopnosti a dovednosti dítěte</b>	0,9%	2,0%	<b>57,3%</b>	39,9%	<b>spíše ano</b>
<b>Mateřská škola</b>	0,9%	2,6%	<b>70,3%</b>	26,2%	<b>spíše ano</b>
<b>Metody a formy výuky v MŠ</b>	0,7%	6,6%	<b>69,2%</b>	23,6%	<b>spíše ano</b>
<b>Rodina</b>	0,2%	7,0%	35,2%	<b>57,5%</b>	<b>zcela</b>
<b>Situace spojená s COVID-19</b>	5,3%	35,9%	<b>43,8%</b>	15,0%	<b>spíše ano</b>
<b>Média, technologie</b>	4,4%	35,5%	<b>50,9%</b>	9,3%	<b>spíše ano</b>
<b>Kolektiv dětí ve třídě</b>	0,7%	17,0%	<b>68,7%</b>	13,7%	<b>spíše ano</b>
<b>Socioekonomická úroveň rodiny</b>	0,4%	25,6%	<b>56,8%</b>	17,2%	<b>spíše ano</b>
<b>Působení školské politiky</b>	7,7%	<b>54,8%</b>	32,8%	4,6%	<b>spíše ne</b>
<b>Pohlaví dítěte</b>	39,2%	<b>48,2%</b>	11,9%	0,7%	<b>spíše ne</b>

Pro zjištění, jak učitelé vnímají vliv zmíněných faktorů na úroveň školní připravenosti, jsem zvolila škálovou otázku. Učitelé se měli přiklonit k jedné z nabízených škál.

**Vlastní schopnosti a dovednosti dítěte** považuje pouze 0,9 % dotazovaných za faktor, který vůbec neovlivňuje úroveň školní připravenosti. Celkem 2 % respondentů označilo, že vlastní schopnosti a dovednosti se spíše nepodílejí na úrovni školní připravenosti. Nejvíce respondentů, 57,3 %, odpovědělo, že se uvedený faktor spíše podílí na úrovni školní připravenosti a celkem 39,9 % se přiklání k možnosti, že se zcela podílí na úrovni školní připravenosti. **Mateřská škola** se podle 0,9 % respondentů vůbec nepodílí na úrovni školní připravenosti, 2,6 % respondentů se domnívá že, se spíše nepodílí, 70,3 % se domnívá, že se spíše podílí a 26,2 % respondentů hodnotí, že se zcela podílí na úrovni připravenosti dětí. Celkem 0,7 % respondentů uvádí, že se **metody a formy výuky v MŠ** vůbec nepodílejí na úrovni školní připravenosti, 6,6 % hodnotí spíše ne, 69,2 % hodnotí spíše ano a 23,6 % hodnotí, že se podílí na úrovni školní připravenosti zcela. Nejméně dotazovaných 0,2%

označilo, že **rodina** se vůbec nepodílí na úrovni školní připravenosti, 0,7 % respondentů se domnívá, že spíše ne, 35,2 % vybralo možnost spíše ano a nejvíce 57,5 % učitelů se domnívá, že se rodina zcela podílí na úrovni školní připravenosti dětí. Celkem 5,3 % respondentů vnímá **situaci spojenou s COVID-19**, jakožto vůbec se nepodílející na školní připravenosti, 35,9 % respondentů se přiklání k možnosti spíše ne, 43,8 % spíše ano a 15 % respondentů tuto situaci vnímá jako faktor, který se na připravenosti podílí zcela. **Média a technologie** neovlivňují podle 4,4 % respondentů připravenost vůbec, 35,5 % si myslí, že spíše ne, 50,9 % respondentů se přiklání k možnosti spíše ano a 9,3 % vybralo z nabízených škál odpověď zcela. Celkem 0,7 % respondentů vnímá **kolektiv dětí ve třídě** jako faktor, který se na úrovni připravenosti vůbec nepodílí, 17 % se domnívá, že spíše ne, 68,7 % hodnotí spíše ano a 13,7 % respondentů zvolilo možnost zcela. **Socioekonomická úroveň rodiny** se podle 0,4 % respondentů vůbec nepodílí na úrovni školní připravenosti dětí, 25,6 % zvolilo spíše ne, 56,8 % hodnotí spíše ano a 17,2 % učitelů zvolilo možnost zcela. **Působení školské politiky** nemá podle 7,7 % dotazovaných respondentů vůbec žádný vliv na úroveň školní připravenosti dětí, 54,8 % hodnotí spíše ne, 32,8 % hodnotí spíše ano a 4,6 % se přiklání k odpovědi, že se podílí zcela. Celkem 39,2 % učitelů nepovažuje pohlaví dítěte za faktor, který by ovlivňoval úroveň připravenosti, a zvolili odpověď vůbec, 48,2 % odpovědělo spíše ne, 11,9 % vyjádřilo názor spíše ano a nejméně 0,7 % se přiklonilo k možnosti zcela.

Z tabulky můžeme vyčíst, že nejvíce ovlivňujícím faktorem je rodina. Faktorem, který podle respondentů nejméně ovlivňuje školní připravenost dítěte je pohlaví dítěte.

Pokud ale budeme na vliv faktorů pohlížet tak, že sloučíme škály „spíše ano“ a „zcela“, vyplyne nám, že nejvíce se na připravenosti podílí vlastní schopnosti a dovednosti dítěte (97,2 %), mateřská škola (96,5 %) a metody a formy výuky v MŠ (92,8 %). Z tohoto pohledu se vliv rodiny posouvá až na čtvrtou nejdůležitější položku (92,7 %) ve vnímání důležitosti učitelů.

Pokud to samé provedeme na škále „vůbec“ a „spíše ne“, můžeme zjistit, že učitelé hodnotí jako nejméně důležitý faktor pohlaví dítěte (87,4 %), působení školské politiky (62,5 %) a vliv médií a technologií (39,9 %).

Otázkou č. 5 jsem chtěla zjistit, jak učitelé hodnotí obecnou úroveň školní připravenosti dětí v uvedených oblastech.

Tabulka 4: Oblasti školní připravenosti

Odpověď	1-výborná úroveň	2-chvalitebná úroveň	3-dobrá úroveň	4-dostatečná	5-nedostatečná úroveň	Průměrná známka za položku
<b>Sebeobsluha, samostatnost</b>	140 (30,8%)	198 (43,6%)	69 (15,2%)	39 (8,6%)	8 (1,8%)	<b>2,06</b>
<b>Sociální dovednosti dítěte (spolupráce s dětmi, učitelkou, adaptace)</b>	87 (19,2%)	220 (48,5%)	124 (27,3%)	20 (4,4%)	3 (0,7%)	<b>2,18</b>
<b>Hrubá motorika</b>	66 (14,5%)	197 (43,4%)	137 (30,2%)	52 (11,5%)	2 (0,4%)	<b>2,39</b>
<b>Emoční stabilita</b>	48 (10,6%)	217 (47,8%)	143 (31,5%)	39 (8,6%)	7 (1,5%)	<b>2,42</b>
<b>Paměť</b>	37 (8,1%)	212 (46,7%)	151 (33,3%)	44 (9,7%)	10 (2,2%)	<b>2,51</b>
<b>Jemná motorika</b>	20 (4,4%)	214 (47,1%)	161 (35,5%)	51 (11,2%)	8 (1,8%)	<b>2,58</b>
<b>Prostorová představitost</b>	23 (5,1%)	182 (40,1%)	187 (41,2%)	50 (11,0%)	12 (2,6%)	<b>2,66</b>
<b>Kresba</b>	17 (3,7%)	180 (39,6%)	187 (41,2%)	59 (13,0%)	11 (2,4%)	<b>2,70</b>
<b>Matematické představy, logické operace</b>	41 (9,0%)	211 (46,5%)	148 (32,6%)	47 (10,4%)	7 (1,5%)	<b>2,74</b>
<b>Grafomotorika, úchop tužky</b>	15 (3,3%)	150 (33,0%)	169 (37,2%)	91 (20,0%)	29 (6,4%)	<b>2,93</b>
<b>Soustředěnost</b>	11 (2,4%)	124 (27,3%)	205 (45,2%)	85 (18,7%)	29 (6,4%)	<b>2,99</b>
<b>Řečový projev dítěte</b>	15 (3,3%)	128 (28,2%)	157 (34,6%)	122 (26,9%)	32 (7,0%)	<b>3,06</b>

Učitelé jednotlivé oblasti hodnotili stupnicí, jako ve škole.

V žádné oblasti se nevyskytovalo největší procentuální zastoupení z celého souboru respondentů ve škále „výborná úroveň“ a „nedostatečná úroveň“. Největší procentuální zastoupení měly stupnice „chvalitebná“ a „dobrá“ úroveň.

Jako **nejlépe hodnocená oblast** s největším zastoupením odpovědí ve škále „výborná úroveň“ je sebeobsluha a samostatnost dětí (30,8 %), dále následuje oblast sociálních dovedností dítěte (19,2 %) a hrubá motorika (14,5 %).

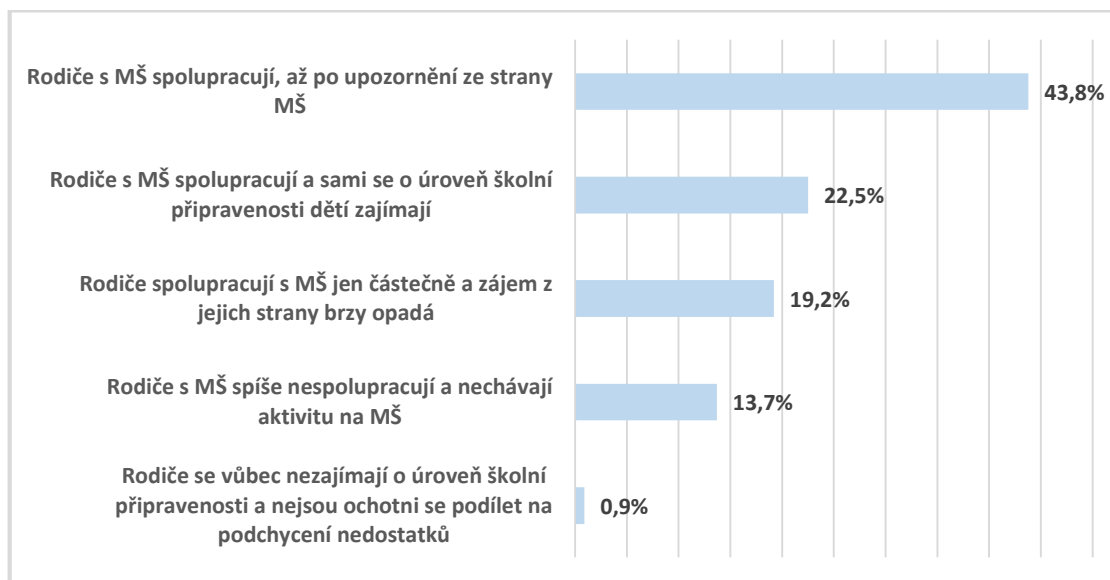
**Nejvíce obtíží** a „nedostatečnou úroveň“ učitelé nejčastěji označovali v oblasti řečového projevu dětí (7,0 %), grafomotoriky, úchopu tužky (6,4 %) a soustředěnosti (6,4 %).

Pokud bychom oblasti hodnotili průměrnou známkou, výsledky by byly následující. **Nejlepší průměr** 2,06 je v oblasti sebeobsluhy a samostatnosti, dále následují sociální dovednosti dítěte s průměrnou známkou 2,18 a hrubá motorika s průměrným hodnocením 2,39.

**Nejhůře hodnocené oblasti** jsou s průměrem 3,06 řečový projev dítěte, soustředěnost s hodnocením 2,99 a grafomotorika, úchop tužky 2,93.

Jednotlivé pohledy tak ukazují stejné výsledky.

#### Otázka č. 6 se zaměřovala na zjišťování zkušeností učitelů, týkající se zájmu rodičů o školní připravenost dítěte



Graf 9: Zájem rodičů o školní připravenost dětí

Učitelé v této položce měli vyjádřit svoje zkušenosti v oblasti spolupráce s rodiči. Vybírali jednu z možností. Jak ukazuje graf 9 nejvíce respondentů, tedy 43,8 % má zkušenosti, že

rodiče s MŠ spolupracují, až po upozornění ze strany MŠ. Celkem 22,5 % dotazovaných uvádí, že rodiče s MŠ spolupracují a sami se o školní připravenost zajímají. O něco méně dotazovaných, 19,2 % se přiklání k možnosti, že rodiče s MŠ spolupracují jen částečně a zájem z jejich strany brzy opadá. Poslední dvě možnosti, tedy, že rodiče s MŠ spíše nespupracují a nechávají aktivitu na MŠ, zvolilo 13,7 % respondentů a že se rodiče vůbec nezajímají o úroveň školní připravenosti a nejsou ochotni se podílet na podchycení nedostatků, vyjádřilo jen 0,9 % z celkového počtu učitelů.

**Otázka č. 7 zjišťovala, jak učitelé hodnotí vliv zejména sociálních faktorů na úspěšnost dítěte v ZŠ.**

Tabulka 5: Vliv sociálních faktorů na úspěšnost dítěte v MŠ

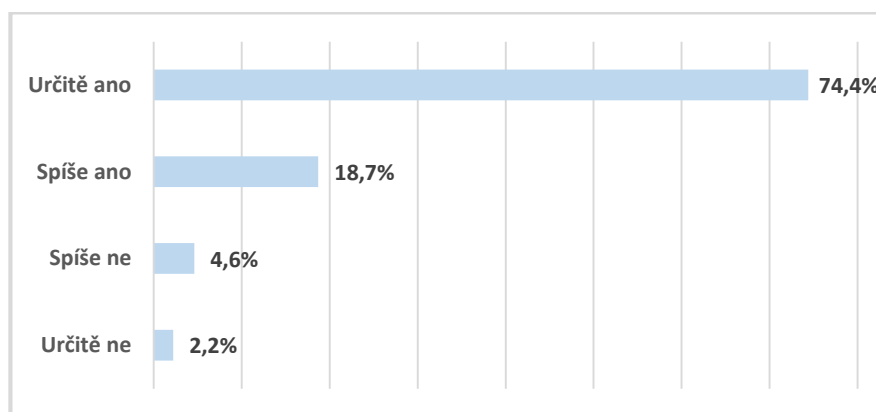
Faktory	1 - vůbec	2 -spíše ne	3 - spíše ano	4 - zcela	Nejčastější odpověď
Sociální připravenost dítěte	0,4%	1,1%	<b>57,0%</b>	41,4%	<b>spíše ano</b>
Osobnost dítěte	0,4%	8,1%	<b>62,1%</b>	29,3%	<b>spíše ano</b>
Podpora rodiny	0,2%	1,1%	36,1%	<b>62,6%</b>	<b>zcela</b>
Nové prostředí ZŠ	0,4%	14,3%	<b>65,0%</b>	20,3%	<b>spíše ano</b>
Nový kolektiv dětí ve třídě	0,7%	14,3%	<b>66,3%</b>	18,7%	<b>spíše ano</b>
Schopnost dítěte podřídit se autoritě učitele	0,9%	15,2%	<b>65,2%</b>	18,7%	<b>spíše ano</b>
Hodnocení výkonu dítěte	0,2%	11,5%	<b>63,2%</b>	25,1%	<b>spíše ano</b>
Srovnávání výkonu se spolužáky	2,9%	22,9%	<b>52,9%</b>	21,4%	<b>spíše ano</b>
Schopnost dítěte respektovat pravidla chování	0,4%	9,9%	<b>63,9%</b>	25,8%	<b>spíše ano</b>

V této otázce jsem se zaměřila zejména na sociální oblasti, které mohou ovlivňovat úspěšnost dítěte v ZŠ. Na problematiku sociálních dovedností jsem poukázala i v teoretické části a chtěla jsem zjistit, jakou důležitost jim připisují učitelé.

Z tabulky je zřejmé, že učitelé považují všechny uvedené kategorie za důležité, z pohledu úspěšnosti dítěte v ZŠ. Největší procentuální zastoupení je ve škále „spíše ano“, kde odpovídala nadpoloviční většina dotazovaných. Celkem 62,6 % učitelů označilo, že podpora rodiny se zcela podílí na úspěšnosti dítěte v ZŠ.

Pokud sloučíme škálu „spíše ano“ a „zcela“, zjistíme, že mezi nejsilněji hodnocené faktory patří podpora rodiny (98,7 %), sociální připravenost dítěte (98,4 %) a osobnost dítěte (91,4 %). Jako nejméně důležité pak učitelé spatřují srovnávání výkonu se spolužáky (74,3 %), nový kolektiv dětí ve třídě (85 %) a nové prostředí ZŠ (85,3 %).

**Otázka č. 8 zjišťovala, jestli se učitelé soustředí ve své praxi na přípravu dětí k zápisu.**



Graf 10: Příprava dětí k zápisu

U této otázky, mohli respondenti zvolit jednu z možností. Pokud na otázku odpověděli „určitě ne“, měli uvést důvody.

Celkem 74,4 % učitelů odpovědělo, že se ve své praxi soustředí na přípravu dětí k zápisu. Možnost „spíše ano“, se objevila v 18,7 % odpovědí. Celkově se tedy na přípravu dětí k zápisu zaměřuje 93,1 % všech dotazovaných. Jen velmi malé množství učitelů uvedlo, že se na přípravu spíše nesoustředí, celkem 4,6 %. Odpověď „určitě ne“ se objevila u 2,2 % dotazovaných. Respondenti měli svou odpověď zdůvodnit. Tito respondenti uváděli:

- Děti připravujeme ve všech oblastech dítěte celoročně a určitě ne pro zápis, ale pro život.
- Momentálně nemám ve třídě předškoláky.

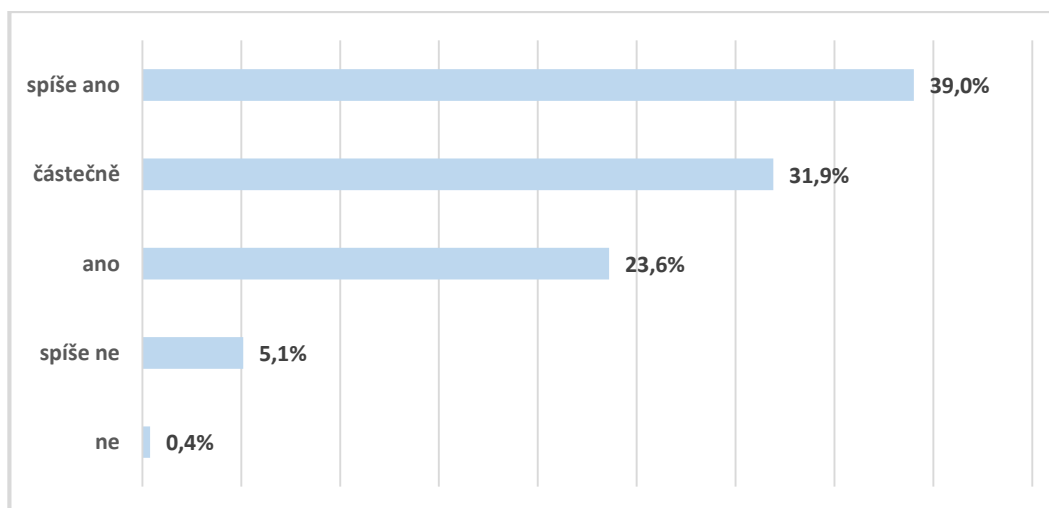
- *V žádném případě! Již od začátku docházky do MŠ, spolupracujeme s rodiči a máme zatím velkou úspěšnost v cestě domškoláctví.*

- *Soustředím se na celkovou připravenost a zápis jako takový není hnacím motorem.*

- *Zápis je spíše obřadní rituál, příprava je směřována k nástupu do školy.*

Některé odpovědi se opakovaly, např. že učitelé v tomto roce nemají ve třídě děti, se kterými by se na zápis soustředili.

**Otázka č. 9 se věnovala taktéž oblasti zápisu. Ptala jsem se, zdali jsou požadavky u zápisu v souladu s tím, co je podstatné pro určení školní připravenosti.**

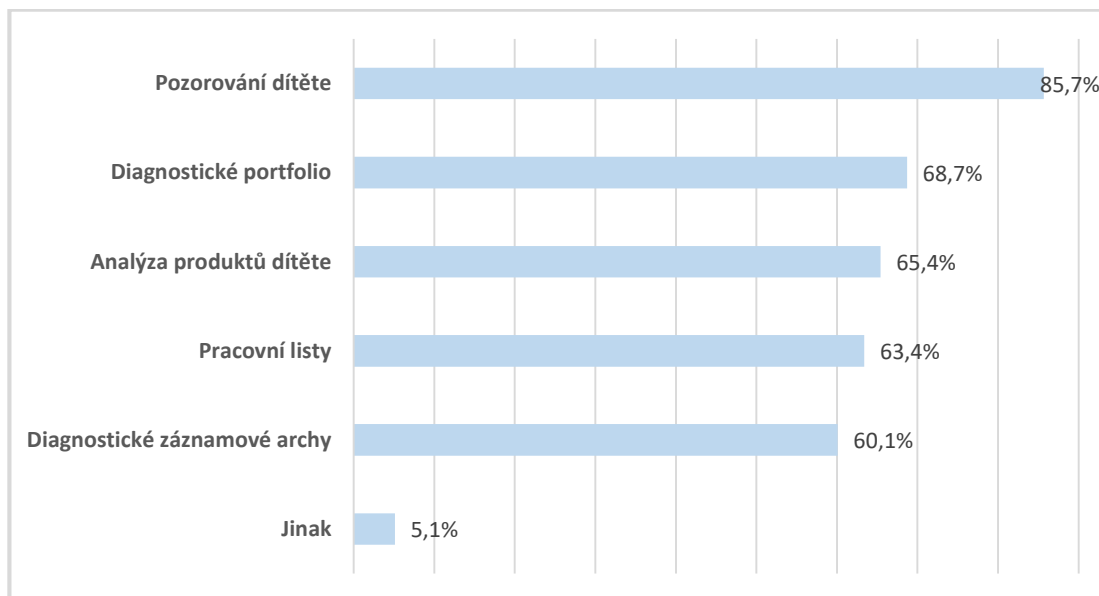


Graf 11: Soulad požadavků u zápisu se školní připraveností

Respondenti měli na výběr jednu z možností.

Celkem 39 % respondentů se vyjádřilo, že požadavky u zápisu spíše jsou v souladu s tím, co je podstatné pro určení školní připravenosti. Že tyto požadavky reprezentují, co je podstatné pro určení školní připravenosti jen částečně, zvolilo 31,9 % respondentů. Úplný souhlas vyjádřilo 23,6 % učitelů. Dále následují škály, které se staví do opozice s předchozími tvrzeními. Celkem 5,1 % se domnívá, že požadavky u zápisu spíše nerepresentují školní připravenost a úplný nesouhlas s tímto vyjádřilo 0,4 % respondentů.

Otázka č. 10 se zaměřuje na hodnocení školní připravenosti. Konkrétně se snaží zjistit, z čeho učitelé při hodnocení vychází.



Graf 12: Hodnocení školní připravenosti

Respondenti se měli vyjádřit, z čeho vychází při hodnocení školní připravenosti dětí. Zvolit mohli jednu, nebo více nabízených možností. Pokud respondentům nevyhovovala žádná z možností, nebo potřebovali něco doplnit, měli možnost využít položku „jinak“ a uvést vlastní odpověď.

Jak ukazuje graf 12, nejvíce učitelů vychází při posuzování školní připravenosti z pozorování dítěte. Konkrétně tuto možnost uvedlo 85,7 % dotazovaných. Následuje možnost diagnostického portfolio. To využívá 68,7 % respondentů. Celkem 65,4 % využívá k hodnocení školní zralosti analýzu produktů dítěte, 63,4 % pracovní listy a 60,1 % učitelů využívá diagnostické archy. Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí je poměrně vyrovnané. Celkem 5,1 % dotazovaných se vyjádřilo prostřednictvím odpovědi „jinak“ a uvedli další možnosti hodnocení školní připravenosti:

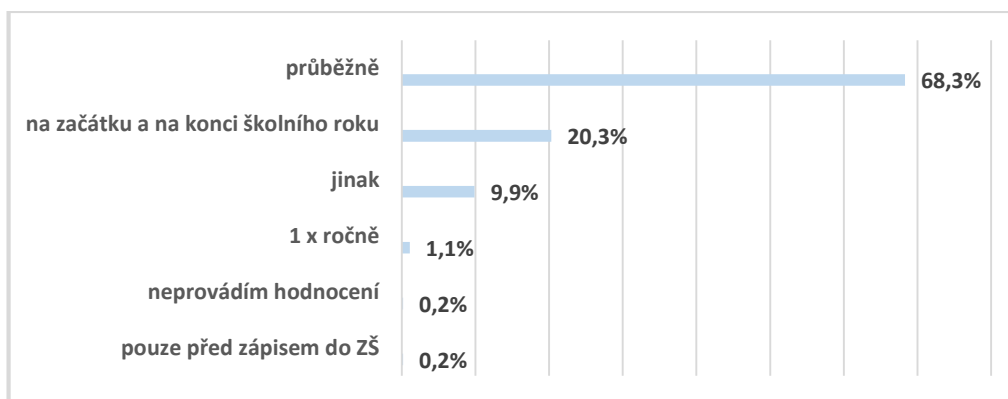
- diagnostické materiály iSophi
- rozhovor
- způsob řešení problémů
- hodnocení sociálních a osobních aspektů dítěte



- *individuální práce s dítětem*
- *verbální projev dítěte*
- *Jiráskův test školní zralosti*
- *soubor úkolů z knihy: Předcházíme poruchám učení od Brigitte Sindelar*
- *Maxík*
- *konzultace s kolegyní*
- *testy školní zralosti*
- *sociální a emoční zralost, zdravotní stav, kooperace s dětmi*

Další 3 respondenti uvedli, že využívají kombinaci všeho zmíněného a jeden respondent se vyjádřil: „V žádném případě děti nehodnotíme, jelikož jsme přesvědčeni o tom, že jakékoliv hodnocení (ať kladné či záporné) dětem škodí.“

**Otázkou č. 11 jsem chtěla zjistit, jak často učitelé provádí hodnocení rozvoje dětí (diagnostiku).**



Graf 13: Časový interval v hodnocení dětí

Učitelé měli možnost zvolit jednu z odpovědí.

Nejvíce učitelů, celkem 68,3 % uvedlo, že diagnostiku provádí průběžně. Hodnocení na začátku a na konci školního roku provádí 20,3 % dotazovaných.

Pokud respondentům žádná z nabízených odpovědí nevyhovovala, mohli zvolit odpověď „jinak, prosím vypište“. Tuto možnost zvolilo 9,9 % ze všech. Respondenti z této skupiny uváděli: 15 respondentů v této možnosti označilo, že hodnocení provádí 3 x ročně. Zpravidla

na začátku školního roku, v pololetí a na konci školního roku. Celkem 14 respondentů vepsalo, že hodnocení provádí 2 x ročně. Učitelé často zmiňovali, že je to v pololetí a na konci školního roku. Jiná uvedená možnost byla, že hodnocení je prováděno na začátku roku a v pololetí. 1 respondent napsal, že diagnostiku provádí 2 – 3 x ročně. Další respondent uvedl, že 2x ročně využívá diagnostiku podle Bednářové a 3 x ročně hodnocení Predict. Celkem 1 respondent se vyjádřil, že hodnocení probíhá čtvrtletně a 1 respondent uvedl, že hodnotí rozvoj dětí 4 x ročně. Taktéž 1 respondent označil frekvenci zjišťování rozvoje dětí 5 x ročně.

**Otázka č. 12 zkoumala, jak často jsou učitelé dotazováni na úroveň školní připravenosti dítěte.**

Tabulka 6: Dotazy na úroveň školní připravenosti

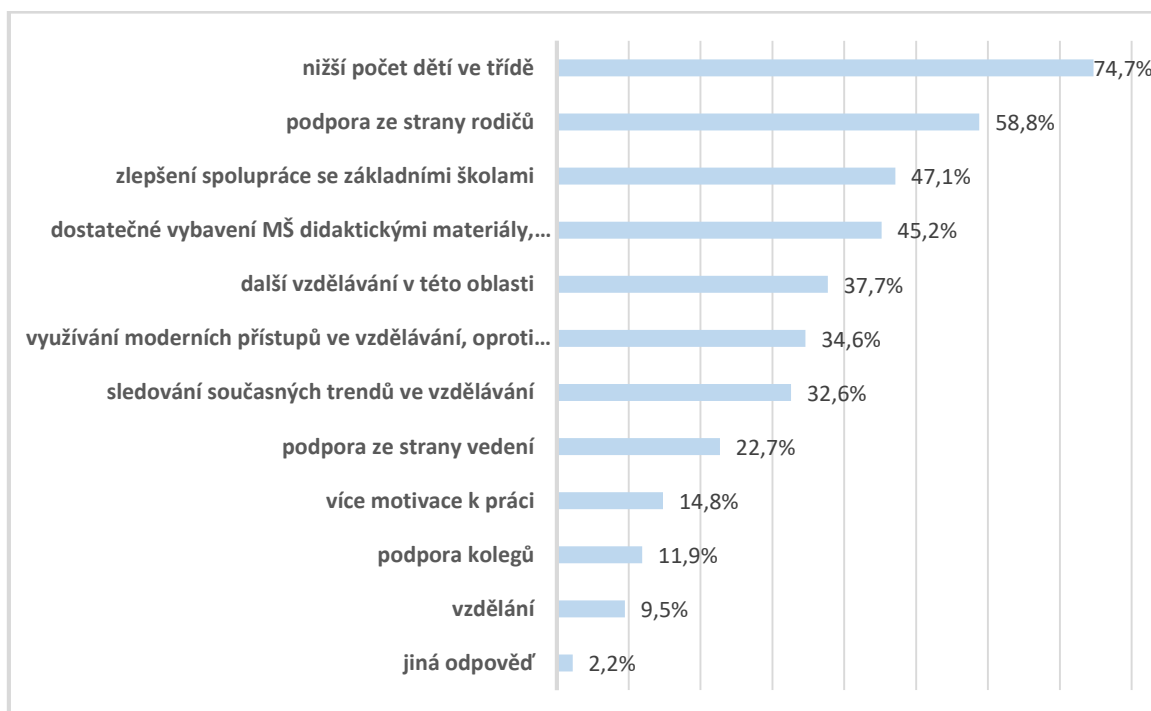
Subjekty	1-často	2-občas	3-zřídka	4-vůbec	Nejčastější odpověď
Rodiče	13,2%	<b>46,9%</b>	34,1%	5,7%	občas
Základní škola	5,3%	18,9%	30,6%	<b>45,2%</b>	vůbec
Pedagogicko-psychologické poradny	4,8%	27,5%	<b>41,9%</b>	25,8%	zřídka
Ředitel/ka v MŠ ve které pracuji	<b>49,6%</b>	31,3%	12,1%	7,0%	často
Kolegové	<b>57,0%</b>	33,9%	5,9%	3,1%	často
Psycholog, speciální pedagog	5,9%	20,5%	33,7%	<b>39,9%</b>	vůbec

Tato škálová otázka zjišťovala, zdali a jak často jsou učitelé dotazováni na úroveň školní připravenosti dětí. Respondenti přiřazovali k subjektům jednu z možností na škále.

Ze strany rodičů jsou učitelé dotazováni na úroveň připravenosti občas. Odpovědělo tak 46,9 % učitelů. Základní školy se na úroveň připravenosti ze 45,2 % nedotazují vůbec. Ze stran pedagogicko-psychologických poraden jsou dotazy na školní připravenost učitelům

pokládány zřídka. Uvedlo to 41,9 % učitelů. Nejvíce se na názory učitelů ptají subjekty přímo z MŠ. Ve 49,6 % jsou to ředitelé, nebo ředitelky z MŠ a v 57,0 % se jedná o kolegy z MŠ. Stejně jako v případě základních škol, učitelé v nejvíce případech označili, že psycholog nebo speciální pedagog se na úroveň připravenosti učitelů neptá vůbec.

### Otázka č. 13 zjišťovala potřeby učitelů, v oblasti připravenosti dětí na vstup do školy.



Graf 14: Potřeby učitelů v oblasti školní připravenosti dětí

Učitelé se v této otázce vyjadřovali k jejich potřebám v oblasti připravenosti dětí na vstup do školy. Respondenti mohli vybrat všechny vyhovující možnosti. Pokud chtěli zmínit i jinou odpověď než nabízené, mohli využít vlastní odpovědi. Nejvíce by učitelé ocenili nižší počet dětí ve třídě. Tuto možnost zvolilo 74,7 % dotazovaných. Celkem 58,8 % učitelů by chtělo větší podporu ze strany rodičů. Další hojně zastoupenou skupinou byli učitelé, kteří zvolili možnost zlepšení spolupráce se základními školami. Zde se jednalo o 47,1 % dotazovaných. Možnost dostatečného vybavení MŠ didaktickými materiály a informačními technologiemi je podstatné pro 45,2 % učitelů. Další vzdělávání v oblasti školní připravenosti by potřebovalo 37,7 % učitelů, využívání moderních přístupů ve vzdělávání oproti tradičním způsobům výuky zvolilo 34,6 % a sledování současných trendů ve vzdělávání uvedlo 32,6 % dotazovaných. Jako méně důležité ve výčtu nabízených možností

se s 22,7 % jeví podpora ze strany vedení, následuje více motivace k práci, což zvolilo 14,8 % respondentů. Podporu ze strany kolegů by ocenilo 11,9 % učitelů. Ze všech nabízených možností učitelé nejméně volili odpověď vzdělání. Tuto variantu označilo 9,5 % respondentů. Pokud učitelé chtěli vyjádřit vlastní názor, mohli tak učinit v poslední variantě odpovědi. Nejčastěji uváděli:

- *Mít homogenní třídy.*
- *Komplexně nastavené státní kurikulum. Je to nějaký nástřel v RVP PV, který si může každý sám vyhodnotit, jak chce. Není centrálnost.*
- *Předškoláci a děti s odkladem mít samostatnou třídu a ne s rozptylem až 5 let. Z důvodu výrazně rozdílných potřeb.*
- *Aby se rodiče nebránili odkladu.*
- *Víc času na individuální práci.*
- *Podpora emocionálního myšlení a sebevyjádření.*
- *Vlastní iniciativa.*
- *Celková změna přístupu k dítěti. Laskavé slušné a respektující zacházení.*

Vlastní odpovědi, které byly tohoto charakteru, zvolilo celkem 2,2 % respondentů.

**Otázka dotazníku č. 14 ponechávala učitelům možnost v bodech vyjádřit vlastní názor a popsat dítě, které je podle nich ideálně připravené na vstup do základní školy.**

V této otázce jsem analyzovala jednotlivé odpovědi respondentů. Respondenti měli popsat ideálně připravené dítě na vstup do základní školy, v pěti bodech. Někteří respondenti uvedli i více bodů, jiní naopak méně. Pro účel zjištění většinového názoru učitelů, to však není takový problém. Některé odpovědi se vyskytovaly jen jedenkrát. Ty jsem do přehledu neuváděla z důvodu nízké frekvence odpovědi. Jednotlivé body jsem zaznamenávala a následně sestavila jejich pořadí.

Nejvíce respondentů považuje za ideál dítě, které je „komunikativní a nemá vady řeči“. Jednotlivé oblasti komunikace a nepřítomnosti logopedických vad jsem sloučila dohromady. V některých případech nebylo možné se přiklonit k jedné z variant pro nespecifikovatelné vyjádření respondentů. Například: „řeč, správná řeč, řečové schopnosti“ apod. Ve výčtu

nejčastějších odpovědí následuje „*samostatnost dítěte, soustředěnost na činnosti, sociální dovednosti a emocionální vyrovnanost*“.

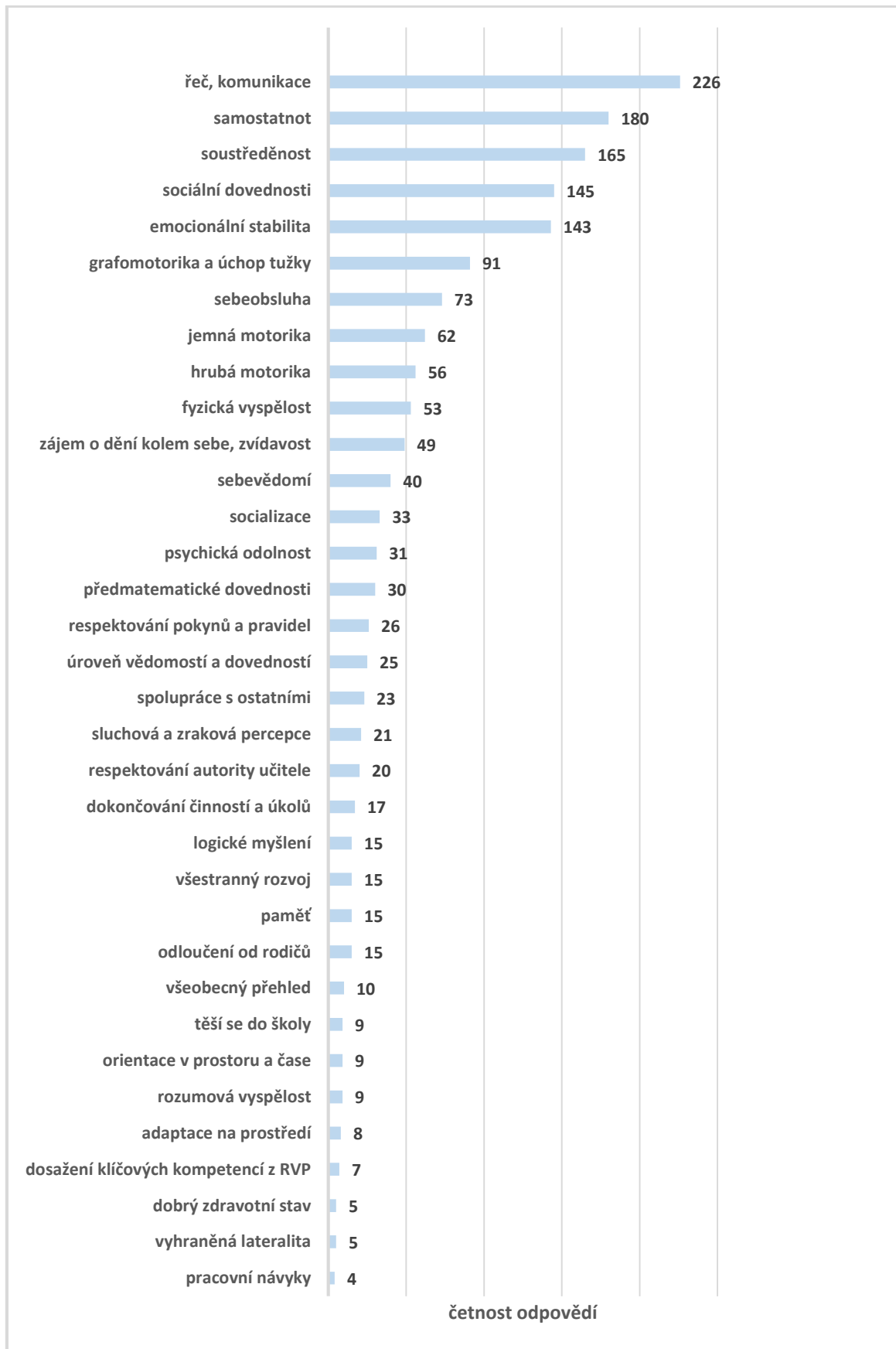
Dalšími uváděnými variantami odpovědí byly: „*dobrá úroveň grafomotoriky a správný úchop tužky, oblast sebeobsluhy, jemné a hrubé motoriky, fyzická vyspělost, zájem o dění kolem sebe a zvědavost, jistá úroveň sebevědomí, dobrá socializace dítěte, psychická odolnost, dobrá úroveň předmatematických schopností, respektování pokynů a pravidel, určitá úroveň vědomostí a dovedností, spolupráce s ostatními, dobrá zraková a sluchová percepce, respektování autority učitele, dokončování úkolů a činností, logické myšlení, všestranný rozvoj, paměť, odloučení od rodičů, všeobecný přehled, těšení se do školy, orientace v prostoru a čase, rozumová vyspělost, adaptace na prostředí, dosažení klíčových kompetencí z RVP PV, dobrý zdravotní stav, vyhraněná lateralita a pracovní návyky*“.

Některé odpovědi se vymykaly většinovým tvrzením a vypovídaly mnohdy o respondentově individuálním postoji k otázce. Byla to například tato tvrzení:

- *dokáže určit hranici*
- *podřídí se skupině*
- *čeká na odpověď po položeném dotazu*
- *rozumí sdělené informaci úměrné věku, dokáže ji interpretovat a zpětně si zkušenost vybavit*
- *dokáže se dohodnout na řešení problému/činnost s vrstevníky*
- *umí přijmout negativní hodnocení a zamyslet se nad ním*
- *dítě nemá být připravené na školu, ale učitel má být připravený na dítě*
- *„vyhráté“ dítě*
- *umí hledat vlastní řešení*
- *dostatečně rychlé*
- *všeobecná informovanost na vysoké úrovni, diskutabilní*
- *je schopno nést odpovědnost za své činy*
- *orientace na výkon*
- *má selský rozum*
- *naučené poslechnout pokyn napoprvé*

- *odolnost proti zátěžovým situacím*
- *nerozbrečí se při každé příležitosti*
- *je vychované a naučené úctě ke starším/učitelům*
- *zvládá svůj úspěch i neúspěch*
- *žádné dítě není nikdy perfektně připravené k nástupu do školy*
- *dítě, které je schopné postarat se o sebe a své věci*
- *neobtěžuje spolužáky*
- *dítě, které se nedokáže vyvést z míry autoritativním dospělým*

V níže uvedeném grafu 15 jsou znázorněny jednotlivé odpovědi respondentů a jsou seřazeny podle četnosti.



Graf 15: Oblasti ideálně připraveného dítěte

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato kapitola popisuje výsledky výzkumu. V první části jsou vyhodnoceny výzkumné otázky, druhá část této kapitoly je věnována výzkumným předpokladům.

### 7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

V úvodu empirické části práce jsem si stanovila výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi výzkumným šetřením prostřednictvím dotazníku.

Zajímalo mě, **jak učitelé hodnotí úroveň školní připravenosti dětí v jednotlivých oblastech**. Učitelé hodnotili jednotlivé oblasti školní připravenosti známkami, jako ve škole. Tedy, 1 – výborná úroveň až 5 – nedostatečná úroveň. Různými pohledy na získaná data jsem zjistila, že nejhůře hodnocenými oblastmi jsou: řečový projev, soustředěnost a grafomotorika, úchop tužky. Pokud výsledky porovnáme s výroční zprávou ČŠI za školní rok 2019/2020, dojdeme ke shodě, že právě problémy s řečí a logopedické vady jsou jedny z nejčastějších důvodů pro odklad školní docházky, po celkové nezralosti. Ve výčtu příčin odkladů školní docházky zde figurovala taktéž grafomotorika a soustředěnost. Z tohoto srovnání je zřejmé, že děti v těchto oblastech mají skutečně potíže a jsou i důvodem pro pozdější nástup do povinné školní docházky. Tato zjištění potvrzuje i výzkum Kořátkové (2014) kdy učitelky mateřských škol vyjadřovaly názory na dítě předškolního věku. Celkem 20 % z nich označilo, že děti mají vady řeči a problémy s vyjadřováním. Podobně se na problematiku dívá i výzkum v monografii *Deti na prahu vzdelavania* (Kasáčová, Cabanová, & Babiaková et al., 2017), kde učitelé mimo jiné shrnují potíže, které se objevují u dětí v tomto věku. Výzkumné šetření poukazuje na problémy v oblasti pozornosti a soustředěnosti, což potvrzuje i výzkum v této práci.

Oblasti, které respondenti hodnotili nejlépe, byly sebeobsluha a samostatnost, sociální dovednosti dítěte a úroveň hrubé motoriky. Zde byl zjištěn překvapivý výsledek v oblasti sociálních dovedností. Učitelé tuto oblast u dětí hodnotí jako druhou nejlépe ovládanou. Ze statistiky uveřejněné ve výroční zprávě ČŠI za rok 2019/2020, je ale oblast sociální nezralosti čtvrtou nejčastější příčinou odkladu školní docházky. Rozpor se závěry ČŠI ve výroční zprávě můžeme porovnat i s výzkumem na PdF UP z roku 2016, který se zaměřoval na zjištění úrovně sociálních dovedností u dětí, na počátku povinné školní docházky. Z tohoto výzkumu vyplývá, že dětí, které vykazovaly sociální nezralost, bylo jen 3,1 % z celkového souboru, a tudíž dosahovaly uspokojivých výsledků v oblasti sociálních kompetencí. Nutno podotknout, že tento výzkum probíhal pouze na území regionu Olomouc.



Názory učitelů na úroveň školní připravenosti můžeme spatřovat i v poslední otázce, kde učitelé měli definovat ideálně připravené dítě na vstup do základní školy. Učitelé nejčastěji zmiňovali, že je to dítě bez logopedických vad s dobrou komunikační úrovní. Zde se potvrdilo, že tuto oblast učitelé vnímají jako důležitou, a protože ji zmiňovali nejčastěji, může to být spojeno právě s vnímáním nedostatků v této oblasti. Ve výpovědích učitelů v rámci poslední otázky s volnou odpovědí, se taktéž často objevovaly již zmíněné problematické oblasti soustředěnosti a grafomotoriky.

Když se na hodnocení jednotlivých oblastí učitelé podíváme více globálně, zjistíme, že 4 z 12 uvedených oblastí by učitelé hodnotili známkou 2 - chvalitebná a zbývajících 8 oblastí známkou 3 - dobrá. Toto zjištění není příliš pozitivní, protože to ukazuje na průměrnou úroveň dětí ve většině uvedených oblastí.

Další výzkumná otázka zjišťovala názor učitelů na **faktory, které se nejvíce podílí na úrovni školní připravenosti dětí.**

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že většina uvedených faktorů má vliv na úroveň školní připravenosti dětí. Nejvíce se podle respondentů na úrovni školní připravenosti podílí rodina. Více než polovina dotazovaných označila rodinu jako faktor, který se zcela podílí na úrovni školní připravenosti dětí. Zásadní vliv rodinného prostředí se potvrdil i v otázce č. 15, kdy se respondenti měli vyjadřovat k faktorům, které mohou ovlivňovat úspěšnost dětí v ZŠ. Nadpoloviční většina učitelů odpověděla, že rodina zcela ovlivňuje úspěšnost dítěte ve škole.

Jiný pohled na vyhodnocení jednotlivých položek v dotazníku, který sloučil odpovědi na ty, které ovlivňují anebo neovlivňují úroveň školní připravenosti dětí, přenesl hlavní důraz na vlastní schopnosti a dovednosti dítěte. Dalším významným faktorem podílejícím se na úrovni školní připravenosti dětí je podle respondentů mateřská škola a následující metody a formy výuky v MŠ. Z tohoto zastoupení nejvíce označovaných faktorů můžeme zjistit, že mateřská škola je podle učitelů významná pro školní připravenost dětí. Avšak podstatným faktorem je i to, jaké metody a formy výuky mateřská škola využívá. Zde můžeme vidět i spojitost s otázkou č. 21, kdy jsem se učitelů dotazovala na jejich potřeby v oblasti školní připravenosti dětí. Celkem 34,6 % dotazovaných zvolilo, že mezi jejich potřeby v této oblasti patří využívání moderních přístupů ve vzdělávání oproti tradičním způsobům výuky. Ve výzkumu (Simonová, Potužníková, & Straková, 2017) zaměřeném na aktuální problémy

předškolního vzdělávání, ředitelky mateřských škol spatřovaly úlohu předškolního zařízení ve všestranném rozvoji, nikoli jako přípravu na docházku do základní školy. Z dotazníkového šetření v této práci však učitelé spatřují důležitou roli mateřské školy právě v připravenosti dětí do školy základní.

Další výzkumná otázka byla zaměřena na **zjišťování úrovně školní připravenosti učitelů**. Konkrétně na způsoby, kterými tuto úroveň učitelé zjišťují.

Nejvíce učitelů využívá pozorování dítěte při posuzování úrovně školní připravenosti dětí. Následuje možnost využívání diagnostického portfolia, což značí, že zhruba dvě třetiny dotazovaných učitelů v MŠ portfolio dítěte vede. A to i přes to, že není tak dlouhodobě používaným nástrojem jako jiné způsoby zjišťování rozvoje dítěte. Může to naznačovat, postupné zavádění nových metod ve výchovně vzdělávacím procesu a jeho hodnocení. Avšak portfolio v této práci nebylo blíže specifikováno, takže je nutné počítat s různým pojmáním tohoto nástroje mezi učiteli. Na nejednotnost portfolií upozorňuje ve svém výzkumu i Trávníčková (2019). Učitelé využívají hojně i analýzu produktů dítěte, pracovní listy a diagnostické archy. Mezi těmito způsoby zjišťování úrovně školní připravenosti dětí nebyl nijak významný procentuální rozdíl. Byly zastoupeny poměrně vyrovnaně okolo 60 %. Pozitivním zjištěním byl i fakt, že většina respondentů provádí diagnostiku dítěte průběžně. Toto tvrzení označovalo nejčastější frekvenci z nabízených možností v dotazníku.

Poslední výzkumná otázka zjišťovala **potřeby učitelů v oblasti připravenosti dětí na vstup do školy**.

Výsledky ukazují, že nejvíce učitelů vnímá jako potřebu snížení počtu dětí ve třídě. Další významnou potřebou učitelů je podpora ze strany rodičů. To částečně potvrzuje i otázka č. 14, kdy učitelé vyjadřovali své zkušenosti týkající se zájmu rodičů o školní připravenost dítěte. Největší procento respondentů uvedlo, že rodiče s MŠ spolupracují až po upozornění ze strany MŠ. Necelá polovina dotazovaných učitelů by uvítala i lepší spolupráci se základními školami. Tuto nedostatečnou spolupráci potvrzuje i otázka č. 20, kdy učitelé hodnotí, že se základní školy vůbec nedotazují na úroveň školní připravenosti učitelů v mateřských školách. Toto uvedlo 45,2 % respondentů. Dále jsou potřeby učitelů směřovány na dostatečné vybavení didaktickými materiály a informačními technologiemi. Toto by potřebovala přibližně polovina dotázaných učitelů. Jelikož téměř naprostá většina

učitelů pracuje ve státních mateřských školách s běžnou koncepcí vzdělávacího programu, může to poukazovat na nedostatek finančních zdrojů na toto vybavení v tomto typu mateřských škol. Další potřeby učitelů jsou zacíleny na oblasti dalšího vzdělávání, využívání moderních přístupů ve vzdělávání a sledování současných trendů ve vzdělávání.

## 7.2 Vyhodnocení výzkumných předpokladů

Zajímalo mě, jestli se liší názory učitelů s délkou praxe do 5 let a učitelů s délkou praxe více než 25 let. Dále jsem porovnávala názory učitelů v souvislosti s jejich působením v heterogenních nebo homogenních třídách. Zjišťovala jsem, zdali může délka praxe, zkušenosti učitelů nebo typ třídy z hlediska složení dětí ovlivňovat jejich postoje k dané problematice. Pro vyhodnocení jsem využila pouze porovnání dle četnosti odpovědí a nepoužila jsem žádné statistické testy.

### Předpoklady

*Předpokládám, že učitelé s praxí více než 25 let, se více zaměřují na přípravu dětí k zápisu, než učitelé s praxí do 5 let.*

Porovnávala jsem dvě kategorie. Délku praxe a postoj učitelů na přípravu dětí k zápisu.

Tabulka 7: Délka praxe + příprava dětí k zápisu

Délka praxe	Postoj k zápisu				Celkem
	Určitě ano		Spíše ano		
Méně než 5 let praxe	85	69,6 %	31	25,4 %	116 (95 %)
Více než 25 let praxe	71	73,9 %	15	15,6 %	86 (89,5 %)

Zaměřila jsem se na kategorie, které vyjadřují kladný postoj učitelů na přípravu dětí k zápisu. Konkrétně se jedná o odpovědi spíše ano a určitě ano. Učitelé s praxí do 5 let se na přípravu dětí k zápisu soustředí v 95 % a učitelé s praxí více než 25 let v 89,5 %. Nejedná se tedy o rozdíl, který by potvrdil předpoklad, že délka praxe může ovlivňovat postoj učitelů na přípravu dětí k zápisu.

Výsledek: Délka praxe neovlivňuje postoje učitelů na přípravu dětí k zápisu.

*Předpokládám, že učitelé s praxí více než 25 let, hodnotí lépe oblast sociálních dovedností, než učitelé s praxí do 5 let.*

Porovnávala jsem hodnocení oblasti sociálních dovedností učiteli a délku praxe učitelů.

Tabulka 8: Délka praxe + hodnocení sociálních dovedností dětí

Délka praxe					
Hodnocení		Méně než 5 let		Více než 25 let	
Sociální dovednosti	1-výborná úroveň	17	13,6 %	22	22,6 %
	2-chvalitebná úroveň	59	47,2 %	32	32,9 %
	3-dobrá úroveň	38	30,4 %	37	38,1 %
	4-dostatečná úroveň	9	7,2 %	6	6,1 %
	5-nedostatečná úroveň	2	1,6 %	0	0
Průměrné hodnocení za položku		2,3		2,2	

Při sloučení známek 1 – výborná úroveň a 2 – chvalitebná úroveň je hodnocení učiteli následující:

Chvalitebně a výborně hodnotilo 60,8 % učitelů s praxí do 5 let a 55,5 % učitelů s praxí nad 25 let. Tento rozdíl nepoukazuje, že by se názory učitelů s různou délkou praxe podstatně lišily. Předpoklad v této oblasti se nepotvrdil.

Výsledek: Délka praxe učitelů nemá v oblasti sociálních dovedností velký vliv na jejich hodnocení.

*Předpokládám, že učitelé pracující v homogenních třídách hodnotí lépe oblast sociálních dovedností, než učitelé pracující v heterogenních třídách.*

Porovnávala jsem hodnocení oblasti sociálních dovedností a působení učitelů ve třídách podle věkového složení dětí.

Tabulka 9: Typ třídy + hodnocení sociálních dovedností

Typ třídy					
Hodnocení		Heterogenní		Homogenní	
Sociální dovednosti	1-výborná úroveň	58	19,0 %	29	19,5 %
	2-chvalitebná úroveň	142	46,6 %	78	52,3 %
	3-dobrá úroveň	87	28,5 %	37	24,8 %
	4-dostatečná úroveň	16	5,2 %	4	2,7 %
	5-nedostatečná úroveň	2	0,7 %	1	0,7 %
Průměrné hodnocení za položku		1,97		2,12	

Při sloučení známek 1 – výborná úroveň a 2 – chvalitebná úroveň je hodnocení učitelů následující:

Výborně a chvalitebně hodnotilo 65,6 % učitelů z heterogenních tříd a 71,8 % učitelů z homogenních tříd. Nejedná se tedy o rozdíl, který by poukazoval na odlišné názory v hodnocení sledované oblasti.

Výsledek: Typ třídy, ve které učitelé pracují, nemá velký vliv na hodnocení sociálních dovedností dětí.

*Předpokládám, že učitelé s praxí delší než 25 let, budou více vnímat potřebu spolupracovat se ZŠ a rodiči v oblasti školní připravenosti dětí, než učitelé s praxí do 5 let.*

Porovnávala jsem některé nejčastější potřeby učitelů v oblasti podpory úrovně školní připravenosti dětí a délku praxe učitelů.

Tabulka 10: Délka praxe + potřeba spolupráce se ZŠ

Délka praxe	Spolupráce se ZŠ				
	Ano		Ne		Celkem
Méně než 5 let praxe	71	56,8%	54	43,2%	
Více než 25 let praxe	53	54,6%	44	45,4%	97

Skupina učitelů s praxí méně než 5 let, má potřebu spolupráce se ZŠ v 56,8 % a učitelé s praxí delší než 25 let mají tuto potřebu v 54,6 %. Tento procentuální poměr nevyjadřuje podstatný rozdíl v jejich potřebě spolupráce se ZŠ.

Tabulka 11: Délka praxe + potřeba podpory ze strany rodičů

Délka praxe	Podpora ze strany rodičů				
	Ano		Ne		Celkem
Méně než 5 let praxe	76	60,8%	49	39,2%	125
Více než 25 let praxe	53	54,6%	44	45,4%	97

Vyjádření potřeby v oblasti podpory ze strany s rodičů označilo 60,8 % učitelů s praxí do 5 let a 54,6 % učitelů s praxí delší než 25 let. Tento procentuální poměr nevyjadřuje podstatný rozdíl v jejich potřebě podpory ze strany rodičů.

Výsledek: Délka praxe neovlivňuje míru potřeby učitelů v oblasti podpory ze strany rodičů a spolupráce se ZŠ.

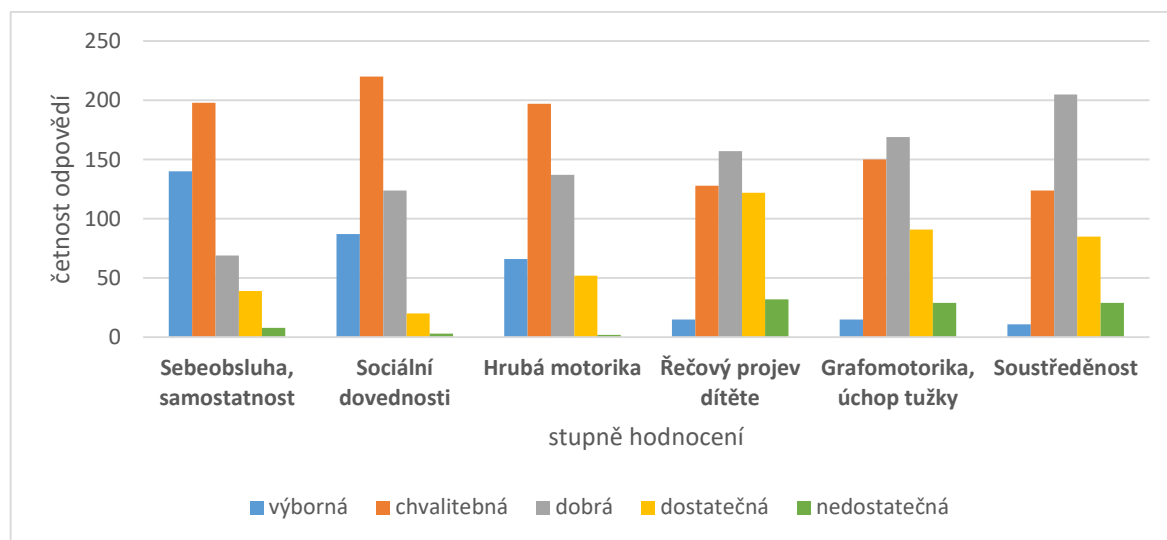
## 8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Tato kapitola se zaměřuje na shrnutí výzkumných zjištění. Cílem kvantitativně orientovaného výzkumu bylo odpovědět na výzkumné otázky a splnit tak výzkumné cíle. Zaměřovala jsem se na hlavní výzkumný cíl, tedy zjistit, jaké názory mají učitelé mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí. Abych tento cíl naplnila, stanovila jsem si dílčí cíle: zjistit, jak učitelé hodnotí úroveň školní připravenosti dětí v jednotlivých oblastech, zjistit, které faktory se podle učitelů mateřských škol, nejvíce podílí na úrovni školní připravenosti dětí, zjistit, jakým způsobem učitelé mateřských škol zjišťují úroveň školní připravenosti a zjistit, jaké jsou potřeby učitelů v oblasti připravenosti dětí na vstup do školy. Z těchto cílů byly vytvořeny výzkumné otázky. Odpovědi na tyto otázky jsem se snažila získat prostřednictvím dotazníku adresovaného učitelům mateřských škol.

Nejprve jsem se zaměřila na to, **jak učitelé mateřských škol hodnotí úroveň školní připravenosti dětí v jednotlivých oblastech.**

Z výzkumu vyplynulo, že podle učitelů nejlépe děti zvládají sebeobsluhu, jsou samostatné, mají dobrou úroveň sociálních dovedností a hrubé motoriky.

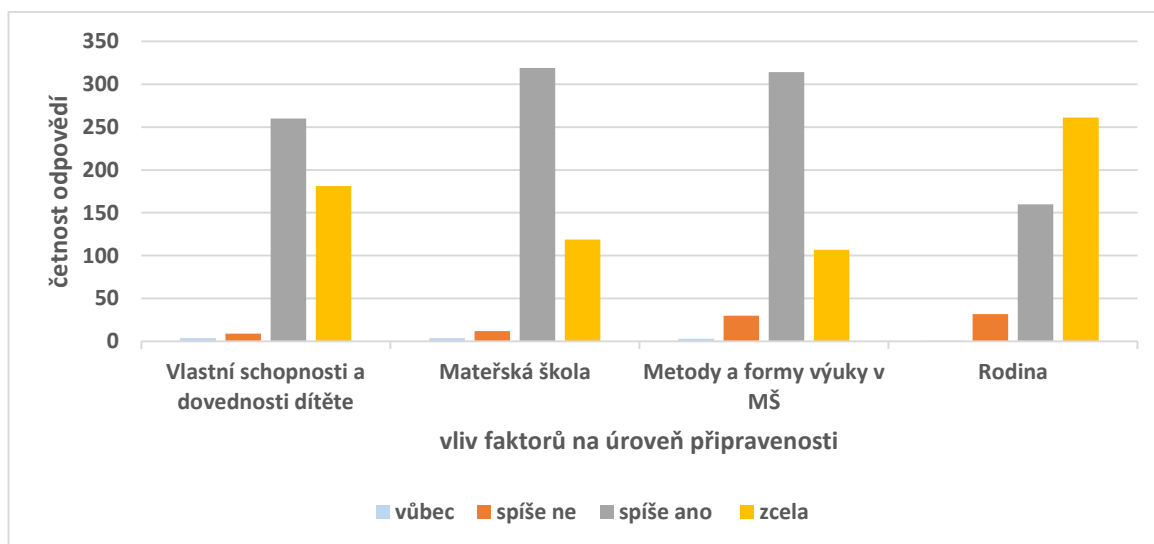
Nejhůře učitelé hodnotili řečový projev dětí, soustředěnost, oblast grafomotoriky a úchop tužky.



Graf 16: Hodnocení vybraných oblastí

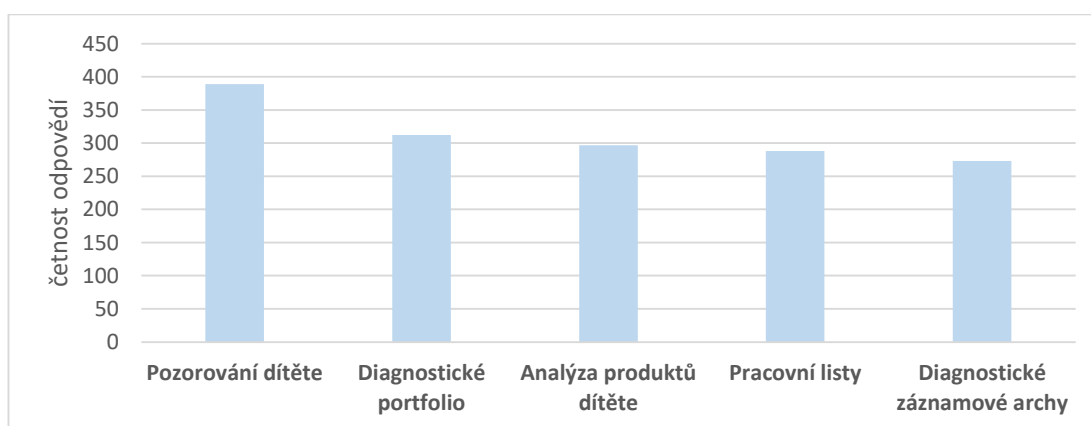
Výzkum taktéž ukázal, že učitelé hodnotí úroveň školní připravenosti dětí spíše průměrně. Vyplyvá to z hodnocení jednotlivých oblastí učiteli, které se ve většině případů pohybovaly v dobré úrovni.

Následně jsem zjišťovala, **kteří faktory se podle učitelů mateřských škol nejvíce podílí na úrovni školní připravenosti dětí.** Různými pohledy na sledované oblasti jsem zjistila, že učitelé považují za nejvýznamnější faktory ovlivňující školní připravenost vlastní schopnosti a dovednosti dítěte, mateřskou školu, metody a formy výuky v MŠ a rodinné prostředí.



Graf 17: Nejvýznamnější faktory podílející se na úrovni školní připravenosti

Dále jsem zkoumala, **jakými způsoby učitelé zjišťují úroveň školní připravenosti dětí.** Nejčastěji učitelé využívají pozorování dítěte. Následuje využívání diagnostického portfolia, analýza produktů dítěte, pracovní listy a diagnostické záznamové archy. Mezi uvedenými metodami zjišťujícími úroveň školní připravenosti dětí nebyl významný rozdíl v preferenci učitelů. Pozitivním zjištěním byla skutečnost, že většina učitelů provádí diagnostiku rozvoje dítěte pravidelně.



Graf 18: Způsoby zjišťování školní připravenosti dětí



Výzkum se zaměřoval i na **potřeby učitelů v oblasti připravenosti dětí na vstup do školy**. V této souvislosti učitelé vyjádřili potřebu snížení počtu dětí ve třídě, podporu ze strany rodičů a zlepšení spolupráce se základními školami. Naopak nejmenší potřebu spatřují ve vzdělání.

Názory učitelů na problematiku školní připravenosti dětí se podařilo zjistit i z jejich výpovědí, které popisovaly, jak si učitelé představují dítě, které je ideálně připravené na vstup do školy. Zde se potvrdilo, že oblasti, které učitelé hodnotili, jako nejvíce problematické se promítaly i do jejich představ o ideálně připraveném dítěti. Konkrétně zmiňovali řeč, komunikaci, samostatnost a soustředěnost jako ukazatele, které o ideálu vypovídají nejvíce.

V rámci výzkumné části jsem si stanovila i výzkumné předpoklady, kterými jsem chtěla zjistit, jestli se liší názory učitelů v závislosti na délce jejich praxe a typu třídy ve které působí. Na základě porovnání jednotlivých kategorií jsem došla k závěru, že délka praxe ani typ třídy neovlivňují významně názory učitelů na přípravu dětí k zápisu, hodnocení sociálních dovedností dítěte a některé potřeby učitelů související se školní připraveností dětí.

## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výzkumným šetřením jsem zjistila, že učitelé spatřují u dětí nejvíce potíží v oblasti řeči. Toto zjištění není ničím překvapivým, jelikož i z řad učitelů ve svém okolí slýchám názory na nedostatky v řečovém projevu dětí. Pro praxi bych doporučila, aby mateřské školy podporovaly své učitele v dalším vzdělávání v této oblasti a každá mateřská škola měla pedagoga s logopedickým kurzem. Ten by mohl zajistit včasnou intervenci a s dětmi pracovat i individuálně po domluvě s rodiči. Důležitým krokem je i komunikace s rodiči a doporučení návštěvy logopeda. Pro nejlepší výsledky je ale nutná každodenní práce učitelů s dětmi ve třídě. Tyto aktivity by měly zahrnovat zejména gymnastiku mluvidel, dechová cvičení nebo grafomotoriku. Pro podporu soustředěnosti jako další problematické oblasti je vhodné vést děti k plnění určitých úkolů a jejich dokončení. Toto opět padá na bedra učitelů v MŠ. Práce více zaměřená na individuální potřeby dětí a omezení frontálního typu výuky by mohla soustředěnost podpořit. Ovšem toto není možné bez aktivního přístupu učitelů a změny jejich mnohdy „rutinního“ přístupu. Třetí nejhůře hodnocená oblast grafomotorika a úchop tužky může mít pak souvislost s logopedickými vadami, které jsem již zmiňovala. Zde je nutná i podpora rodiny a neustálá snaha nedostatky eliminovat. Doporučila bych v mateřských školách dostatečné vybavení psacím náčiním, které podporuje správný úchop a využívání i jiných aktivit než pracovních listů k podpoře grafomotoriky. Jak z výzkumu vyplynulo, rodina dítěte a mateřská škola jsou faktory, které se nejvíce podílí na úrovni školní připravenosti dětí po jeho vlastních schopnostech a dovednostech. Proto je důležité se na spolupráci rodičů a mateřské školy více zaměřit. Výzkum poukazuje na to, že rodiče s mateřskou školou často spolupracují až po upozornění z její strany. Proto by iniciativa měla vzejít právě ze strany mateřské školy. Pro děti které jsou v posledním ročníku mateřské školy a jejich rodiče, by mohly být zřízeny pravidelné schůzky např. každý měsíc. Zde by se rodiče mohli informovat o rozvoji svého dítěte, pracovat s portfoliem, hledat společná řešení jak zlepšit nedostatky, půjčit si publikace zabývající se školní připraveností apod. Faktorem ovlivňující úroveň školní připravenosti jsou i metody a formy výuky v mateřské škole. Zde bych zmínila zejména předávání hotových informací namísto samostatného hledání řešení dítětem. Učitelé by se měli zaměřit na osvojování si principů konstruktivismu a dalších metod podporujících aktivitu dítěte. Pro zlepšení školní připravenosti dětí učitelé vyslovili potřebu snížení počtu dětí ve třídách. Při sníženém počtu dětí je lepší možnost uplatňovat výše zmíněné návrhy týkající se metod a forem práce. Bohužel, tato situace je závislá na okolnostech, které jdou jen těžko ovlivnit. Učitelé také ve výzkumu projevili potřebu

spolupracovat se základní školou. V některých mateřských školách již spolupráce probíhá např. formou návštěv dětí a společných setkání. Doporučila bych se však více zaměřit na spolupráci učitelů prvních tříd s učiteli v mateřských školách. Tato spolupráce by probíhala prostřednictvím společných schůzek, nebo porad.

## ZÁVĚR

Nástup dítěte do povinného školního vzdělávání je důležitým mezníkem v jeho životě. Tato událost je významná i pro rodinu dítěte, jelikož s sebou přináší řadu změn. Připravené dítě tento přechod zvládá mnohem lépe a má větší předpoklad být ve škole úspěšné.

V bakalářské práci jsem se na počátku zaměřila na vymezení teoretických východisek z oblasti předškolního vzdělávání, následně jsem vymežila pojmy školní zralosti a připravenosti a roli učitele mateřské školy. Cílem práce bylo zjistit názory učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti. V této souvislosti jsem si stanovila výzkumné cíle a otázky. Data jsem získala dotazníkovým šetřením a následně je vyhodnotila a interpretovala.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se zaměřovala na předškolní vzdělávání a jeho vliv na úroveň školní připravenosti dětí. Autoři se vesměs shodují na důležitosti předškolní péče a jeho vlivu na budoucí život dítěte. Toto se potvrdilo i ve výzkumné části této bakalářské práce. Připravenost dítěte však ovlivňuje spousta dalších faktorů, které jsem v teoretické části přiblížila a shrnula. Nemohla jsem opomenout ani učitele mateřských škol a jejich roli v hodnocení školní připravenosti dětí. Dá se říci, že sledování této problematiky je pro učitele mateřských škol běžná součást jejich profese. Učitelé disponují mnoha profesními kompetencemi a jednou z nich je i kompetence diagnostická.

Výzkumem jsem zjistila, že většina učitelů průběžně vyhodnocuje pokroky dětí, což souvisí i s diagnostikou školní připravenosti. Důležitou součástí výzkumu bylo zmapovat, jak učitelé vnímají úroveň školní připravenosti v jednotlivých oblastech. Z výzkumu vyplynulo, že současné děti jsou spíše na průměrné úrovni. Mezi nejslabší oblasti patří řeč, grafomotorika, úchop tužky a soustředěnost. Nejlépe podle učitelů děti zvládají sebeobsluhu, sociální dovednosti a hrubou motoriku. Jak bylo přiblíženo v teoretické části, neméně důležitý je i vliv dalších faktorů, které úroveň školní připravenosti ovlivňují. Učitelé kromě vlastních schopností a dovedností dítěte uváděli velký vliv mateřské školy a používaných metod a forem výuky. Zde opět dochází k propojení s teoretickou částí, která působení předškolního vzdělávání zmiňovala. Aby učitelé mohli co nejefektivněji podporovat školní připravenost dětí v mateřských školách, potřebovali by zejména snížit počet dětí ve třídě, mít větší podporu ze strany rodičů a zlepšit spolupráci se základními školami.

Školní připravenost dětí je tedy jakýmsi komplexem všech možných faktorů, které jsou pro každé dítě individuální. Proto je nutné k dítěti jako individualitě přistupovat a vycházet z potřeb každého jednotlivého dítěte. Neméně důležitá je i kooperace mezi subjekty, které se na úrovni školní připravenosti podílí.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
2. Bejdáková, S., Střechová, J., Suchardová, L., Vítková, J., Zdrubecká, H., & Ženatová, Z. (2018). *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe.
3. Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
4. Česká školní inspekce. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Praha: Česká školní inspekce.
5. Česká školní inspekce. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy. Výroční zpráva 2019/2020*. Praha: Česká školní inspekce.
6. Dandová, E., Kropáčková, J., Nádvorníková, H., Pravcová, D., & Příkazská, I. (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe.
7. Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
8. Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (eds.). (2015). *Spravedlivý start*. Praha: UK v Praze.
9. Grimmer, T. (2018). *School readiness and the characteristics of effective learning: the essential guide for early years practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
10. Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2., aktualizované vydání)*. Praha: Grada.
11. Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93-117.

12. Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, a.s.
13. Kačšák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v rannom veku v sociálne diferencovanej perspektíve. *Sociológia*, 46(1), 5–24.
14. Kasáčová, B., Cabanová, M., Babiaková, S., Hanesová, D., Lipnická, M., Stehlíková, J., & Krnáčová, I. (2017). *Deti na prahu vzdelávania: výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum: Equilibria s. r. o Košice.
15. Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika* (Vyd. 2). Praha: Portál.
16. Košťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.
17. Kratochvílová J. (2014). *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole*. Metodický materiál. Projekt interkulturního vzdělávání dětí, žáků a pedagogů, Kvalita I.
18. Kropáčková, J. (2014). Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. In Syslová, Z. & Rodová, V. (Eds.) *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás* (s. 252 – 258). Brno: MU.
19. Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál.
20. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
21. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
22. Maršálková, A. (2017). *Povinné vzdělávání v praxi MŠ: Jaký je Váš názor?. Poradce ředitelky mateřské školy*. Praha: Forum.

23. Mertin, M. (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
24. Mertin, V., & Gillernová, I. (eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy (3., rozš. a přeprac. vyd.)*. Praha: Portál.
25. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
26. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>
27. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019 – 2023*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodobem-zamery-cr>
28. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (Nové, rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Portál.
29. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
30. Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
31. Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání-postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71-91.
32. Splavcová, H. (2019). *Podkladová studie. Předškolní vzdělávání*. Praha: NÚV.
33. *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. (2014). Luxembourg: Publication Office of the European Union.



34. Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
35. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
36. Syslová, Z. *Hodnocení pokroků dítěte jako východisko individualizace předškolního vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1373868584.pdf>
37. Syslová, Z., & Rodová, V. (2014). *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi: jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás*. Brno: Masarykova univerzita.
38. Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
39. Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
40. Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie (2. vyd)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
41. Škardová, M. (2014). *Oregonská metoda hodnocení*. Praha: Step by Step. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/podpora-skolam/metodicke-materialy-a-publikace/>
42. Šmelová, E. (2016). *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
43. Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
44. Tomášová, A. (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita.

45. Trávníčková, P. (2019). *Využití dětského portfolia ve škole*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
46. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
47. Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
48. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi* (2. přepracované vydání). Praha: UK v Praze.
49. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon*. Praha: Ministerstvo vnitra.
50. Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]* (Vyd. 3). Praha: Portál.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ECEC	Vzdělávání a péče o děti v raném věku
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání
ŠVP	Školní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	Mateřská škola
ČR	Česká republika
ZŠ	Základní škola
EU	Evropská unie
Pdf UP	Pedagogická fakulta univerzity Palackého

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma 1 Model školní připravenosti podle Grimmera

**SEZNAM TABULEK**

- Tabulka 1: Zastoupení kategorií věkového složení třídy
- Tabulka 2: Zastoupení kategorií typu mateřské školy
- Tabulka 3: Vliv faktorů na úroveň školní připravenosti
- Tabulka 4: Oblasti školní připravenosti
- Tabulka 5: Vliv sociálních faktorů na úspěšnost dítěte v MŠ
- Tabulka 6: Dotazy na úroveň školní připravenosti
- Tabulka 7: Délka praxe + příprava dětí k zápisu
- Tabulka 8: Délka praxe + hodnocení sociálních dovedností dětí
- Tabulka 9: Typ třídy + hodnocení sociálních dovedností
- Tabulka 10: Délka praxe + potřeba spolupráce se ZŠ
- Tabulka 11: Délka praxe + potřeba podpory ze strany rodičů

**SEZNAM GRAFŮ**

- Graf 1: Délka pedagogické praxe
- Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání
- Graf 3: Koncepce vzdělávacího programu mateřské školy
- Graf 4: Srovnání velikostí MŠ
- Graf 5: Působení učitelů podle místa, kde se MŠ nachází
- Graf 6: Práce s dětmi v posledním roce předškolní docházky
- Graf 7: Úroveň připravenosti z hlediska typu třídy
- Graf 8: Důležitost školní připravenosti
- Graf 9: Zájem rodičů o školní připravenost dětí
- Graf 10: Příprava dětí k zápisu
- Graf 11: Soulad požadavků u zápisu se školní připraveností
- Graf 12: Hodnocení školní připravenosti
- Graf 13: Časový interval v hodnocení dětí
- Graf 14: Potřeby učitelů v oblasti školní připravenosti dětí
- Graf 15: Oblasti ideálně připraveného dítěte
- Graf 16: Hodnocení vybraných oblastí
- Graf 17: Nejvýznamnější faktory podílející se na úrovni školní připravenosti
- Graf 18: Způsoby zjišťování školní připravenosti dětí

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení učitelé,

jmenuji se Vendula Maříková a v současné době studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, obor Předškolní pedagogika. Zpracovávám bakalářskou práci na téma Názory učitelů mateřských škol na úroveň školní připravenosti dětí. Prosím Vás o chvilku času k vyplnění dotazníku, který mi pomůže s výzkumnou částí na mé bakalářské práci.

Dotazník je anonymní a veškeré údaje budou sloužit výhradně pro zpracování bakalářské práce.

Děkuji za Vaš čas.

Jaké je Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) méně než 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) 10 – 25 let
- d) víc než 25 let

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) středoškolské
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské bakalářské
- d) vysokoškolské magisterské
- e) vysokoškolské doktorské

Pracujete ve třídě

- a) heterogenní
- b) homogenní



V jakém typu mateřské školy pracujete?

- a) státní
- b) soukromá
- c) firemní

Jaká je koncepce vzdělávacího programu Vaší mateřské školy?

- a) běžná
- b) církevní
- c) Montessori
- d) Waldorfská
- e) Začít spolu
- f) Lesní
- g) mateřská škola podporující zdraví
- h) Jiná, prosím uveďte odpověď: \_\_\_\_\_

Jak velká je mateřská škola, ve které pracujete?

- a) 1 třída
- b) 2 třídy
- c) 3 třídy
- d) 4 třídy
- e) 5 tříd
- f) více než 5 tříd

Kde se mateřská škola nachází?

- a) obec
- b) menší město (do 30 000 obyvatel)
- c) větší město (30 000 – 100 000 obyvatel)
- d) velké město (více než 100 000 obyvatel)

1. Jak často pracujete s dětmi v předškolním věku? (tzn. v posledním roce předškolní docházky)

- a) s dětmi v tomto věku pracuji každý školní rok
- b) s dětmi v tomto věku nepracuji každý školní rok, ale mám s nimi zkušenost
- c) mám pouze malé zkušenosti s dětmi v tomto věku

2. Pro lepší úroveň školní připravenosti dětí je výhodnější, pokud jsou děti ve:

- a) věkově smíšených třídách
- b) třídách rozdělených podle věku

3. Proč myslíte, že je důležitá školní připravenost dětí?

*Vyberte jednu nebo více možností*

- a) pro zápis do ZŠ
- b) pro další vzdělávací kariéru dítěte
- c) jako základ celoživotního učení
- d) pro eliminaci odkladů školní docházky
- e) pro dobré výsledky v prvním ročníku ZŠ
- f) pro adaptaci dětí na prostředí ZŠ
- g) jako očekávání ze strany rodičů
- h) pro snižování rozdílů ve výsledcích vzdělávání
- i) pro dítě samotné

4. Do jaké míry podle Vás ovlivňují níže uvedené faktory úroveň školní připravenosti současných dětí?

*Označte na škále 1 – vůbec až 5 - zcela*

	1-vůbec	2-spíše ne	4-spíše ano	5 - zcela
vlastní schopnosti a dovednosti dítěte				
mateřská škola				
metody a formy výuky v MŠ				
rodina				
situace spojená s COVID-19				
média, technologie				
kolektiv dětí ve třídě				
socioekonomická úroveň rodiny				
působení školské politiky				
pohlaví dítěte				

5. Jaká je podle Vás obecná úroveň školní připravenosti dětí v následujících oblastech?

Určete na stupnici jako známky ve škole. 1 – výborná úroveň až 5 – nedostatečná úroveň.

	1 výborná úroveň	2 chvalitebná úroveň	3 dobrá úroveň	4 dostatečná úroveň	5 nedostatečná úroveň
Hrubá motorika					
Jemná motorika					
Grafomotorika, úchop tužky					
Kresba					
Paměť					
Prostorová představitost					
Matematické představy, logické operace					
Sebeobsluha, samostatnost					
Řečový projev dítěte					
Soustředěnost					
Sociální dovednosti dítěte (spolupráce s dětmi, učitelkou, adaptace)					
Emoční stabilita					

6. Jaká je Vaše zkušenost týkající se zájmu rodičů o školní připravenost dítěte?

*Vyberte jednu z možností*

- a) Rodiče s MŠ spolupracují a sami se o úroveň školní připravenosti dětí zajímají
- b) Rodiče s MŠ spolupracují, až po upozornění ze strany MŠ
- c) Rodiče spolupracují s MŠ jen částečně a zájem z jejich strany brzy opadá
- d) Rodiče s MŠ spíše nespolečně spolupracují a nechávají aktivitu na MŠ
- e) Rodiče se vůbec nezajímají o úroveň školní připravenosti a nejsou ochotni se podílet na podchycení nedostatků

7. Do jaké míry mohou pole Vás uvedené možnosti ovlivňovat úspěšnost dítěte v ZŠ?

*Určete na škále 1 – vůbec až 4 – zcela*

	1 - vůbec	2 -spíše ne	3 - spíše ano	4 - zcela
sociální připravenost dítěte				
osobnost dítěte				
podpora rodiny				
nové prostředí ZŠ				
nový kolektiv dětí ve třídě				
schopnost dítěte podřídit se autoritě učitele				
hodnocení výkonu dítěte				
srovnávání výkonu se spolužáky				
schopnost dítěte respektovat pravidla chování				

8. Soustředíte se ve své praxi na přípravu dětí zápisu do ZŠ?

*Vyberte jednu z možností*

a) určitě ano

b) spíše ano

c) spíše ne

e) určitě ne

f) pokud jste odpověděli určitě ne, uveďte důvod: \_\_\_\_\_

9. Myslíte si, že požadavky na dítě u zápisu jsou v souladu s tím, co je podstatné pro určení školní připravenosti?

*Vyberte jednu z možností*

a) ano

b) spíše ano

c) částečně

d) spíše ne

e) ne

10. Z čeho vycházíte při hodnocení úrovně školní připravenosti dětí?

a) Pozorování dítěte

b) Diagnostické portfolio

c) Diagnostické záznamové archy

d) Analýza produktů dítěte (kresba, výrobky)

e) Pracovní listy

f) Jinak, prosím uveďte: \_\_\_\_\_

11. Jak často provádíte hodnocení rozvoje dětí (diagnostiku)?

*Vyberte jednu z možností*

a) 1 x ročně

b) na začátku a na konci školního roku

c) průběžně

d) pouze před zápisem do ZŠ

e) neprovádím hodnocení

f) Jinak. Prosím vypište: \_\_\_\_\_

12. Jak často jste dotazováni uvedenými subjekty na úroveň školní připravenosti dětí?

*Označte na škále*

	1 - často	2 - občas	3 - zřídka	4 - vůbec
Rodiče				
Základní škola				
Pedagogicko- psychologické poradny				
Ředitel/ka v MŠ ve které pracuji				
Kolegové				
Psycholog, speciální pedagog				

13. Co by podle Vás potřebovali učitelé pro to, aby lépe podpořili úroveň školní připravenosti dětí?

*Zvolte jednu, nebo více možností*

- a) vzdělání
- b) další vzdělávání v této oblasti
- c) sledování současných trendů ve vzdělávání
- d) dostatečné vybavení mateřské školy didaktickými materiály, informačními technologiemi
- e) využívání moderních přístupů ve vzdělávání (metod a forem práce), oproti tradičním způsobům výuky
- f) podpora ze strany rodičů
- g) podpora ze strany vedení
- h) podpora kolegů
- i) více motivace k práci
- j) zlepšení spolupráce se základními školami
- k) nižší počet dětí ve třídě
- l) jiná odpověď (vypište): \_\_\_\_\_

14. Popište v pěti bodech dítě, které je podle Vašeho názoru ideálně připravené na vstup do základní školy.