

# Orbis scholae

VOL 11 / 1 / 2017

## Předškolní vzdělávání a přechod do základní školy

Hostující editorky  
Jaroslava Simonová a Jana Straková

© Univerzita Karlova, 2017

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

# Obsah

Editorial <i>Jana Straková, Jaroslava Simonová</i> . . . . .	5
<b>Empirické studie</b>	
Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol <i>Jana Majerčíková</i> . . . . .	9
Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy <i>Kristýna Vlčková</i> . . . . .	31
Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění <i>Helena Picková</i> . . . . .	51
Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol <i>Jaroslava Simonová, Eva Potužníková, Jana Straková.</i> . . . . .	71
Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy <i>Martin Chvál, Jana Kropáčková</i> . . . . .	93
<b>Zpráva</b>	
Reformování vzdělávání a imperativ neustálé změny – zpráva z European Conference on Educational Research, Kodaň 21.–25. srpna 2017 <i>Dominik Dvořák, Vít Šťastný, Jan Vyhnálek, Jana Černá.</i> . . . . .	119

# Contents

Editorial	
<i>Jana Straková, Jaroslava Simonová</i> . . . . .	5
<b>Empirical Papers</b>	
Postponement of the Commencement of Compulsory School Attendance from the Nursery School Teachers' Perspective	
<i>Jana Majerčíková</i> . . . . .	9
Parental Decision Making about the Postponement of the Commencement of School Attendance in the Context of School Choice	
<i>Kristýna Vlčková</i> . . . . .	31
Why My Children Do Not Attend Nursery School. Attitudes of Parents Whose Decision Making Is Not Limited by Socioeconomic Disadvantage	
<i>Helena Picková</i> . . . . .	51
Mission and Current Issues of Preschool Education – the Attitudes and Opinions of Nursery School Principals	
<i>Jaroslava Simonová, Eva Potužníková, Jana Straková</i> . . . . .	71
Social Skills of Preschool Age Children and Their Relationship to Cognitive Outcomes Achieved at the End of the 1st Grade of Primary School	
<i>Martin Chvál, Jana Kropáčková</i> . . . . .	93
<b>Report</b>	
Reforming Education and the Imperative of Constant Change – Report from the European Conference on Educational Research, Copenhagen 21.–25. 8. 2017	
<i>Domínik Dvořák, Vít Štastný, Jan Vyhnálek, Jana Černá</i> . . . . .	119

## Editorial

V posledních letech jsme svědky zvýšené pozornosti, kterou tvůrci vzdělávací politiky vyspělých zemí věnují předškolnímu vzdělávání. Tato pozornost je do značné míry motivována zvýšeným zájmem o problematiku vzdělanostních nerovností a snahou nalézt cesty k jejich eliminaci. Aktivita vzdělávací politiky jsou provázeny rovněž výzkumnými studii. Nejčastěji se setkáváme s výzkumnými počiny, které se snaží doložit význam předškolního vzdělávání pro další vzdělávací i životní dráhu, specifikovat faktory, které jsou v předškolním věku z hlediska dalšího vývoje nejdůležitější, a vyhodnotit efektivitu rozmanitých předškolních programů pro děti z méně podnětného rodinného zázemí. Řada výzkumných studií nicméně ukázala, že mnohé výhody předškolního vzdělávání se mohou vytratit v průběhu prvních let primárního vzdělávání, a proto se intenzivní pozornost začala věnovat přechodům z preprimárního do primárního vzdělávání a aktivnímu vytváření kontinuity mezi těmito důležitými etapami počátečního vzdělávání.

V České republice se tvůrci vzdělávacích politik zaměřili na předškolní vzdělávání až v několika posledních letech v souvislosti s domácí a zejména zahraniční kritikou přístupu českého vzdělávacího systému k vzdělávání romských žáků. V souvislosti s touto kritikou se objevily sociologické studie, které mapovaly docházku romských dětí do mateřských škol a postoje romských rodin k předškolnímu vzdělávání. Předškolní vzdělávání však nebylo hlavním tématem těchto prací, bylo zkoumáno pouze v širším kontextu problematiky vzdělávání mladých Romů.

Skutečnost, že předškolní vzdělávání se stalo předmětem zájmů našich tvůrců vzdělávací politiky až v posledních letech, ovšem neznamená, že by se tento vzdělávací sektor netěšil dlouhodobému zájmu české akademické obce. Pedagogické práce publikované v odborných časopisech však mají tradičně charakter teoretický, empirický výzkum je zastoupen spíše okrajově. Málo pozornosti věnují předškolnímu vzdělávání také sociologové, ekonomové či psychologové.

V důsledku omezeného počtu empirických výzkumů má česká pedagogická komunita, a tedy i tvůrci vzdělávací politiky, velmi málo informací o řadě důležitých aspektů předškolního vzdělávání, typicky o rozdílech v pedagogické práci jednotlivých mateřských škol a poskytovaných službách, o postojích veřejnosti k předškolnímu vzdělávání a očekáváních rodičů, o problémech, kterým čelí mateřské školy v dnešní společnosti. Bez těchto poznatků je velmi obtížné například vyhodnotit, jak se jednotlivé mateřské školy odlišují z hlediska poskytované péče, což je důležité pro

6 posuzování spravedlivosti systému. Zkoumání očekávání a postojů by pak mělo být důležitým podkladem pro plánování a implementaci opatření vzdělávací politiky, jako je například povinné předškolní vzdělávání v roce předcházejícím zahájení povinné školní docházky, které MŠMT uzákonilo od školního roku 2017/2018.

Absence výzkumných poznatků týkajících se předškolního vzdělávání motivovala zaměření tohoto monotematického čísla. Cílem bylo povzbudit výzkumníky, kteří se zabývají předškolním vzděláváním, k publikaci empirických statí, které by doplnily teoretické texty hojně publikované v odborném tisku. Výsledkem úsilí o získání empirických statí je pět výzkumných studií zabývajících se rozmanitými aspekty předškolního vzdělávání.

První dvě studie se zabývají problematikou odkladů povinné školní docházky. První z nich zkoumá tento fenomén z pohledu učitelek mateřských škol, druhá z pohledu rodičů předškoláků. V obou případech je zvolen kvalitativní přístup. První studie analyzuje písemné výpovědi učitelek, ve kterých popisují své názory a zkušenosti týkající se odkladů školní docházky. Analýza získaných dat ukázala, že klíčovým článkem odkladů jsou podle učitelek rodiče dětí, kteří zdánlivě zohledňují zájmy a potřeby dětí, soustředí se však rovněž na vlastní zájmy. Učitelky vnímají i nedostatečnou akceptaci svých odborných připomínek ohledně odkladů, zklamání z přístupu poraden a nefunkční spolupráci se základní školou.

Druhá studie hledala odpověď na otázku, jak rodiče přemýšlejí o odkladu školní docházky svých dětí v kontextu výběru základní školy. Studie přináší analýzu hloubkových rozhovorů s rodiči předškoláků v lokalitě centra velkého města. Z analýzy rozhovorů vyplývá, že rodiče vybírají školu dvojím způsobem. Jedním je strategie „přijatelné varianty“, při níž volí první přijatelnou základní školu, zatímco rodiče se strategií „seznamu přání“ vybírají z dostupných škol podle vlastních kritérií tu nejvhodnější. Rodiče užívající strategii přijatelné varianty vyjadřují větší důvěru v odbornost institucí a při rozhodování o odkladu školní docházky se přiklánějí k jejich názoru více, než je tomu u rodičů se strategií seznamu přání, kteří jsou v rozhodování nezávislejší.

Strategiemi rodičů při volbě vzdělávací dráhy svého dítěte se zabývá i třetí studie, která s využitím kvalitativního přístupu zkoumá důvody, které vedou rodiče z běžných středostavovských rodin k tomu, že neposílají své děti do mateřských škol. Analýza hloubkových rozhovorů s rodiči předškoláků identifikovala čtyři hlavní témata: snahu maximálně vyhovět dítěti, snahu eliminovat nedostatky, které provázely dětství rodiče, přijímání odpovědnosti za všestranný rozvoj dítěte a snahu o nastavení optimální vzdělávací dráhy dítěte. Autorka se zamýšlí nad dopadem uzákonění povinné docházky do předškolního ročníku mateřské školy pro tento typ rodin.

Čtvrtá stat' byla motivována rovněž uzákoněním povinné předškolní docházky a zkoumá problematiku předškolního vzdělávání pohledem ředitelky mateřských škol. Stat' prezentuje výsledky dotazníkového šetření provedeného mezi ředitelkami působícími na výběru mateřských škol reprezentujícím tento vzdělávací sektor na území České republiky. Analyzovány jsou uzavřené i otevřené otázky. Odpovědi ukazují, že ředitelky většinou nepovažují za primární úlohu mateřské školy ani přípravu

na školní vzdělávání, ani vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím. Největší problémy ředitelky mateřských škol spatřují v administrativní záležitosti, nízkých kapacitách mateřských škol, financování a problémech s rodiči a dětmi. U dětí zaznamenaly významné změny v jejich připravenosti na pobyt v MŠ, chybějících sociálních návyků a ve výskytu diagnostikovaných vad a poruch.

Poslední studie se zabývá sociálními dovednostmi předškolních dětí jako jedním z důležitých aspektů jejich školní připravenosti. Prezentuje výsledky kvantitativního šetření na výběru předškolních dětí, jejichž sociální dovednosti byly posuzovány jejich učitelkami pomocí posuzovacího archu a u nichž byly zároveň diagnostikovány předmatematické dovednosti a úroveň zrakového vnímání. Cílem předložené studie je blíže představit použitý posuzovací arch sociálních dovedností dětí a souvislost diagnostikovaných dovedností s rozhodnutím rodičů o odkladu povinné školní docházky a se zažíváním školním úspěchem na konci 1. třídy základní školy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že školní úspěch dětí je více závislý na dříve diagnostikované úrovni předmatematických dovedností, při rozhodování rodičů o odkladu školní docházky mají však větší vliv sociální dovednosti dětí.

Uveřejněné analýzy přinesly řadu zajímavých poznatků, které umožňují lépe porozumět motivacím rodičů i učitelů, okolnostem, které podmiňují vysoký podíl odkladů školní docházky, i těm, jež mohou zkomplikovat implementaci povinného předškolního ročníku. Tyto poznatky mohou být užitečné pro tvůrce školských politik i pro pedagogickou akademickou obec, která vzdělává učitelky mateřských škol a vytváří podklady pro koncepcie předškolního vzdělávání.

Obrázek, který poskytují, je však poněkud rozporuplný. Kvantitativní studie napovídá, že sociální a kognitivní dovednosti předškoláků poměrně dobře predikují odklady školní docházky a jsou rodiči zpravidla správně reflektovány. Poznatky této studie by mohly být interpretovány tak, že – obecně vzato – mají odklady ty děti, které je potřebují nejvíce, tj. že rodiče, kteří mají na rozhodování o odkladu zásadní podíl, rozhodují v souladu s reálnými potřebami dítěte a s názory odborníků. Tedy že je v zásadě vše tak, jak bychom očekávali, že by to mělo být.

Kvalitativní studie oproti tomu poukazují na existenci skupiny rodičů, kteří své děti nepřiměřeně ochraňují a snaží se jim co nejvíce usnadnit střet se školní realitou. Jedním z důsledků tohoto rodičovského přístupu je například nepravdělná docházka do mateřské školy nebo přidělování odkladu v situaci, kdy není potřebný a stává se pouze prostředkem k zlepšení pozice dítěte ve školní třídě.

Tyto závěry jsou ovšem kontradiktorní pouze na první pohled. Kvantitativní studie se zaměřila na posuzování dovedností předškoláků a zjistila, že odklad získali ti, kteří skórovali v dolní části spektra. Nezapomínejte se ale tím, jaké jsou důvody, které rodiče pro odklad uvádějí. Je možné, že snaha zlepšit pozici dítěte ve třídě odkladem a potřeba ochraňování, které byly odhaleny kvalitativními studiemi a z pozice učitelky MŠ či výzkumníků, se jeví jako neopodstatněné, vycházejí právě z rodiči vnímaných, byť výzkumně nereflektovaných nižších kognitivních a/nebo sociálních dovedností dítěte. Otázka plynoucí ze sdíleného poznání tohoto monotematického čísla tedy nezní, zda odklad dostávají ty „správné“ děti, ale proč jich je tolik.

Úkolem dalšího výzkumu je v každém případě porozumět co nejlépe postojům rodičů, kteří mají obavy svěřit své dítě škole a zjistit, co by mohla škola učinit proto, aby tyto obavy zmírnila. Míra odkladů, která v první řadě vypovídá o důvěře rodičů ke škole, je v ČR zdaleka nejvyšší ze všech evropských zemí. Je důležité porozumět tomu, proč tomu tak je a jak by bylo možné tuto situaci změnit.

Vzhledem k posouzení opodstatněnosti míry odkladů bude také potřeba důkladněji prozkoumat vztah mezi kognitivními i nekognitivními dovednostmi před nástupem do 1. třídy, uděleným či neuděleným odkladem a pozdější školní úspěšností žáků. Jak autoři kvantitativního příspěvku sami uvádějí, známka na konci 1. třídy jako měřítko školní úspěšnosti má jenom omezenou vypovídací hodnotu, a se závěry studie je proto potřeba pracovat opatrně.

Zde prezentované práce poskytují pouze první vhled do problematiky. Při získávání příspěvků pro toto monotematické číslo se však ukázalo, že je empirické bádání v předškolním vzdělávání aktuálně v české výzkumné komunitě na vzestupu, tedy v blízké budoucnosti se můžeme těšit na další kvalitní empirické texty, které dále posunou naše poznání o předškolním vzdělávání, a to z dílny pedagogů i sociologů.

Jana Straková  
jana.strakova@pdf.cuni.cz

Jaroslava Simonová  
jaroslava.simonova@pdf.cuni.cz



# Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol

Jana Majerčíková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

**Abstrakt:** Empirická studie má ambici přispět do diskuse o problematice odkladů povinné školní docházky v prostředí mateřských škol. Ty jsou považovány za instituce, jejichž posláním je kromě jiného se podílet na přípravě dětí na vstup do základních škol. Učitelkám MŠ s praxí od dvou do 15 let byl v době zápisů do ZŠ zadán požadavek na tvorbu odborné eseje s cílem zprostředkovat jejich názory a zkušenosti. Eseje byly vedeny se záměrem odkrýt některé aspekty problematiky, především souvislosti odrážející pozice a působení hlavních aktérů odkladů – rodičů, dětí, učitelů a psychologů – a i vliv navrhovaného povinného ročníku v MŠ na odklady. Realizována byla kvalitativní obsahová analýza 25 verbálních komunikátů v rozsahu pěti až deseti stran. Analýza získaných dat ukázala, že klíčovým článkem odkladů jsou podle učitelek rodiče, kteří zdánlivě zohledňují zájmy a potřeby dětí, soustřeďují se rovněž na vlastní zájmy. Učitelky vnímají i nedostatečnou akceptaci svých odborných připomínek ohledně odkladů, zklamání z očekávané expertnosti poraden a nefunkční spolupráci s některými základními školami.

**Klíčová slova:** odklady povinné školní docházky, obsahová analýza, příprava na ZŠ, rodiče, učitelka MŠ

## Postponement of the Commencement of Compulsory School Attendance from the Nursery School Teachers' Perspective

**Abstract:** An important expectation society has of nursery schools as institutions of pre-primary education is undoubtedly the preparation of children for their admission to elementary school. This empirical study has the ambition to contribute to discussion of the issue of the postponement of the commencement of compulsory school attendance connected with this topic. Nursery school teachers with experience ranging from two to 15 years were instructed to create a professional essay during children's enrolment with the aim of sharing their opinions and experiences. The essays were assigned with the aim of revealing a number of aspects of this issue but particularly the links reflecting the various positions and effects of the main participants in the postponement – parents, children, teachers, and psychologists – and the impact of the proposed compulsory year at nursery school on the postponement. Qualitative content analysis was conducted on 25 verbal records that were from five to 10 pages in length. The analysis of the data that had been gathered showed that the key component of the postponement is the parents, who seemingly take into account the interests and needs of their children but also focus on their own interests. Teachers also perceive that there is insufficient acceptance of their own professional observations on the postponement, express disappointment with the expertise expected from counselling centres, and point out the failure to function of cooperation with primary schools.

**Keywords:** postponement of compulsory school attendance, content analysis, preparation for elementary school, parents, nursery school teacher

10 Jednou z důležitých expektací rodičovské a učitelské veřejnosti od mateřské školy (MŠ) jako instituce předškolního vzdělávání je bezpochyby příprava dětí na vstup do základní školy (ZŠ). V našich sociokulturních podmínkách musí, v dikci zákona, šestileté dítě nastoupit povinnou školní docházku, jež je legislativně stanovena na devět let. Věk je prvním kritériem, které je nutno naplnit při vstupu do základní školy. Nástupu do základní školy ve většině případů předchází docházka do školy mateřské, nepovinná<sup>1</sup>, která dosahuje v porovnání se zeměmi Evropské unie srovnatelné hodnoty<sup>2</sup> a nejčastěji je ohraničena tříletým trváním. Většina dětí v České republice dnes v dané populaci předškolním vzděláváním tedy prochází. Má se za to, že děti jsou tak systematicky připravovány i na vstup do základní školy a podporovány při přijímání role, která tuto změnu provází. Při nástupu do základní školy musí děti naplňovat jisté minimální rozvojové požadavky. Pokud se tak nestane, je jim udělen odklad povinné školní docházky. I když v současnosti nemáme k dispozici jednotnou metodiku, která by garantovala porovnatelné posouzení dítěte s obdobnými vývojovými charakteristikami (Greger, 2015).

Standardní situace se mění v problematickou v okamžiku, kdy zjistíme, že přibližně každé páté dítě v populaci požadavky základní školy nenaplnuje a odklad mu je udělen. Jak ukážeme dále, tento výsledek je selháním všech, kteří jsou do věci zainteresováni. Při analýzách příčin tohoto stavu tedy stojíme před úkolem reflektovat okolnosti a souvislosti, které do hry s názvem „odklady povinné školní docházky“ vstupují. Máme k tomu diskusní komentáře, vyjádření a příspěvky (dostupné zejména na internetu), založené na cenných, ale dílčích osobních zkušenostech těch, jichž se to týká. Horší je situace, pokud bychom chtěli sáhnout po sděleních referujících o výsledcích relevantních výzkumných šetření. Kromě závěrečných prací studentů, především příslušných pedagogických oborů, se lze opřít pouze o omezené množství empirických zjištění, mezi nimi naposledy o výsledky výzkumu týmu D. Gregera (Greger, Simonová, & Straková, 2015).

Mateřská škola je jedním z aktérů odkladů. V textu se zaměříme na to, jak se k situaci ohledně odkladů povinné školní docházky vyjadřují učitelky<sup>3</sup> mateřských škol.

1 Prostřednictvím novelizace školského zákona byl návrh na zavedení povinné předškolní docházky rok před nástupem do ZŠ schválen v roce 2016, a to se začátkem realizace v září 2017.

2 V roce 2010 se v zemích OECD účastnilo předškolního vzdělávání 66 % tří-, 79 % čtyř- a 78 % pětiletých dětí. V zemích Evropské unie, které jsou zároveň členskými zeměmi OECD, jsou tyto podíly dokonce ještě vyšší (73 %, respektive 83 a 82 %). V ČR to bylo 60 % tří-, 85 % čtyř- a 92 % pětiletých dětí. Téměř 100% účast dětí ve věku od tří do pěti let ve vzdělávání vykazují Belgie, Francie, Itálie, Norsko, Španělsko a Švédsko (Kleňhová, 2012). I podle demografů je míra účasti na předškolním vzdělávání v ČR vysoká a překračuje 100 % především proto, že mateřské školy navštěvují i děti mladší tří let a zároveň děti s odkladem povinné docházky, jež po dovršení šesti let zůstávají v mateřské škole (Hulík, Šídlo, & Tesárková, 2008). Vysoká účast pětiletých byla podpořena i tím, že se podle školského zákona vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy začalo poskytovat bezplatně.

3 Vzhledem ke struktuře pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání z hlediska pohlaví nepovažujeme za opodstatněné používat v případě MŠ obecné označení učitel. Je namísto hovořit o učitelkách, protože tvoří profesní skupinu, kde jednoznačně převažují ženy. Součástí výzkumného šetření, o kterém informujeme dále, byly rovněž pouze ženy. U obecných vyjádření pojednávajících o učitelském povolání a učitelích se v textu může objevit i zařité označení učitel.

Snažíme se odkrýt jejich zkušenosti a názory a přispět do debaty, která je v odborné rovině vedena hlavně v řadách psychologů (nejvýrazněji v osobě V. Mertina, např. 2015) a pedagogů (nejčastěji z pera J. Kropáčkové, 2016).

## 1 Odklady, zralost, připravenost na školu: vybrané aspekty

Všechny stupně vzdělávání ve výchovně-vzdělávacím systému deklarují svou návaznost. Jistá forma prověřování schopností, dovedností, způsobilostí uchazeče na stávajícím stupni je však formálně stanovena nejenom mezi základní a střední, následně pak střední a vysokou školou, ale i v dyádě mateřská a základní škola. Když opomeneme přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia, jedině přechod z primárního do nižšího sekundárního vzdělávání se děje bez přezkoušení. Zápis do základní školy, který všichni předškoláci ve stanoveném věku absolvují, nemá statut přijímací zkoušky či jiné formy prověřování a uvedené hodnocení se může jevit jako nepřiměřené, v některých případech takový charakter ale nabývá. Především v pojetí některých rodičů (Majerčíková & Rebendová, 2016), jisté signály zaznívají také z řad České školní inspekce (*Doporučení*, 2014). Mateřské školy jsou stavěny do pozice vzdělávacích institucí, které mají děti na tuto „zkoušku“ připravit, popřípadě významně přispět do rozhodování, jestli dítě zůstane v MŠ, nebo nastoupí do ZŠ. O odklad žádají rodiče ředitele základní školy, který žádost po předložení příslušné dokumentace (doporučující posouzení poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa) zpravidla schválí, respektive odklad udělí.

Vztah mateřské a základní školy je dnes nesporně tematizován i problematikou připravenosti dětí zvládat nároky základní školy a s tím souvisejícími odklady povinné školní docházky. Připravenost dítěte na školu je podmíněna mnohými faktory, určité mezi ně patří i docházka do mateřské školy. Odrazme se od jednoduchých a zaokrouhlených čísel: v posledních letech byl nástup do školy odkládán o rok přibližně u 20 % dětí v populaci a kolem 90 % pětiletých dětí do mateřské školy chodilo. Vzniká tu tedy skupina přibližně 10 % předškoláků v populaci, kteří absolvovali předškolní vzdělávání, ale dospělým se jako zralí a připravení pro nástup do ZŠ nejevili. Mezi dospělé posuzovatele řadíme jejich rodiče, učitelky MŠ, vyučující ZŠ, psychology ve specializovaných zařízeních a pediatri. Je však známo, že hlavními aktéry v procesu „do školy teď, nebo o rok později“ jsou rodiče.

Odklad povinné školní docházky dostanou děti, které se jeví jako nezralé a nepřipravené v základních kognitivních, somatických, psychosociálních a pracovních dovednostech. V této souvislosti se v tématu nejčastěji pracuje s dvěma pojmy: připravenost a zralost. Zatímco první z nich se váže spíše na sociální, emocionální, pracovní dovednosti, druhý má vazbu na somatické dispozice a zralost centrální nervové soustavy. Z pohledu učitelů je vhodnější hovořit o připravenosti, je to i náš případ. Jednak je v pojmu možné integrovat obě základní skupiny důvodů neschopnosti ve škole obstát, tedy biologickou a somatickou nezralost, a rovněž disproporci v rozvoji

- 12 non- a metakognitivních funkcí osobnosti dítěte způsobenou například nepodnětným rodinným prostředím. Dále je i pro učitele mnohem užitečnější diskutovat o připravenosti, protože ve shodě s V. Mertinem (2015) soudíme, že v edukační realitě jsou pedagogové konfrontováni s projevy nepřipravenosti v její praktické rovině, při konkrétních edukačních činnostech. I když jejím důvodem může být zmiňovaná biologická nezralost. Nakonec, pojem připravenost lépe reprezentuje komplexní přístup v posuzování školní zralosti založený na odklonu od klasického medicínského modelu. Bez ohledu na označení vnímáme dnes kompetenci dítěte předškolního věku nastoupit a obstát v ZŠ, s oporou o V. Mertina (2003), jako způsobilost vznikající v synergii:
- biopsychosociálních dispozic a projevů dítěte;
  - jeho rodinného zázemí především v osobě rodičů a jejich ambicí a očekávání;
  - dosahu a intenzity působení mateřské školy;
  - nároků základní školy, reprezentovaných zejména učitelkou na začátku školní docházky.

Při posuzování připravenosti dítěte na školu je ale veškerá pozornost zacílena na dítě, jeho schopnosti, aktuální vyspělost či vývojové možnosti. Na dítě se pohlíží přes prisma jeho schopností a osobnostních kvalit, díky kterým bude schopno vejít se do stávajících, relativně statických školních programů (May et al., 1994). V současnosti jsme stále v situaci, že se nereflektuje, nezjišťuje potenciál školy, do které má dítě nastoupit, ani „zralost“ rodiny pro podporu dítěte na začátku jeho školní kariéry. Je to dítě, které se má škole přizpůsobovat (Mertin, 2015). Jestli se v daném období situace jeví tak, že tuto adaptaci nezvládne, odklad se využívá jako systémové řešení, jež je založeno na vnější selekci dětí na ty, které do školy půjdou a které do ní nenastoupí. Otázka je, kdy jsou odklady opatřením na řešení problému a kdy vyvolávají, respektive umožňují, vznik problému dalšího. Situace, kdy přibližně 20 % rodičů žádá ředitele základní školy o odklad a je jim vyhověno, a například na Slovensku je jich kolem 8 %, indikuje jistou dysbalanci<sup>4</sup>. S ohledem na společnou minulost by nám komparace se Slovenskem měla poskytnout menší rozdíly. Mertin (2015) s odvahou uvádí, že tyto hodnoty (v ČR) indikují chybu systému, v našem případě toho školského, protože není schopen zajistit úspěšnost všech žáků, která by se měla pohybovat na úrovni 97–98 % v populaci, nikoli přibližně 80 %, čehož jsme svědky. Součástí tohoto systému jsou školy mateřské i základní, zdá se, že v jejich rukou je klíč k řešení problémů s odklady.

## 2 Mateřské školy v odkladech

V *RVP PV* (2016) jako dokumentu ukotvujícím základní kurikulární a cílovou orientaci předškolního vzdělávání není požadavek přípravy na základní školu explicitně formulován. Je v něm však jako jeden z úkolů předškolního vzdělávání akcentováno (s. 7):

<sup>4</sup> V letech 2005–2010 se hodnoty odkladů povinné školní docházky na Slovensku pohybovaly v rozmezí od 8,1 do 8,6 % (*Vývoj ukazovateľov*, 2010) a nijak zásadně se neměnily ani později (Svobodová, 2015).

vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí, a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.

Citace je vyňata z aktuálně novelizovaného *RVP PV*, který nahradil původní dokument z roku 2004. Uvedená myšlenka byla ale zachována, objevuje se v obou verzích. Proto je stále platná a využitelná operacionalizace tohoto přístupu, kterou nabídlo MŠMT v roce 2012 v podobě přílohy k *RVP PV*, konkrétně v dokumentu *Konkretizované očekávané výstupy* (dále *KOV*). Výstupy více rozpracovávají a zpřesňují, s jakou zkušeností, psychosociální a poznatkovou výbavou by měl předškolák z MŠ odcházet. A které „lze považovat pro děti na konci předškolního období za žádoucí“, přičemž určují, „co by mělo dítě zpravidla na konci předškolního vzdělávání dokázat“ (*Doporučení*, 2014, s. 6). Součástí *KOV* je *Desatero pro rodiče*, které je má zorientovat v tom, co by jejich děti před vstupem do ZŠ měly zvládat. A protože tu máme konsenzus, že přibližně šestileté dítě by mělo být schopno naplnit požadavky základní školy, předpokládá se, že i v mateřské škole budou vytvořeny takové podmínky, aby toho dosáhlo, respektive se k tomu dle svých individuálních možností přiblížilo. MŠ provází dítě v jistém životním období, v jehož rámci se přirozeně připravuje na své další životní kroky, je uschopňováno pro jejich zvládnutí. Z tohoto pohledu je dítě připravováno v rámci institucionálního předškolního vzdělávání i na základní školu, bez ohledu na to, je-li to někde zakotveno a formálně sledováno.

V novelizované verzi *RVP PV* z roku 2016 však přibyla výzva směřovaná do základních škol, aby zejména v počátcích své práce s dětmi přicházejícími z MŠ pokračovaly v individualizovaném přístupu a akceptování přirozených rozdílů mezi nimi. Vše v zájmu zabezpečení návaznosti obou stupňů vzdělávání a efektivního využití výsledků předškolní edukace. Tento zásah do formálně stanoveného kurikula lze považovat za zřetelný signál pro společné řešení problému s vysokými počty odkladů a podpory důležitosti všech aktivit mateřské školy.

MŠ a jejich učitelky, jak ukážeme dále, vstupují do rozhodování rodičů, jestli požádat o odklad. Podle D. Gregera (2015) poskytly v 23,6 % právě MŠ rodičům zásadní impuls při zvažování odkladu školní docházky. Mandát rozhodnout mají de facto rodiče, de jure však na to potřebují stanovisko psychologa a odborného lékaře. Někde mezi těmito aktéry vystupují jako další článek učitelky MŠ. Mezi kompetentními, kteří se pohybují v této záležitosti v okolí dítěte a jeho rodičů, je právě učitelka MŠ jedna z prvních, která má možnost na problémy při přechodu do základní školy upozornit a podílet se na jejich řešení. Není pochyb, že se to děje. Víme ale málo o tom, v jaké kvalitě, za jakých okolností, s jakou intencionalitou a odezvou na straně rodičů.

Při spolupráci s rodiči ve věci odkladů učitelka MŠ jednak ví, co obnáší způsobilost pro vstup do školy, má i relevantní podklady k tomu, co a jak rodičům sdělit a jakým způsobem je přizvat k efektivní spolupráci při řešení potenciálního problému dítěte,

14 který může být překážkou nástupu do základní školy. Je zde příležitost pozorovat, zaznamenávat a vyhodnocovat vše, co dítě dokáže samo, ve skupině vrstevníků či s pomocí, podporou učitelky. Cenné je rovněž srovnání s ostatními dětmi ve skupině, které může takové šetření poskytnout. Pozornost si zasluhuje i skutečnost, že v mateřské škole je dítě sledováno dlouhodobě, v průběhu celého předškolního vzdělávání. Učitelka tedy může posoudit vývoj dítěte v čase, má záznamy (diagnostické listy, fotografie, nejefektivnější je portfolio dítěte), které jsou součástí dokumentace MŠ. Jde zároveň o důkazy, na nichž může stavět svou argumentaci pro i proti odkladu a tato svá zjištění promyšleně sdělovat rodičům, případně ostatním zainteresovaným odborníkům.

Rodiče většinou mají představu o vzdělávací kariéře svého dítěte, cítí se za ni odpovědní a v tomto duchu deklarují i poměrně velká očekávání hlavně od základní školy<sup>5</sup>. Nástup do základní školy a její odpovědný výběr je agenda, která tedy rodiče předškoláků výrazně zaměstnává především v posledním ročníku MŠ. Výběr základní školy dokonce není jen záležitostí vysokoškolsky vzdělaných rodičů z velkých měst, školu vybírají „všichni, kteří jen trochu mohou“ (Straková & Simonová, 2015, s. 115). Mohou se tak cítit pod tlakem – vybrat dobrou, optimálně tu nejlepší, školu a posoudit dítě, aby tuto školu co nejlépe zvládlo. Často jsou konfrontováni s konstatováním, že je to jeden z nejvýznamnějších kroků či změn v životě dítěte i rodiny. A to vše v perspektivě takového rozvoje dítěte, který bude směřovat k autentickému, nezávislému a autonomnímu individu u žijícímu v harmonii se sebou a se světem, schopnému dobře využít všechny své skryté zdroje (Dudová & Vohlídalová, 2005) a připravenému zabezpečit si jistou kvalitu života. V tomto kontextu jsou rozhodnutí o odkladech rodičovskou strategií pro dosahování lepší vyspělosti a pozitivní perspektivy dítěte a důkazem jejich významného a uznaného postavení při vzdělávání dětí. Školy, mateřská i základní, tak mají potenciál naplňovat, ale i zrealizovat jejich očekávání, především však dokonale komunikovat a informovat v zájmu samotného dítěte.

### 3 Metodologie výzkumného šetření: cíle, otázky, metoda a vzorek

Výzkumné šetření jsme realizovali s ambicí zpřístupnit v problematice odkladů hlas učitelek MŠ. Máme přístup k učitelkám, které si zvyšují své vzdělání v rámci vysokoškolského studia, oslovili jsme je proto se žádostí, aby svá sdělení zprostředkovaly v písemné podobě. I když volba účastníků tohoto výzkumného šetření indikovala

5 I když má mateřská škola status školy, v této konotaci v diskusích o škole stále nevystupuje. Tradiční označení mateřská se využívá u všech, kteří intenzivně s problematikou předškolního vzdělávání nepracují. Jestli tedy v textu využíváme slovní spojení nástup do školy, očekávání od školy, myslí se tím, pro zjednodušení, škola základní, ve které se doposud realizuje povinná školní docházka.

možná omezení, o kterých se zmíníme dále, jeho participantkami se staly učitelky – posluchačky vysokoškolského studia.<sup>6</sup>

### 3.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumného šetření bylo odhalit:

- názory učitelek MŠ na odklady povinné školní docházky;
- zkušenosti učitelek MŠ s odklady povinné školní docházky.

Ve výzkumném šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak je problematika odkladů povinné školní docházky reflektována učitelkami mateřských škol? Ta byla rozložena do dílčích otázek:

- Jak vnímají učitelky v odkladech sebe a instituci, kterou reprezentují?
- Jak učitelky interpretují, ve věci odkladů, spolupráci s rodiči, odbornými poradenskými institucemi a základními školami?
- Jakou pozici mají, podle učitelek, v odkladech rodiče?
- Jakou zkušenost mají učitelky s dítětem s uděleným odkladem?

### 3.2 Metoda sběru a zpracování dat

V rámci výzkumného šetření byla využita obsahová analýza produktů, psaných textů (Gavora, 2007) – odborných esejí. Využití eseje se při plánování sběru dat jeví jako zajímavá cesta, protože se v ní mohou prolínat prvky uměleckého a odborného stylu s prvky publicistiky, měla potenciál poskytnout i osobní názor a vlastní přesvědčení. Eseje vystupují v předkládaném šetření jako jediný zdroj dat. Vznikly na podnět, na základě žádosti výzkumníka, byly tedy organizovány a v jistém ohledu usměrňovány zvenčí. Tato regulace byla vedena směrem k participantkám výzkumu ve dvou liniích. První byly nároky na obsahovou strukturu textu. Participantkám byla zadána struktura eseje. Ta je měla navést k reflexi několika aspektů problematiky: především souvislosti odrážejících pozice hlavních aktérů odkladů – rodičů, dětí, učitelů a psychologů – a navrhovaného povinného předškolního vzdělávání rok před nástupem do ZŠ.<sup>7</sup> Měla rovněž zabezpečit základní jednotnost v tematickém zaměření jednotlivých komunikátů.

Druhou linií byl požadavek na akceptování nároků na tvorbu odborné eseje. Měl zabránit psaní emocionálně a vypravěčsky laděných textů z prostředí mateřských škol, ke kterým mají, podle našich zkušeností, učitelky MŠ tendenci se přiklánět a jež by spíše naplňovaly požadavky na poeticko-deskriptivní esej či esej vyznání (Goméz-Martínez, 1992). I když se učitelky ve svých esejích nemusely zcela vyhnout emocím vycházejícím z vlastních prožitků a zkušeností, byly vyzvány, aby své názory

6 Z praktických důvodů participantky výzkumu v textu označujeme zkráceně jako učitelky, byť jde o úzkou skupinu učitelek-vysokoškolaček.

7 Doporučená struktura eseje mohla být postavena na reakcích na následující podněty, otázky: Co si myslíte o opodstatněnosti odkladů? Jakou pozici sehrávají v odkladech rodiče? Jak do odkladů vstupují jiní odborníci? Jak může rodiče ovlivňovat v souvislosti s odklady MŠ? Jaký vliv, dopad má odklad na dítě? Jak se vám s dětmi s odklady pracuje, jakou mají perspektivu? Jak situaci v odkladech ovlivní zavedení povinného ročníku v MŠ před nástupem do ZŠ?

- 16 odborně argumentovaly a aby se pokusily o jistou míru abstrahování a sdělení závěrů. Tím mělo být v textech dosaženo formálnějšího vyjadřování, měla se omezit příběhovitost. Datový zdroj tedy tvořily písemné výpovědi 25 učitelek MŠ. Při zpracování získaných dat byla realizována kvalitativní obsahová analýza 25 verbálních komunikátů. Obsahová analýza je ve výzkumu jistým způsobem zajímavý „úkaz“, protože v sobě integruje mnohé významy. Je vedena jako nástroj, postup, technika či metoda a v podobném postavení je možné ji vnímat i v tomto textu. Jak uvádí Dvořáková (2010, s. 95), „tato označení lze v jistém kontextu chápat jako synonyma, ovšem zároveň přinejmenším parciálně pojmově vydělená (či usilující o vydělení), a tato jejich pojmová exkluzivita v sobě odráží rébus chápání a užívání obsahové analýzy“. I tady je vedena jako výzkumná metoda technika zpracování získaných dat.

Při volbě postupu obsahové analýzy, kterých se nabízí několik, je potřeba zohlednit charakter dat, v našem případě získaných textů. V esejích šlo o pasáže, které se tematicky vázaly na zadanou strukturu. Lišily se v rozsahu a komplexnosti deklarovaných názorů. Eseje v rozsahu pěti až deseti stran byly rozděleny na segmenty, významové celky. Následně byly pomocí otevřeného kódování v segmentech identifikovány významy a ty označovány kódy. Jednotlivé segmenty byly několikrát čteny, kódy upravovány, revidovány se záměrem co nejlépe postihnout rozsah získaných dat. Následovalo seskupování kódů do kategorií s podobným významem a pak jejich deskripce a vysvětlování.

### 3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumného šetření se účastnilo 25 učitelek mateřských škol, čtyři z nich měly vysokoškolské vzdělání neučitelského směru, všechny měly středoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Participantky byly zároveň posluchačkami bakalářského studia v oboru směřujícím k získání vysokoškolské kvalifikace v předškolní pedagogice. Jejich přímá pedagogická praxe v MŠ se pohybovala v rozmezí od dvou do 15 let, profesně byly tedy relativně „mladé“. Všechny měly osobní zkušenost s dětmi s uděleným odkladem, s rodiči dětí a přímou anebo zprostředkovanou zkušenost s psychologem.

Učitelky byly vybírány záměrně, přičemž byl kombinován teoretický výběr (učitelky naplňovaly požadované parametry – měly zkušenost s odklady, pracovaly s dětmi s odloženou docházkou) a dostupný výběr – z hlediska přístupu k participantkám (Gavora, 2007).

### 3.4 Limity výzkumného šetření

Dřív, než budou předloženy výsledky výzkumného šetření, je nutné reflektovat, s jakými omezeními je třeba v tomto kontextu počítat<sup>8</sup>. Týkají se zejména konstrukce výzkumného vzorku a volby výzkumné metody – obsahové analýzy eseje.

<sup>8</sup> Autorka děkuje za všechny připomínky redakci a oběma recenzentům.



Intencionalita výběru vzorku může indikovat sníženou kredibilitu výzkumného šetření (Gavora, 2015). V tomto případě se mohlo jednat o fakt, že se učitelky pohybovaly v akademickém prostředí, získávaly, prohlubovaly si teoretické poznání, rozvíjely si své pedagogické kompetence pro práci v MŠ. Absolvovaly polovinu studia (v kombinované formě) a problematikou odkladů se v jeho rámci zatím explicitně nezabývaly, dá se však připustit, že jejich postoje a preference v tématu, profesní sebevědomí, hodnocení zažitých situací mohly být studiem ovlivněny.

Jako dilematické se ukázalo i využití odborné eseje. Na jedné straně stála snaha výzkumníka oprostít učitelky od zbytečných popisů či emocí, přivést je do jisté úrovně abstrahování, argumentování a zevšeobecnování názorů a zkušeností. Na druhé straně se objevila možnost, že učitelky mohly do eseje vkládat sociálně žádoucí představu o odkladech vyžadovanou badatelem, který byl zároveň nositelem formální autority. Nedalo se rovněž úplně vyloučit, že učitelky byly ovlivněny přesvědčením či názory výzkumníka, případně míněním preferovaným institucí, kterou zastupovaly, kontextualizovanými na předmětnou problematiku. Je možné, že při osobním setkání, například při rozhovoru, by bylo možné tento efekt eliminovat.

Zkreslení výsledků šetření mohlo vzniknout i ze strany výzkumníka. Podle Hendla (2005) právě delší pobyt v terénu může zvyšovat důvěryhodnost výsledků, ale též zkreslení dat výzkumníkem. V tomto případě mohlo důkladné poznání terénu institucionálního předškolního vzdělávání a kontakty s učitelkami MŠ (nejen s VŠ vzděláním) působit obdobně.

Ve snaze kontrolovat, respektive redukovat, možné zkreslení výsledků jsme první verzi zprávy předložili k účastnické validizaci třem učitelkám participujícím na šetření. S každou z nich šlo o dialog nad výsledky šetření. Všechny poskytly materiál pro jistou úpravu výzkumných zjištění, na některých místech pro jejich doplnění, ve smyslu generování nových dat. Jejich vyjádření byla zapracována do výsledkové části a přispěla především k upřesnění konotací některých konstatování. V konečném důsledku ale šlo o poskytnutí souhlasu, anebo nesouhlasu s tím, jak výzkumník konstruoval jejich pohled na problematiku odkladů, oceněny byly i projevená důvěra a etická dimenze tohoto postupu.

## 4 Výsledky

Jak bylo uvedeno, zpracovali jsme 25 textů v rozsahu pěti až deseti stran. Získaná data byla tříděna do přehledu kategorií (tabulka 1), který reprezentuje uspořádání datového materiálu pro další postup. Při jeho koncipování byl zvolen deskriptivní přístup. V jeho rámci byly kódy řazeny do kategorií s ambicí získat abstraktnější konceptualizaci získaných dat.

## 18 Tabulka 1 Přehled kategorií popisujících reflexi učitelek na odklady

Název kategorie	Charakteristika kategorie	Příklad reprezentující kategorii
status odkladů	komplikovaná, složitá, rozporuplná, trendová záležitost	„začarovaný kruh; ošemetné téma; český fenomén; velké módní téma“
geneze hodnocení odkladů	nejdřív stigma, v současnosti výhoda	„dřív to byla hanba, dnes z toho těží především rodiče“
rodiče jako problém odkladů	subjektivita, vlastní ambice, málo času věnovaného dítěti	„rodiče dělají to, co vyhovuje jim, nevidí dítě reálně; rodiče dětem nedávají svůj čas“
důvody rodičů pro a proti	strategický přístup, zdánlivě je sledován zájem dítěte	„služba jménem prodlužování dětství; když bude větší a silnější, bude úspěšnější; je úplně normální, půjde do školy“
zklamání z poraden	rozčarování, vysoká očekávání učitelek i rodičů, neprofesionalita	„v posudku (z poradny) najdu to, co jsem napsala já; dostali jsme stejný posudek na rozdílné děti; důvod pro odklad (v poradně) vždy najdou“
dítě s odkladem	opodstatněný odklad predikuje úspěšný rozvoj, neopodstatněný odklad znamená problémy v MŠ	„je s nimi radost pracovat a sledovat jejich rozvoj a dozrávání; práce s přeškolkovaným dítětem je těžká“
odklad jako servis pro ZŠ	ZŠ se nepřizpůsobuje, nespolupracuje s MŠ, nechce děti nepřipravené, velký význam ZŠ	„zvyšují nároky na děti a spolupracovat nechtějí; vše se točí kolem ZŠ a jejich nároků“
odklady a povinná předškolní docházka	rovina očekávání učitelek, v zásadě pozitivní vliv – nivelizace podmínek při nástupu do ZŠ	„sama jsem zvědavá; budou podchyceni nezodpovědní rodiče; snad se sníží počty odkladů“
kooperace s rodiči ve věci odkladů	je náročná, rodiče názory MŠ ne vždy akceptují, je nevyhnutelné s rodiči komunikovat, podpořit změnu mediálního obrazu o MŠ	„o náš názor se příliš nezajímají, ale musíme se snažit, nemůžeme se rodičů bát“

Problematika odkladů je diskuse hodným tématem vystaveným na různých aspektech spolupráce či nespolečné dospělých nad osudy dětí v předškolním věku. Z výpovědí učitelek se záhy a podle předpokladů vynořili čtyři důležité aktéři v odkladech, zastupující čtyři instituce: rodinu, mateřskou školu, základní školu a odbornou poradenskou instituci (dále poradna). Jejich podíl na tom, že dítěti je udělen odklad, je v interpretaci učitelek různý. U všech se odvíjí od jejich dosahu, motivace a možností naplňovat skutečný zájem dítěte, dodejme, že v interpretaci jednoho z nich. Klíčovým motivem participantek v reflexi tématu byl jednoznačně zájem dítěte. Nemáme tu na mysli zájem dítěte jako samozřejmost či pouhé heslo dnešní západní společnosti (více Štech, 2016), ale skutečnou ochranu před i nezáměrným ubližováním, které se nezalým může jevit jako pomoc či optimální přístup.

## 4.1 Status a hodnocení geneze odkladů

Odklady povinné školní docházky byly ve výpovědích učitelek tematizovány jako komplikovaná záležitost, která je významnou součástí agendy předškolního vzdělávání. Všechny participantky viděly v problematice, respektive v jejím praktickém uplatnění, nějakou rozporuplnost. Hodnotily ji jako téma „ošemetné“, případně „složitě“ či „velké a v čase zápisů do školy i módní“. Co tuto problematicnost tématu integrovalo, bylo hledání odpovědí či diskuse týkající se jeho hlavní otázky: „Proč jsou hodnoty odkladů povinné školní docházky v ČR tak vysoké?“ Učitelky se nevyhnuly ani označením s nádechem klišé, mezi kterými se nejčastěji objevovala vyjádření „český fenomén“ a „začarovaný kruh“.

Zkoumané učitelky se dotkly rovněž skutečnosti, že vnímání odkladů má svou genezi. Svědčí o tom jejich hodnocení důsledků odkladů na děti a rodiče. Pohybuje se od negativní stigmatizace „v minulosti“ (myslela se situace před rokem 1989) až po jistou výhodu, ze které mají těžit děti i rodiče dnes. Kromě posunů, které v této věci evidentně nastaly vlivem měnících se postojů rodičů, v duchu transformace školského systému a na pozadí prosazujících se personalistických pedagogických strategií zohledňujících potřeby dítěte, se objevily i změny v učitelkami identifikovaných dovednostech a rozvoji předškolních dětí. Slovy jedné z participantek:

... proč by se měl rodič stydět za dítě, které má odklad, když se jiní rodiče nestydí přivést téměř tříleté dítě s plenou? Nezřídka se také stává, že ve čtyřech letech nastoupí do MŠ děti, které mají problém se samostatně najíst lžící, protože jsou doma stále krmeny, neumí se obléct atd.

## 4.2 Rodiče – jací jsou a jací by měli být

Fenoménem školní reality, který byl v esejích učitelek užíván v souvislosti s odklady jednoznačně nejčastěji, v různých pádech a souvislostech, byli rodiče. Podívejme se nejdříve, jak je participantky vnímaly a jaká očekávání od nich deklarovaly.

Rodiče se v problematice odkladů učitelkám jeví spíše jako problém. Jsou to ti, kteří přes prisma vlastních zájmů, na emocích a neodpovědném a někdy příliš laickém a nezajímavém přístupem ke svým dětem zvyšují jejich procenta. Rodiče jsou tedy častěji kritizováni, než chváleni, i když se najdou i tací, kteří si podle učitelek uznání zaslouží.

Kritika rodičů je odrazem toho, v jaké kvalitě, dle participantek, naplňují své rodičovské povinnosti. V MŠ se jim vyčítá málo času věnovaného dětem. Rodiče prý dětem nechtou, nehrají si s nimi, nechodí ven, nevěnují dostatek času logopedickým problémům, logopedické přípravě. Učitelky mají dokonce zkušenosti, podle kterých dítě: „má-li se kde proběhnout, je to podlaha supermarketu“ či „je odkázané na realitu virtuálního světa“. Najdou se však i učitelské hlasy, které hovoří o možných příčinách tohoto stavu.

Vidím, jak rodiče všemožně studují, co je ve výchově dítěte správně, a obávají se udělat chybu (jako nutit jej, potlačit něčím jeho osobnost, ochudit ho o podněty v kroužcích); navíc jsou časově přetíženi zaměstnáním a musí toto vše zvládat. A tak jsou nuceni pracovat ve všem „rychle, čistě, efektivně“. Tady vidím tlak. Trochu ve smyslu termínu ostrovního dětství z Helusova Dítěte v osobnostním pojetí, plus málo prarodinných podmínek, k tomu tlak médií, co vše je pro dítě nutné, co se nesmí a musí, tlak na výkonnost lidí v zaměstnání, a tedy nedostatek času všeobecně.

Co ale učitelky nemohou rodičům odpustit, je jejich deklarované vnímání primární funkce MŠ, která je omezována na službu, instituci s relativně levnou celodenní péčí, v jejímž rámci učitelky nejsou skutečnými učitelkami, spíše asistentkami, které se neustále obávají o své křehké pozice. „Tak, děkujeme za hlídání, na shledanou...“ – z této věty rodiče se otřepávám dodnes, uvedla v této souvislosti jedna z participantek. Od toho se pak odvíjí i postavení učitelek a MŠ v problematice odkladů.

Další výtkou, apelem MŠ směrem k rodičům je výzva, přímá dikce – „rodiče by měli“. Od rodičů se očekává cílevědomá práce s dítětem doma, požadována je podpora návrhů MŠ či jiného odborníka pro rozvoj dítěte, a to se má odrazit při rozhodování o odkladech. Jde o dohled s jistými vzdělávacími aspekty, což přirozeně může narážet na zažité vnímání rodičů o dělbě práce mezi rodinou a školou.

Rodiče by měli sami zvážit, co odklad dítěti přinese, důsledně zvážit všechna pro a proti. Rodiče jsou ti, kteří své dítě nejvíce znají, vychovávají ho, věnují se mu a z toho by měli vycházet, neopomíjet doporučení poradny a také názory učitelek. Cílevědomě s dítětem pracovat doma a intenzivně se mu věnovat.

### 4.3 Důvody rodičů pro odklad i proti němu

Poznání a zkušenosti učitelek, které vypovídají o motivaci rodičů žádat o odklad, mají především negativní konotaci. Ta se zakládá jednak na připomínkách směřujících k zájmům rodičů ve výkonu jejich rodičovství: „Jde o jejich pohodlnost, oddalování povinností spojených se změnami v rodině i v životě dítěte v souvislosti s nástupem do školy.“

Učitelky vysledovaly u rodičů rovněž dohled nad zájmy dítěte, který je postaven na dnes už klasické rétorice o „prodlužování dětství“ a ambici vytvořit dobré osobnostní portfolio pro nástup do školy – „dítě bude o rok fyzicky větší, silnější, zralejší, chytřejší“, což znamená, že má šanci patřit k nejlepším a uspět.

O tom, že je kreativita rodičů směřující k zdůvodňování žádostí odkladů pro dítě obdivuhodná, svědčí z pohledu rodičů zřejmě praktické, z hlediska učitelek o to absurdnější důvody pro odklad, ze kterých se zájem dítěte vytrácí, například:

- ... dlouhodobý a náročný pracovní projekt matky se začátkem v září...
- ... mladší sourozenec nově nastupující do MŠ...
- ... setkání a soužití (v ZŠ) dítěte s úplně neznámými dětmi nebo se zlým chlapcem z vedlejší třídy MŠ...

... delší provozní doba MŠ než ZŠ a jejího školního klubu...  
... střídavá péče o dítě a neschopnost rodičů dohodnout se apod.

I když se v této problematice, jak byla doposud nastavena, počítá zejména s rodiči, kteří pro své dítě žádají odklad a žijí v domnění, že mu pomáhají a „prokazují mu službu jménem prodlužování dětství“, ve výpovědích participantek byla identifikována též skupina rodičů, kteří naopak o odklad žádat nechtějí, přitom je zřejmé, že bude nevyhnutelný. Jsou to ti, kteří nástup do školy považují za potvrzení normality dítěte, kterou je z různých důvodů důležité prokázat.

#### 4.4 Zklamání jménem poradna

V odkladech povinné školní docházky jsou nejvíce vidět rodiče dětí. Když se rozhodnou žádat o odklad, vstupují do nevyhnutelného vztahu s poradnou, která má po konzultaci s nimi a po vyšetření dítěte vystavit potřebné dokumenty pro ředitele ZŠ. Poradny se v tomto procesu participantkám jeví jako zdroj velkého zklamání a rozčarování. Učitelky ve svých velkých očekáváních na odborné posouzení zralosti dítěte pro školu narážejí na jejich neodpovědný a neprofesionální přístup. Zmiňují stejné posudky na odlišné děti, případně posudky kopírující doporučení MŠ. Vadí jim, že poradny v konečném důsledku vyhoví žádostem rodičů téměř bez výjimky. Dále u nich rezonuje nepochopení, že na základě poměrně krátkého pohovoru s rodiči a jednorázového vyšetření dítěte jsou v poradnách schopni udělat potřebný závěr, respektive, že „důvod pro odklad vždy najdou“. Pochybnosti o přístupech psychologů se ve vnímání učitelek prolínají s nedostatečným doceněním jejich pedagogické práce v přípravě dětí na školu, jakož i se skutečností, že jejich hlas není v problému dostatečně žádán... „Rodiče i tuší, že učitelky mají srovnání vrstevníků a mají přehled o tom, co by asi dítě při vstupu do školy mělo zvládnout. Poradnu ale vnímají jako mnohem kompetentnější.“

Učitelky si zároveň uvědomují, že chyba nespočívá jenom v rodičích a je potřebné se ohlédnout i do vlastních řad. Příznávají vlastní nedostatečnost a sníženou sebevěru, připomeňme, že jde o učitelky-vysokoškolačky, což vnímáme jako faktor, se kterým tato reflexe souvisí:

... byť jako učitelky kritizujeme činnost poraden, jedeme v tom fifty fifty – a to díky nízké komunikační schopnosti a upřednostnění mlčení, obavě z možného nedorozumění s rodiči, někdy dokonce nejednotnosti názorů a vyjádření kolektivu učitelek. Mezi sebou si postěžujeme, že nás nikdo nebere vážně a našim poznatkům a připomínkám nevěří, na druhou stranu se stále bojíme vyjádřit se veřejně. Bojíme se, že se s rodičem nepochopíme, a to by mohlo mít negativní dopad na naši školu, bojíme se co inspekce, co zřizovatel, co vyšší odborníci...

Všechny tyto okolnosti dávají rodičům do rukou nástroje, aby i neopodstatněné odklady skutečně získali. Vysoká čísla odkladů sice padají na hlavy rodičů, děje se tak s významnou pomocí ostatních odborníků, například taky ne vždy optimálně spolupracujících psychologů a učitelů. Nejasná sebedůvěra a strach ale učitelkám

- 22 nebrání v odhodlání, reflexi vlastního jednání a předkládání perspektivy aktivního přístupu založeného na účinné komunikaci jako prostředku, jak se k akceptaci a kooperaci dopracovat.

Všechno stojí a padá na komunikaci mezi jednotlivými aktéry, kteří mají dítě podporovat, a vina je společná. Všichni se musíme snažit lépe se pochopit a jediné východisko je pokoušet se spolu komunikovat více, pokud možno konstruktivně. Učitelkám by se hodil kurz asertivního jednání. Přestože si říkáme, že některé rodiče nepřesvědčíme, nesmíme to přestat zkoušet, nesmíme se nechat ukolébat ve sladkobolné rezignovanosti, možná jsme to neřekly správným způsobem a možná se to zítra podaří. Musíme se zkusit rozkrájet, pokud je to v zájmu dítěte, protože to je ten důvod naší práce.

#### 4.5 Dítě v odkladu a po odkladu

Když uvažujeme o odkladech, po rodičích jsou to právě učitelky MŠ, které mají s dětmi, jichž se problematika týká, intenzivní zkušenosti. Sdílení mnohých osudů dětí bylo ve výpovědích participantek zřejmé prostřednictvím několika zajímavých příběhů popisujících okolnosti udělených odkladů. Jednalo se v nich především o krajní případy, které ilustrovaly nejčastěji manipulativní jednání rodičů, jemuž nebyly schopny zabránit ani učitelky, ani psychologové či pediatři. Jako důležité se pro pedagogickou činnost učitelek s dětmi s odkladem ukázalo, jak se s nimi o škole komunikuje v posledním roce docházky do MŠ. Kritická situace nastává, když je dítěti předkládána perspektiva nové, důležité role, jejíž naplnění vyžaduje jisté přizpůsobení... „Horší je, když dítě od Vánoc hledí na novou školní tašku, babička mu připomíná, že bude školákem a podle toho se musí i chovat a pak ještě rok setrvává v MŠ.“

V opačném případě, při adekvátním přístupu, nemusí dítě jisté zpomalení v jeho školní kariéře ani zaznamenat, myslí si participantky.

Dítě s odkladem čeká podle nich v zásadě dvojitý osud. Při opodstatněném odkladu je to pro učitelku závazek, ne však problém, protože dítěti čas a cílevědomá práce v MŠ zpravidla pomohou, jsou prospěšné a výsledky jsou zřejmé: „Je s nimi radost pracovat a sledovat jejich rozvoj a dozrávání.“

Pro dítě s odkladem může MŠ vytvořit individuální vzdělávací plán i na základě doporučení z poradny (jestli ho rodič dá k dispozici), podle kterého se s předškolákem pracuje, přičemž se sleduje rozvoj v posledním roce docházky do MŠ. Podle participantek pracují v mnohých MŠ i edukativně-stimulační skupiny, které vytvářejí prostor a podněty pro společnou činnost rodičů, dítěte i učitelky a využívají prvky školní práce a její symboly (žakovskou knížku, domácí úkoly).

Druhým případem je dítě v MŠ, jehož odklad byl podle učitelek neopodstatněný. Zde se MŠ nezdědky setkávají s regreseem či problémy s chováním „přeškolkovaného dítěte“ vyvolanými nudou či potřebou strhávat na sebe pozornost:

... nezřídka jde o boj – kdo s koho – dítě a dospělý, jelikož mnoho sobě rovných v kolektivu dítě nemá, zkoumání reakcí na záměrně porušovaná pravidla, nebo demonstrace

nadřazenosti a znuďenosti před ostatními, protože ono to už zná. Zde se kompenzuje nabídka základěškolských podnětů velmi, velmi obtížně.

#### 4.6 Odklad jako servis pro základní školu

I když to učitelky explicitně nevyjádřily, celé, v jejich vnímání spíše nepříjemné, dění kolem odkladů je ve významné míře způsobeno tím, že se má vyhovět nárokům základní školy a parametrům primárního vzdělávání ve smyslu nivelizace úrovně způsobilosti nastupujících dětí. Tento konsenzus je akceptován, učitelky ale projevují přesvědčení, že v soukolí MŠ, ZŠ, poradna a rodina je právě ZŠ institucí, která se staví do pozice, ve které si klade spíše podmínky – „chce jenom brát, ale nic nedává“. Nedostatečná spolupráce MŠ a ZŠ, o kterou není na straně ZŠ, podle slov participantek, velký zájem, a zvyšující se požadavky deklarované při vstupu do školy vyvolávají dojem, že v prvních třídách se s dětmi, které zcela nezapadají do mainstreamu, nechce velmi pracovat.

Ve sděleních participantek je zřetelný názor, podle kterého se ZŠ staví na okraj problému s vysokými odklady. ZŠ je učitelkami vnímána jako důležitá instituce, jejíž obraz je rodičům, dětem i učitelkám MŠ předkládán v konotaci „strašáka nových povinností, změny životního stylu“. ZŠ a její učitelé svou pozici nezřídka posílí i tím, že při zápisu poskytnou rodičům zpětnou vazbu o nezralosti či nepřipravenosti dítěte na školu, tedy o neúspěchu jejich potomka na fiktivních přijímacích pohovorech do ZŠ. Velká očekávání od vzdělávání v ZŠ a zdůrazňování jeho významu dělají ze ZŠ, podle participantek, „šedou eminenci odkladů“.

#### 4.7 Povinná předškolní docházka a odklady

Participantky výzkumného šetření neprezentovaly ve svých sděleních jasné stanovisko k jednomu z posledních výrazně medializovaných a legislativně řešených témat předškolního vzdělávání – povinnému ročníku MŠ před nástupem do ZŠ. Téma nebylo učitelkami ještě zpracováno, jak napsala jedna z nich: „... nemáme to ještě přežvykané, umíme si jen v hrubých rysech představit, co tento zásah do důsledků obnáší.“

Učitelky vyjadřovaly spíše očekávání typu „sama jsem zvědavá, jaké to bude“. Ukázalo se, že velké diskuse na jejich pracovištích o této změně ve fungování mateřských škol ještě (v čase výzkumu) neproběhly a podobná příprava je ještě čeká. Ve výpovědích jsme zachytili i jednoznačně přijímající, kladné hodnocení připravovaného kroku ve smyslu stejných, respektive přibližujících se, startovacích podmínek pro nástup do ZŠ u různých dětí a podchycení problematických rodičů. Odhalili jsme i záporné vyjádření, odmítající toto řešení jako nefunkční, nepřipravené a bez zdůvodněného vlivu na odklady. S oporou o příklad Velké Británie, kde je předškolní příprava povinnou součástí primárního vzdělávání, učitelky aplikovaly analogii s přípravným ročníkem, který se aktuálně organizuje při základních školách a jehož využití by bylo dobrým řešením i pro snižování počtu odkladů. Je možné zatím je-

- 24 nom hypoteticky uvažovat, jaký charakter bude mít dění v MŠ s povinnou předškolní docházkou. Jestli proběhne úzké propojení se základní školou a vznikne tendence privilegiovat v něm přípravu na školu a akademický přístup (*Starting strong III*, 2012), nabízí se prognóza jedné z participantek, podle níž „se bude důsledněji dodržovat udělování odkladů pouze v opodstatněných případech“.

#### 4.8 To ve školce nedělají, ale já jim to vyřídím...

Uvedená reakce rodiče na dotaz učitelky ZŠ při zápisu odráží, v interpretaci participantek, přístupy rodičů k MŠ v přípravě na školu. Mateřská škola pomáhá rozvíjet schopnosti dítěte potřebné pro nástup do školy, rodiče to vědí, ale tuto skutečnost, dle participantek, nedoceňují.

Děti máme připravovat na nástup do základní školy, to se přirozeně očekává. Poslední rok dítěte v MŠ musíme systematicky pracovat s dětmi i s rodiči, tak to i děláme. Máme tu i chápající a spolupracující rodiče, když ale jde do tuhého, nikdo se o náš názor nezajímá. Slouží jako podklad pro psychologa, jeho váha je však malá. Jako by se zapomínalo, že jsme s dětmi po tři roky, osm hodin denně.

Učitelky vidí, že jejich východisková pozice je ve vztahu k rodičům slabá a rodiče ne zcela znají reálné dění v MŠ. To také podmiňuje, jaký může být očekávaný dosah na rozhodování rodičů ve věci odkladů. V této souvislosti se ve výpovědích participantek objevuje reflexe vlastní práce a ambice situaci změnit odborným přístupem založeným na efektivní komunikaci s rodiči. Učitelky tedy vědí, že spolupráce s rodiči má své mezery a ovlivňuje jejich vztahy, a opět s odhodláním vnímají její zlepšování jako nelehký úkol.

Nemůžeme se bát rodičům sdělit svůj odborný názor, své důvody k návrhu odkladu povinné školní docházky. Nemějme strach vyjádřit svůj nesouhlas s neopodstatněným odkladem školní docházky, který rodiče vyžadují. Učme se lépe a více komunikovat s rodiči, nacházet společnou řeč, společná řešení. Neodborný přístup mateřské školy znamená likvidaci její pověsti.

Náročnost změny přístupu rodičů k učitelkám a vnímání důležitosti činnosti MŠ stojí, podle participantek, i na podpoře veřejného mínění směrem k zrealňování obrazu o MŠ:

... skutečně jsem však nikdy nezaznamenala, že by ve veřejnosti určených médiích kdykoli zaznělo něco o skutečném významu, a především skutečném dění v MŠ (maximální vhléd do mateřské školy je reportáž o přidělení nových hraček završená hrou předškolních dětí na Kolo, kolo mlýnský, s dohlížející „učitelkou“)... Taková výchozí situace značně znevýhodňuje učitelky MŠ v efektivní komunikaci. Jednoduše by byla potřeba i mediální podpora „z vrchu“; jako ji mají například lékaři, sestry, konečně i učitelé škol základních a vyšších. Zdá se, že místo toho jsou MŠ jen bičovány, co dělají špatně – pouze negativní kritika vpíjející se do povědomí veřejnosti. Nechce se mi věřit, že by byly učitelky ve většině tak neprofesionální, jak je vnímáno.



## 5 Diskuse a doporučení

Vysoké hodnoty odkladů povinné školní docházky svědčí o tom, že ve stávající situaci mnozí rodiče s nástupem svých dětí do školy rok čekají. Přání rodičů se ve věci odkladů považuje za dominující (Mertin, 2015), potvrdily to výsledky předkládaného šetření, naznačují rovněž, že je možné s tímto rodičovským přístupem pracovat.

Jedinečnost „českých“ odkladů<sup>9</sup> je evidentní a takto o nich uvažují i učitelky MŠ, jejichž názory byly ohledně tohoto problému zjišťovány. Kromě toho, že vysoké hodnoty odkladů vnímají jako složitý problém, ocitají se jeho přičiněním ve zvláštní situaci. Děti s neopodstatněnými odklady mohou totiž při stávajících nedostatečných kapacitách MŠ blokovat místa dětem nově nastupujícím. Učitelky mají ve věci odkladů k rodičům poměrně kritický postoj, především proto, jaké důvody odkladů rodiče deklarují. Motivy odkladů na straně rodičů sledoval a empiricky dokladoval D. Greger (2015) a zjistil, že to je zejména jejich snaha předcházet znevýhodnění dítěte ve škole, pak přístup zdůrazňující dobro dítěte a nakonec svou úlohu sehrávají i aspekty zdůrazňující vnější podmínky systému a dané školy, což v zásadě zapadá do naší struktury. I když musíme být při interpretaci získaných dat opatrní a jen stěží je můžeme srovnávat s reprezentativními daty D. Gregera (2015), zachytili jsme názory učitelek referující i o extrémních případech ilustrujících takové postoje rodičů, které negativizují jejich obraz v očích MŠ. Tyto přístupy však z pohledu učitelek odklánějí některé rodiče od deklarovaného zájmu o dobro dítěte ke snaze odsunout zatížení rodinného života, které vstup do školy s sebou přináší a jež by museli zvládat.

Mnozí z rodičů se dnes stávají agenty školní kariéry svého dítěte. Na jedné straně rodičovská odpovědnost, na druhé straně nedostatečná vstřícnost škol (Mertin, 2015), nedůvěra k nim je zřejmě nutí nenápadně posouvat nástup dítěte do školy o rok později. L. Šulová a M. Škrábová (2013) to vnímají podobně, podle nich jde o zajištění jistého „náskoku“ před ostatními a řešení vlastní obavy rodičů z potenciálního neúspěchu dítěte ve škole. Odklady jsou využívány jako prevence, eliminace možných problémů, které mohou při nástupu do školy vzniknout. Učitelky mají zkušenosti s dětmi s neopodstatněným odkladem, vidí, jak nepřiměřeně se chovají, když podvědomě cítí, že měly být už ve škole. Protože pro MŠ jsou už „přezrálé“, a tím, že jim nebylo umožněno postoupit dál, se jim vlastně ubližuje. Je pravděpodobné, že rodičům deklarujícím stanovisko, že „zralost pro školu dětem neuteče“, nikdo jasně neobjasnil všechny důsledky jejich rozhodnutí, možnosti na to mají MŠ i poradna. Psychologové dokonce s oporou o Vygotského teorii poznamenávají, že může být kontraproduktivní čekat na očekávané dozrání dítěte, protože se může stát, že bez promyšlené školní zkušenosti dítěte nikdy nenastane (Carlton & Winsler, 1999). Bezpochyby klade tato situace zvýšené nároky na dítě se zbytečným odkladem ve smyslu vytváření si optimální pozice v kolektivu MŠ, přípravu samotné učitelky na jeho fungování ve skupině mladších dětí, rovněž cílevědomou spoluprací s jeho rodiči, jež nezřídka s sebou už nese konotaci disharmonie.

9 Už jsme psali o velkých rozdílech mezi ČR a SR. Velmi podobné je to v ostatních zemích OECD.

V předkládaném šetření vnímaly oslovené učitelky i dichotomii v přístupu rodičů k odkladům. Upozorňovaly na své zkušenosti s rodiči, kteří preferovali nástup do školy, i když se nepřipravenost dítěte jevila jako flagrantní. Protože by odkladem byla popřena normalita dítěte, takto uvažujícími rodiči byl, podle učitelek, a priori odmítán. Naznačuje to heterogenitu ve struktuře rodičů, rozdílnost jejich zájmů a očekávání. Je to další signál k tomu, že v spolupráci s rodiči není možné na jejich diverzitu zapomínat. Otevírá to nutnost využívání obdobných strategií práce jako s rodiči, kteří odklad žádají. Ty by měly být založeny na argumentaci, vysvětlování a smysluplných diskusích podpořených příklady z praxe.

Faktem ale zůstává, že úplná skepse vůči rodičům mezi participantkami nepanuje, deklarují též pochopení jejich chování. Učitelky rodičům vyčítají především neobjektivitu, vlastní ambice a emotivně podbarvené hodnocení dětí, i při rozhodování se o odkladech. Potvrzují tak klasické dilema komplikující vztahy školy a rodiny: vznikající rozdíly v rolích učitelů a rodičů při naplňování prosperity každého dítěte. Učitelé jsou ti, kteří se nemohou příliš poutat, optimální je u nich intencionální a racionální přístup založený na nestrannosti a objektivitě, zatímco u rodičů se spontaneita, iracionalita a vysoká připoutanost předpokládají a vyžadují (Katz, 1994). Je třeba si ve škole připomínat, že rodiče mají na subjektivitu ovlivňující jejich chování nárok, a tomu přizpůsobovat komunikaci s nimi. Tento přístup by se měl stát východiskem všech strategií školy, jak spolupracovat s rodiči.

Obdobně to vidíme i s učitelskou dikcí „rodiče by měli“. Otázka je, jestli takto rigorózně formulované, byť dobře míněné nároky participantek nedělají z rodičovství ještě větší zátěž, než jakou rodiče pocítují s nástupem dítěte do školy. Rodiče vnímají intenzivní tlaky v souvislosti s perspektivou, budoucností svého dítěte, a proto i při angažování se ve školním vzdělávání (Štech, 2009). Domníváme se, že se to s ohledem na přechod do základní školy týká vzdělávání v mateřské škole. Tato zátěž je reakcí na tlaky vyvíjené ze strany školy – materiální, ideově-morální, psychologické, tlaky na institucionální roli rodičů (tamtéž). To může do jisté míry vysvětlovat nespolupráci či nepochopení na straně rodičů. Rodičovství se nestuduje, nijak se na něj jeho adepti nepřipravují, proto se v tomto kontextu nabízí propracovanější a profesionálnější přístup školy, který je založen na reflexi jejich potřeb, očekávání možností.

Zralost a připravenost dítěte na školu jsou pro rodiče křehká témata, protože ve způsobilosti či nezpůsobilosti dítěte, ve snaze odklad získat, anebo jej hned a bez diskusí odmítat se rodiče vlastně odhalují, dávají se lépe poznat a posoudit v tom, jací jsou. Otevírá se tak staronový problém komunikace mateřské školy a rodiny, připravenosti učitelek ho, s přihlédnutím k tomu, s čím do komunikace rodiče přicházejí, zvládat. Faktem ovšem zůstává, že problematika stojí na iniciativě a kompetenci učitelek, které jsou profesně povinny s rodiči konzultovat potřebné, rovněž se profesně odhalit a více jim zpřístupnit vše, co se v MŠ děje.

Nejde tady ale jen o zmiňované komunikační kompetence učitelek. Problém je složitější, leží v síti a tradicích školského systému, ve kterém byli rodiče „neviditelní“, a teď se s nimi mají učitelé dohodnout a ve školních věcech společně

postupovat. K jeho řešení nepřispívá ani stále se jen budující a rozvíjející profesní sebevědomí učitelek mateřských škol. Flagrantní je to například tehdy, když učitelky píšou o sobě a těch druhých – odbornících v odkladech – psychologích, pediatrech, přičemž z kontextu je zřejmé, že sebe za člena skupiny odborníků nepovažují. Tento postoj má ale podle učitelek i své širší důvody: „... za celkem dlouhou dobu, kdy jim (učitelkám) nebyla přiznána důležitost na výchově a vzdělávání dítěte, si na vnímání své role zvykly a neprotestují, musejí se podřizovat.“

Právě psychologové jsou v očích participantek odborníci, kteří mají mít zásadní slovo. I proto, že jsou v problematice odkladů očekávání učitelek od psychologů tak vysoká, učitelky pocítují velké zklamání z jejich postupů. Do psychologů vkládané naděje na racionální postupy při žádostech rodičů o odklad padají, když někteří z nich téměř bez výjimky naplňují představy rodičů. S tím, že psychologové dají na to, co si přejí rodiče, souhlasí i V. Mertin (2015), druhým dechem však na jejich obhajobu dodává, že psychology vede k doporučení odkladu nezřídká obezřetnost, protože nevědí do jakého edukačního a sociálního prostředí se předškolák dostane. Tento přístup je do jisté míry pochopitelný, protože jak učitelky samy zdůrazňují, „mnohem více devastující jsou problémy způsobené předčasným nástupem do ZŠ a návratem dítěte zpátky do MŠ“, se kterým mají rovněž své zkušenosti. Zároveň tento postup psychologů otevírá další problém nedůvěry, tentokrát v připravenost základní školy na přijímání dětí s diverzifikovanými předpoklady pro učení.

A jaká doporučení pro ovlivňování vysokých počtů odkladů vyplývají ze zkušeností a názorů zkoumaných učitelek? Učitelky vědí, že do této situace mohou přispět, reprezentují instituci, která k tomu má předpoklady. Prostřednictvím intenzivní spolupráce s rodiči, která je založena na promyšlených, argumentovaných a příklady podpořených a ilustrovaných konzultacích, mají prostor ovlivňovat jejich postoje. Implicitně z jejich vyjádření vyplývá potřeba větší otevřenosti MŠ rodičům tak, aby mohli pozorovat, vytvářet si úsudek, orientovat se v pedagogické činnosti učitelek, více věřit jejich odborným kompetencím, což by následně mohlo ovlivnit i rozhodování rodičů v odkladech. Učitelky vědí, že musí přesvědčovat nejen rodiče, ale přes ně i veřejné mínění a měnit zažitý mediální obraz MŠ jako centra péče o dítě v čase pracovního zatížení jeho rodičů. Mohl by se tak zmírnit i kontrast s vnímaným obrazem ZŠ založeným na učení se, pak i obavy rodičů zvládat požadavky základní školy, které v konečném důsledku vedou k neopodstatněným odkladům.

Učitelky vnímají, že úspěšnost vzdělávacích intervencí MŠ je závislá na pochopení výchozích podmínek dítěte, v reflektování výchovného dění v rodině a samozřejmě vzdělávacích očekávání rodičů (Kaščák & Betáková, 2014), ukazuje se to i v tomto šetření. Se zvyšujícím se vzděláním učitelek roste i úroveň reflexe vlastního pedagogického výkonu (Syslová & Hornáčková, 2014; Syslová, 2017). Máme proto důvody se domnívat, že nabývají dovednosti chápat i potřeby, nároky a očekávání rodičů, uvažují nad tím, co rodič v MŠ vidět chce a nechce, co ze své pozice vidět může a nemůže.

Jako nevyhnutelné se rovněž jeví iniciovat a rozvíjet efektivní spolupráci MŠ a ZŠ. Je to požadavek formulovaný, spolu s podněty na rozvíjení spolupráce s komunitními

28 službami, i na úrovni zemí OECD (*Starting strong III*, 2012). Z edukační praxe se ozývají hlasy, že tato spolupráce se neděje ani ve sloučených školách (ZŠ s MŠ). Nepomáhá tomu ani skutečnost neexistujícího propojení předškolního a primárního vzdělávání na úrovni kurikulárních dokumentů. Například v porovnání s kurikuly Nového Zélandu, Norska a Skotska je v *RVP PV* (2006) jen málo explicitně formulovaných odkazů na primární vzdělávání (*Quality matters*, 2012). Sladování a kooperace se ZŠ jsou cesty, jak se podílet na řešení problému s vysokými počty odkladů a pohnout se z čáry, na které stojíme.

Pokud bychom uvažovali, o co se opřít při snižování počtů odkladů povinné školní docházky v teoretické rovině, nabízí se přijmout paradigmatický posun od interpretace, že problém spočívá výlučně v dítěti, k pojetí, že příprava dítěte na školu se má dít recipročně, tedy přípravou školy a rodiny na tuto změnu, respektive jako manifestace připravenosti systému (Carlton & Winsler, 1999). Tento přístup je podle autorů demonstrován posunem od Piagetova pojmání, podle něhož se dítě potřebuje dostat do jistého, biologicky založeného vývojového stadia pro vstup do školy, svědčícího ve prospěch odkladů, k Vygotského sociokulturní teorii, dle níž je ve školách nutné vytvořit citlivý systém sociální, osobnostní a edukační podpory a poskytnout příležitosti pro získávání adekvátní zkušenosti každému dítěti. Z výsledků se dá usuzovat, že učitelky MŠ s vysokoškolským vzděláním by mohly být tomuto přístupu nakloněny. Oporu v teorii by měly mít díky studiu zvládnutou. Znamenalo by to přijmout do ZŠ též dítě, které nevykazuje potřebné dovednosti pro fungování v jejím sémantickém prostoru. Otázka je, jak by se k tomuto řešení stavěli ZŠ a jejich učitelé. Tato cesta je o poznání náročnější, podrobněji ji už nastínil V. Mertin (2015). Zatím by se mohlo začít při zabezpečování reálně proaktivního přístupu všech odborníků pohybujících se v prostředí předškolního vzdělávání.

## 6 Závěr

Zabývali jsme se problematikou odkladů školní docházky. Učitelky MŠ, které jsou aktuálně posluchačkami VŠ studia, v ní vidí postavení sebe a instituce, kterou reprezentují, na jedné straně jako důležité a tento význam rovněž argumentují, na druhé straně jako nedocenené. Zároveň si uvědomují, že mají mandát a možnosti tuto pozici měnit promyšleným přístupem směrem k rodičům, ke kterým mají nejbližší. Spolupráci s partnery, tedy se ZŠ, s rodiči a poradnou hodnotí jako problematickou. Vědí ale, že kultivace, nová kvalita kooperace a změna nepříznivé pozice je v jejich rukou, byť cítí, že jim chybí větší sebedůvěra. V jejich očích by ji však podpořil lepší mediální obraz založený nejen na tom, že MŠ rodičům pomáhá při naplňování jejich rodičovských povinností a uvolňování zátěže v čase práce, tedy pečuje, ale i na deskripci edukační reality mateřské školy a ocenění ostatních funkcí, jež plní, především vzdělávací a socializační.

Klíčovým hráčem jsou, podle učitelek, v odkladech rodiče, kteří na pozadí zájmů a potřeb dítěte nezřídka hájí především vlastní zájmy. Anebo se pod tlakem nároků základní školy snaží do ní posílat děti, podle nich, co nejlépe připravené – sociálně, fyzicky i intelektuálně, což pro ně znamená – o rok starší. Tento přístup má v případech vynucených odkladů na dítě kontraproduktivní důsledky, v opačném případě, při opodstatněných odkladech je práce s dětmi prospěšná a efektivní.

Naděje, které se ve věci vysokých počtů odkladů vkládají do zavedení povinného předškolního vzdělávání rok před nástupem do ZŠ, by podle učitelek mohly být naplněny. Učitelky jsou ovšem v očekávání, co je po této zásadní změně charakteru předškolního vzdělávání čeká. Dodejme, že nejsou samy.

## Literatura

- Doporučení k organizaci zápisů k povinné školní docházce.* (2014). MSMT-10670/2014. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/>
- Dudová, R., & Vohlídalová, M. (2005). Rodina a rodičovství v individualizované společnosti. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 6(1), 1–3.
- Dvořáková, H. (2010). Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvantitativní obsahová analýza. *Antropowebzin*, 6(2), 95–99.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352. Dostupné z <http://winslerlab.gmu.edu/pubs/CarltonWinsler99.pdf>
- Gavora, P. (2007). *Spríevodca metodológie kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: UK.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- Goméz-Martinéz, J. L. (1992). *Teoría eseje (Esej ako literárny žáner, štúdium jej vlastností)*. Bratislava: Archa.
- Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start* (s. 96–105). Praha: UK.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hulík, V., Šídlo, L., & Tesárková, K. (2008). Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání a faktory ovlivňující její regionální diferenciaci. *Studia paedagogica*, LVI(13), 13–34.
- Katz, L. G. (1994). Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In L. G. Katz (Ed.) *More talks with teachers* (s. 1–26). ERIC Document No. ED250099. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kašćák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdělávání a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46(1), 5–24.
- Kleňhová, M. (2012). *Předškolní vzdělávání v České republice a v zahraničí*. Dostupné z <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2012/37/predskolni-vzdelavani-v-ceske-republice-a-v-zahranici/>
- Konkretizované očekávané výstupy RVP PV.* (2012). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>
- Kropáčková, J. (2016). Na prahu školní docházky. In E. Opravilová, *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: UTB ve Zlíně.
- May, D. C., Kundert, D. K., Nikoloff, O., Welch, E., Garrett, M., & Brent, D. (1994). School readiness: An obstacle to intervention and inclusion. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 290–301.

- 30 Mertin, V. (2003). Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti. In V. Mertin, & I. Gillernová, *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 217–230). Praha: Portál.
- Mertin, V. (2015). Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In D. Greger, J., Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start* (s. 52–60). Praha: UK.
- MŠMT ČR. (2006). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>
- OECD. (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm#4>
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. In D. Greger, J., Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start* (s. 106–120). Praha: UK.
- Svobodová, Z. (2015). *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky*. Disertační práce. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133186/>
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: MU.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Štech, S. (2009). *Rodina a škola – partneři, nebo soupeři?* Brno: Národní centrum pro rodinu. Dostupné z <http://www.rodiny.cz/f/file/Stech.pdf>
- Štech, S. (2016). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66(1), 73–82.
- Šulová, L., & Škrábová, M. (2013). Psychologické aspekty domácí přípravy v prvních dvou letech školní docházky. *Československá psychologie*, 57(2), 170–178.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Czech Republic*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/school/50165788.pdf>
- Vývoj ukazovateľov materských a základných škôl (štatistické podklady do Konceptie výchovy a vzdelávania v materských a základných školách)*. (2010). Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva. Dostupné z [http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/priloha\\_2a.pdf](http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/priloha_2a.pdf)

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, Ph.D.  
Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně  
Mostní 5139  
760 01 Zlín  
majercikova@utb.cz

# Rozhodování rodičů o odkladu školní docházky v kontextu výběru školy<sup>1</sup>

Kristýna Vlčková

Masarykova univerzita, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta

**Abstrakt:** Odkladů školní docházky je v České republice v porovnání s okolními zeměmi dlouhodobě mnoho. Podle české legislativy vydávají impulz k odkladu rodiče, kteří se mohou ve stejné době rozhodovat, na kterou školu své dítě zapíší. Cílem této stati je odpovědět na otázku: Jak rodiče přemýšlejí o odkladu školní docházky svých dětí v kontextu výběru základní školy? V této studii prezentuji výsledky šetření, při kterém jsem analyzovala data získaná pomocí deseti hloubkových rozhovorů s rodiči předškoláků, jejichž děti navštěvují mateřskou školu v lokalitě centra jednoho velkého města, anebo se rodiče chystají v této lokalitě zapsat své dítě do 1. třídy základní školy. Tyto rozhovory byly zaměřeny na téma volby základní školy a vynořilo se při nich subtéma odkladů školní docházky. Z analýzy rozhovorů vyplývá, že rodiče vybírají školu dvojím způsobem. Jedním je strategie přijatelné varianty, při níž volí první přijatelnou základní školu, zatímco rodiče se strategií seznamu přání vybírají z dostupných škol podle vlastních kritérií tu nejvhodnější. Ukazují, že těmto strategiím může předcházet tzv. vylučovací metoda, tedy odmítnutí spádové školy, ta je však pouze nultým krokem, po kterém následuje některá ze dvou strategií volby školy. V závěru popisují, že rodiče užívající strategii přijatelné varianty vyjadřují větší důvěru v odbornost institucí a při rozhodování o odkladu školní docházky se přiklánějí k jejich názoru více, než je tomu u rodičů se strategií seznamu přání, kteří jsou v rozhodování nezávislejší.

**Klíčová škola:** odklad školní docházky, volba základní školy, základní škola, vztahy rodiny a školy

## Parental Decision Making about the Postponement of the Commencement of School Attendance in the Context of School Choice

**Abstract:** Delays in commencing school attendance are frequent in the Czech Republic, compared to the surrounding countries. According to Czech legislation, parents can opt for such a postponement and they can also decide which school the child enters. The purpose of this paper is to answer the question of how parents think about delaying the commencement of their children's schooling in the context of primary school choice. In this study, I present the results of research in which I analyzed data obtained through ten in-depth interviews with parents of preschool children whose children attend a nursery school in the centre of a large city or parents planning to enrol their child in the first grade of primary school. These interviews focused on the topic of school choice and the subject of delayed commencement of school attendance emerged. The analysis of the interviews shows that parents choose a school in two ways. One is a strategy of an acceptable option by choosing the first acceptable primary school, while parents with a wish list strategy choose the best school from those that are available according to their own criteria. I show that these strategies can be preceded by the exclusion method, which means declining a local school, but this is only a zero step followed by one of the two school choice strategies. In conclusion, I state that the parents using the strategy of an acceptable option express greater confidence in the expertise of the institutions, and in their decisions about delayed commencement of school attendance they

1 Text vznikl v Autorském semináři ÚPV FF MU pod vedením doc. Šedové.

**32** tend more to their own opinion than do parents with a wish list strategy. Parents with a wish list strategy are more independent in their decision making.

**Keywords:** delayed commencement of school attendance, school choice, elementary school, primary school, parent-school relationship

V České republice jsou odklady školní docházky stále běžnou záležitostí, v její novodobé historii má tento odklad každoročně pětina až čtvrtina dětí. Jak lze vyčíst z údajů Českého statistického úřadu (2016), celkových počtů případů odkladů přibývá. Zvyšuje se ale také počet všech dětí zapisovaných do 1. ročníku základní školy, proto procento dětí s odkladem mírně klesá. Ze všech dětí, které nastoupily do školy ve školním roce 2015/2016, bylo 20,6 % sedmi- a osmiletých, tedy alespoň s jedním odkladem.

Téma odkladů školní docházky je pro česká média zajímavé a každoročně se k němu jejich prostřednictvím vyjadřují odborníci, kteří odpovídají na otázku, jakým způsobem se určuje vhodnost nástupu do povinného vzdělávání, resp. jeho odkladu, a také analyzují, proč je u nás procento odkladů tak vysoké. Psycholog Václav Mertin (2015, s. 8) pokládá odklad školní docházky za „systémově špatné opatření“. Jak uvedl pro Český rozhlas Radiožurnál (2017), je již dlouhá desetiletí posuzována připravenost dítěte na roli školáka, místo aby se školy přizpůsobovaly všem dětem tak, aby se rodiče ani odborníci vydávající klíčové posudky nemuseli obávat rozhodnout o jejich nástupu do 1. třídy.

Děti, které získávají odklad školní docházky, je v České republice opravdu mnoho, a to i v porovnání s okolními zeměmi na východ i na západ, Slovensko i Německo mají úroveň odkladů do deseti procent (Svobodová, 2015), proto je důležité tento jev zkoumat. Pedagogika se u nás dosud věnovala odkladům školní docházky z hlediska školní zralosti a připravenosti (vznikaly především diplomové práce v oblasti sociální pedagogiky, které odklady školní docházky zkoumaly). V poslední době se však objevují zjištění, že rodiče nežádají o odklad školní docházky pouze z důvodu nezralosti dítěte (Greger, 2015; Svobodová, 2015), což je potřebné podrobit dalšímu zkoumání.

## 1 Východiska

### 1.1 Počátek školní docházky

Dítě má podle školského zákona č. 561/2004 Sb. povinnost školní docházky od školního roku následujícího po šestých narozeninách. Školní docházku může začít i dříve, ve školním roce, ve kterém bude mít šesté narozeniny, to však musí být podloženo žádostí rodičů a posouzením odborníků (školského poradenského zařízení a odborného lékaře). Nejpozději musí dítě začít školní docházku ve školním roce, ve kterém dovrší osmi let. Rodič dítě podle školského zákona zapisuje do spádové školy (určené podle místa trvalého pobytu dítěte), anebo může zvolit školu jinou. Ředitelé škol jsou však ze zákona povinni přednostně přijímat ty děti, pro které je jejich škola spádová.



Od 1. ledna 2017 je platný zákon č. 178/2016 Sb., který školský zákon novelizuje a posouvá termíny zápisů do základních škol téměř o dva měsíce. Zatímco dosud zápisy probíhaly od 15. ledna do 15. února, nyní je termín stanoven na měsíc duben. Pokud Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) posunulo termín zápisů na později proto, že si od tohoto kroku slibovalo méně odkladů, jak uvádí tisková mluvčí ministerstva pro Český rozhlas Radiožurnál (2017), je otázka, proč je v této novele posunut také termín podávání žádostí o odklad na dřívější dobu. Nyní musí být žádost podána již při zápisu (resp. do konce dubna), zatímco dosud na to měli rodiče čas až do konce května. Stále platí, že tato žádost musí být doplněna dvěma posudky, jeden je vypracován příslušným školským poradenským zařízením a druhý odborným lékařem anebo klinickým psychologem. Pokud posudky odklad doporučují, ředitel začátek povinné školní docházky odloží o jeden školní rok. Ze zákona vyplývá, že o odklad je potřeba žádat a musí být opodstatněný, aby jej odborníci doporučili a aby o něm ředitel rozhodl. Odklad nemůže proběhnout, pokud o něj zákonný zástupce nezažádá.

Při posuzování vhodnosti odkladu školní docházky je zkoumána školní zralost a připravenost dítěte. Tyto pojmy neznamenají totéž (Bednářová & Šmardová, 2015, Přinosilová, 2007, Zelinková 2001). Školní zralost zohledňuje především biologickou vyspělost dítěte (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013), zatímco školní připravenost označuje připravenost dítěte k započetí povinné školní docházky zejména po stránce socializační.

*Školní zralost* (Bednářová & Šmardová, 2015, Kotátková, 2008, Langmeier & Krejčířová, 1998, Přinosilová 2007, Vágnerová, 2012) je spjata s dosaženou úrovní vývoje dítěte. Podmínkou je zralost centrální nervové soustavy a kognitivních procesů. Zahrnuje stránku *biologickou* (tělesnou, fyzickou), tedy třeba výšku, hmotnost, zdravotní stav; *mentální* (kognitivní, psychickou), tj. úroveň řeči, paměť, schopnost učení; a *sociální* (emocionálně-sociální) zahrnující schopnost odloučení od rodiny, emocionální stabilitu a ovládnutí emocí například při neúspěchu.

*Školní připravenost* (Goleman, 1997; Kohoutek, 2006; Kotátková, 2008; Thorová, 2015) je dosažení takového stavu dítěte, při kterém je schopno zvládat nároky spojené se školní docházkou. Takové dítě je sebevědomé, cílevědomé, spolupracující, komunikativní, zvědavé, motivované k práci, umí udržet pozornost a dokáže ovládat své emoce.

Koncepty školní zralosti i školní připravenosti, ačkoli každý akcentuje jinou stránku vývoje dítěte, předpokládají velký vliv okolí (rodina, předškolní výchova) na zralost dítěte.

Systém odkladů školní docházky má dětem pomoci, aby do školy nastoupily, až na ni budou připravené. Podle Přinosilové (2007) může roční rozdíl mezi dětmi v 1. třídě vyvolat nerovnosti – starší děti jsou vývojově napřed a dostávají se tak na horní hranici výkonnostního průměru ve třídě. Odklad tedy může dětem pomoci k nadprůměrným výkonům. Rodiče by však odklad neměli za tímto účelem zneužívat. Podle Matějčka (2005) je bezdůvodný (tj. důvodem není nedostatečná školní zralost) odklad školní docházky spjat s určitým rizikem. Dítě může ztratit motivaci pro školní

34 práci, může promeškat dobu, kdy je na vstup do školy nastaveno. Matějček (2005, s. 179) upozorňuje na vývojové zákonitosti, kdy by dítě nemělo být ani přetěžováno, ani podstimulováno a podhodnoceno. Nejenže v takovém případě „není jeho duševní kapacita náležitě využita, ale (což je horší) není ani rozvíjena – takže je dítě vlastně zanedbáváno“. Takové tvrzení však vyznívá, jako by škola byla jediným místem, kde je dítě stimulováno, a je zde přehlížena například role rodiny. Vlivům odkladů školní docházky na dítě se věnovaly také výzkumy shrnuté v následující kapitole.

## 1.2 Dosavadní výzkumy

**Odklady školní docházky.** Výzkumy v oblasti odkladů školní docházky jsou tradičně zaměřeny na posuzování školní zralosti. V posledních letech se však objevují i takové výzkumy, které toto zaměření překračují.

Zkoumán je efekt věku při započetí školní docházky na vzdělávací výsledky (Puhaní & Weber, 2007), dosažené vzdělání, výsledky IQ testů, těhotenství u mladistvých (Black, Devereux, & Salvanes, 2011), výšku příjmů v produktivním věku i odchod do důchodu (Frederiksson & Öckert, 2013). Zajímavé je, že se studie shodují v pozitivním efektu pozdějšího nástupu do školy na výsledcích testování ve školním věku či šance přijetí na gymnázium (Puhaní & Weber, 2007), což některé výzkumníky vede k závěrům, že by děti měly nastupovat do školy později (Ponzo & Scoppa, 2014). Jiní výzkumníci ovšem nevidí v pozdějším nástupu smysl, jelikož dopady na další životní dráhu jsou podle nich minimální (Black et al., 2011).

Ve školní třídě jsou rozdíly mezi výkonem starších a mladších dětí viditelné. McEvan a Shapiro (2008) ve výsledcích svého výzkumu říkají, že rodiče mohou vidět v nástupu svých dětí do školy v pozdějším věku výhody v podobě lepších známek, a mohou podle toho dokonce plánovat měsíc jejich narození. V německém výzkumu Kratzmann a Schneider (2012) zjistili, že rodiče rozhodují především o dřívějším nástupu do školy, zatímco k odkladům školní docházky dochází primárně na základě odborného hodnocení. V případě České republiky je odborné hodnocení nedílnou součástí udělení odkladu, ale musí mu předcházet rozhodnutí rodičů o odkladu uvažovat. Co vše do takového rozhodování vstupuje? Svobodová (2015) se ve svém disertačním výzkumu věnovala procesu rozhodování o odkladu školní docházky u rodičů předškoláků. Identifikuje různé potřeby rodiny, které do tohoto procesu vstupují, z nichž za nejdůležitější považuje potřebu být dobrým rodičem. Greger (2015) popisuje výsledky kvantitativního šetření, z nichž vyplývá, že pro většinu rodičů bylo impulzem pro rozhodování o odkladu doporučení odborníků (MŠ, PPP, lékaře nebo ZŠ při zápisu) a pro 38 % rodičů vlastní rozhodnutí. Jako nejčastější důvody pro rozhodnutí o odkladu rodiče uváděli určitou nedostatečnost u dítěte a strach, že nebude dítě ve škole úspěšné. Společným jmenovatelem tak může být snaha dítě před neúspěchem ochránit.

Přestože se názory na užitečnost odkladů školní docházky u odborníků různí, podstatné je, že rodiče mohou vnímat, že se jejich dítěti bude ve škole lépe dařit, pokud do ní nastoupí v pozdějším věku, a to může mít zásadní vliv na jejich rozhodnutí. Nejenže jsou rodičům rozdíly mezi staršími a mladšími dětmi v jednom ročníku na

první pohled jasnější než dlouhodobé dopady odkladů školní docházky, ale je možné, že ve snaze být dobrým rodičem, chtějí svým dětem prožívání školních let usnadnit bez ohledu na minimální přínosy v budoucnosti.

**Volba základní školy.** V této studii je téma odkladů školní docházky navázáno na téma rodičovské volby základní školy. Výzkumy v této oblasti ukazují, že různí rodiče vybírají školu za různým účelem.

Postoje rodičů předškoláků k volbě školy lze typologizovat podle toho, jak se liší, když berou rodiče do úvahy zájmy společnosti a zájmy dítěte. Z této typologie vycházejí čtyři typy rodičů. Jeden typ je pro individualizaci volby školy v zájmu dítěte i v zájmu společnosti, jiný je proti ní, a to také jak v zájmu dítěte, tak v zájmu společnosti. Další dva typy se liší v tom, že jeden je v zájmu společnosti pro individualizaci a v zájmu dítěte pro socializaci a druhý naopak (Simonová, 2015). Argumenty pro možnost výběru základní školy směřují především ke svobodě a zkvalitňování služeb a zohledňování individuálního rozvoje dítěte. Argumenty proti akcentují dobře socializované dítě, sounáležitost ve společnosti a pracují s představou, ve které se rodiče aktivněji zasazují o zkvalitnění vzdělávání, pokud nemají možnost volby (tamtéž, 2015). Rodiče vzdělanější jsou přitom orientovanější a ze škol vybírají více, což vede k diferenciovanému vzdělávacímu systému, který pro stát není výhodný (Straková & Simonová, 2015). Pokud si lépe informovaní a orientovaní rodiče vyberou školu, jejíž studenti mají lepší výsledky v testech, vynese nakonec tato volba lepší studijní výsledky jejich dětem (Hastings & Weinstein, 2008). Takovéto kritérium však není jediné, které je při výběru školy rodiči uplatňováno, navzdory teorii trhu, která na základě racionální volby předpokládá, že si rodiče vybírají školu podle jejich ukazatelů efektivity, tedy školní úspěšnosti dětí. Množství rodičů vybírá školu pro své dítě spíše podle sociodemografických charakteristik a spíše než školu vybírají dětem vrstevnickou skupinu (Rowe & Lubienski, 2017). Při výběru může jít o mix racionálního rozhodnutí o výběru kvalitní školy a sdíleného hodnotového systému, navíc se rodiče v názoru na to, co znamená, že je škola kvalitní, různí a určitá část to není schopna určit (Bosetti, 2004).

Které rodiče ale můžeme považovat za ty, kteří jsou aktivními aktéry systému výběru školy? Jde o rodiče, kteří pro své dítě zvolí školu jinou než spádovou, ale jsou to i tací rodiče, kteří nakonec zvolí školu spádovou, pokud si předtím zjišťují informace o dostupných školách a vybírají mezi alternativami (Goldring & Hausman, 2010).

Z výzkumů tedy vyplývá, že sice vzdělanější rodiče umí pro své dítě vybrat školu, ve které jejich děti dosáhnou lepších vzdělávacích výsledků, avšak to není jediným způsobem ani důvodem volby školy. Podle Simonové (2017, s. 141) jde o další kritéria, jakými jsou například klima školy, důraz na řád a disciplínu, počet žáků ve třídách a jejich sociální složení, pověst školy, atraktivita prostředí, dostupnost školy, speciální zaměření kurikula, zájmové aktivity po vyučování nebo přítomnost kamarádů. Trefně přitom shrnuje situaci (tamtéž, 2017, s. 139), ve které se dosavadní zkoumání tématu nachází, kdy „neexistuje univerzální shoda na tom, co je pro rodiče při výběru školy nejvíce důležité“.

## 2 Metodologie

### 2.1 Pozadí a cíle výzkumu

V této studii jsou použita data získaná v průběhu výzkumného šetření zaměřeného na to, *jak rodiče vybírají pro své dítě základní školu*. Jedná se o výzkumné šetření, které započalo v roce 2016 a trvá také v průběhu roku 2017, neboť cílem je sledovat chování rodičů, jejichž dítě vstupuje do 1. třídy, v dlouhodobější perspektivě. Metodologickým rámcem tohoto šetření je situační analýza (Clarke, 2005; Kalenda, 2016). Při této metodě kombinujeme různá data a zaměřujeme se na rozličné aktéry situace, která je v takovém výzkumu jednotkou analýzy. V tomto případě jde o situaci, ve které rodiče předškoláků vybírají pro své dítě základní školu v lokalitě střední části velkého města. Při mapování situace jsem navštěvovala místní mateřské a základní školy, účastnila jsem se zápisů do 1. tříd, prováděla rozhovory s rodiči i zástupci škol a studovala materiály týkající se zápisů a (sebe)prezentace místních základních škol.

Přestože jsem získala kombinaci datových zdrojů, v této studii jsem použila data z rozhovorů s rodiči předškoláků o volbě základní školy. Během prvotní analýzy těchto rozhovorů se vynořilo téma odkladů školní docházky jako jev, který může do procesu výběru základní školy zásadně vstupovat. Cílem této studie je odpovědět na otázku: *Jak rodiče přemýšlejí o odkladu školní docházky svých dětí v kontextu výběru základní školy?*

### 2.2 Výzkumný vzorek

Bohatý korpus nasbíraných dat omezují pro účely této studie na výzkumné rozhovory s rodiči, kteří se v aktuálním školním roce připravovali se svými dětmi k zápisu do 1. třídy základní školy v městské části v centru velkého města, anebo v této městské části nyní navštěvuje jejich dítě mateřskou školu. Společně s ochotou k rozhovoru nebyla na výběr respondentů vztahována jiná kritéria. Lokalita byla zvolena proto, že se zde na poměrně malém prostoru nachází mnoho základních škol a další jsou nedaleko. Konkrétně se v této městské části jedná o 11 základních škol zřizovaných městskou částí, dvě soukromé a jednu církevní základní školu, přičemž veřejné základní školy nabízejí také různé možnosti vzdělávání s prvky daltonské výuky anebo přímo samostatné třídy zaměřené na výuku Montessori, výuku nadaných žáků či rozšířenou výuku cizích jazyků. Dále přilehlé městské části nabízejí další variaci veřejných i soukromých škol, přičemž blízká waldorfská škola získala status spádové školy pro celé město (v dané lokalitě se tedy nenachází, ale pro děti s místním bydlištěm je také spádová). Dvě ze škol zřizovaných touto městskou částí jsou rodiči označovány jako „romské“ školy (Lambda a Théta). Takovéto prostředí rodičům umožňuje, aby si z množství škol vybírali. V tabulce 1 jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých škol v této lokalitě (školy Omikron, Sigma, Ypsilon, Tau a Chí se nenacházejí na území dané městské části, avšak respondenti se o nich ve svých výpovědích zmiňovali). Školy uvedené v této tabulce tedy vytvářejí lokální vzdělávací trh, jak jej popisují Nekorjak, Souralová a Vomastková (2011).

Tabulka 1 Charakteristika škol v okolí

Název	Zaměření podle webových stránek školy	Lokace
Alfa	cizí jazyky	v centrální části města
Beta	cizí jazyky	u parčíku
Gama	mnoho možností ke sportu	dále od rušné cesty, s hřištěm
Delta	cizí jazyky	u rušné cesty
Epsilon	individuální přístup	blízko parku
Zéta	třída pro nadané	u rušné cesty
Éta	zapojení do programů Zdravá škola, Tvořivá škola, Otevřená škola	u rušné cesty
Théta	vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	u rušné cesty
Ióta	prvky daltonské výuky	v historické části města
Kappa	prvky daltonské výuky, spolupráce s Mensou	dál od rušné cesty, s hřištěm
Lambda	vzdělávací, kulturní a poradenské centrum	u rušné cesty
Omikron	škola s Montessori třídou	blízko centra
Sigma	Montessori	vzdálená od centra
Ypsilon	waldorfská škola	nedaleko centra
Tau	pohodová atmosféra a individuální přístup	nedaleko centra, u parčíku
Chi	náročná výuka a zároveň rodinné klima	dále od centra, nedaleko školy Tau

Výzkumu se zúčastnilo deset rodin. Při rozhovorech o volbě školy, které byly zaměřeny na představy o ideální škole, kritéria, kterým výběr školy podléhá, a jejich představy o dítěti, se někteří rodiče rozhovořili o tématu odkladů školní docházky.

V tabulce 2 jsou uvedeny bližší informace o respondentech. První sloupec obsahuje pseudonymy zúčastněných rodin. V druhém jsou údaje o dítěti, které je nyní předškolákem, jeho pozmeněné jméno, a zda je nyní předškolák první dítě respondentů, anebo již proces zápisu do povinného vzdělávání (a případně také výběru ZŠ) rodiče absolvovali se starším dítětem. To může být významné jak u postojů k odkladu školní docházky (porovnávání schopností dítěte se starším sourozencem), tak pro představu o nabídce místních škol. Lze předpokládat, že rodiče, kteří již mají děti, jež ZŠ navštěvují, intenzivněji přemýšleli o zápisech a výběru školy v minulosti než nyní. Zároveň mají bližší zkušenosti se školou, kterou již jejich starší dítě navštěvuje. Ve třetím sloupci vidíme, kteří rodiče ve výzkumných rozhovorech o odkladu mluvili. U dvou dětí byla školní docházka odložena už v minulém roce.

## 38 Tabulka 2 Charakteristika respondentů

Rodina	Předškolák	Kritéria výběru ZŠ	Řeší rodina odklad?
Antošovi	Aleš, 2. dítě	vyklučuje spádovou školu Théta, protože nechce „romskou“ školu	již proběhl
Benešovi	Barbora, 3. dítě	vyklučuje spádovou školu Lambda, nechce školu pro „sociálně slabší“ a chce aktivně participovat na životě školy	ano
Černí	paní Černá, jedináček	vyklučuje spádovou školu Théta, protože nechce „romskou“ školu, nechce „pohodovou“ výuku ani náročnou na jazyky	ano
Dvořákovi	Dorota, 2. dítě	organizační důvody – škola cestou do práce a otevřená individuálnímu plánu	ano, ale nebude o něj žádat
Erbovi	Eliška, jedináček	vyklučuje spádovou, nechce náročnou školu, hledá možnosti sportování	již proběhl
Fialovi	Filip, 2. dítě	kritérií je velmi mnoho a žádná škola v okolí nevyhovuje všem (např. počet dětí ve třídě, školní družina, atmosféra ve třídě, přístup učitelů, otevřenost rodičům, vzdálenost od místa bydliště)	starší syn nastoupil později
Grešlíkovi	Gabriel, 2. dítě	ve spádové nebyli se starším dítětem spokojeni (kolektiv ve třídě), druhou školu zvolili po doporučení známého, který zde pracuje	ne
Horákoví	Hana a Hedvika, 3. a 4. dítě (dvojčata)	po získání dobrých referencí na spádovou školu se dále o volbu ZŠ nezajímá	ano
Chaloupkovi	Christian, 1. dítě	chce pro dítě příjemnou atmosféru a nadšené učitele	ne
Ibisovi	Ivan, 1. dítě	organizační důvody – stěhování do centra města, chce pro dítě příjemnou atmosféru a adekvátní náročnost	ano

## 2.3 Vstup do terénu a sběr dat

Respondenty jsem pro svůj výzkum získávala v mateřských a základních školách v dané lokalitě. Nejprve jsem se s ředitelkou či ředitelem mateřské školy domluvila na termínu, kdy se mohu ve školce s rodiči setkat. Zvolila jsem dobu, ve které si rodiče vyzvedávali děti domů. Poprosila jsem je o vyplnění krátkého vstupního dotazníku, který se týkal výběru školy, jejich konkrétních preferencí, charakteristik školy, podle kterých školu vybírají, a také toho, jaké jsou zdroje jejich informací o školách. Nakonec jsem je požádala o e-mailový anebo telefonický kontakt a rovnou

jsem zjišťovala, zda je rodič ochotný realizovat se mnou rozhovor. Obdobně jsem získávala respondenty při dnech otevřených dveří základních škol v dané lokalitě.

Po domluvě jsem se s rodiči scházela v kavárně, anebo u nich doma. Rozhovor jsem nahrávala a respondenty ujistila, že nahrávku nikdo neuslyší a při jejím přepisu budou změněna všechna jména.

Zvolila jsem techniku hloubkových rozhovorů. Předem jsem měla nachystaná témata rozhovoru, těmi byly představy o ideální škole, představy o dítěti předškolákově, zdroje informací o školách a plány před zápisem. Avšak snažila jsem se tato připravená témata vnášet do rozpravy přirozeně a rozvíjela jsem svými otázkami témata, se kterými přicházeli sami respondenti, jako tomu bylo i u tématu odkladu školní docházky, které jsem sama neiniciovala, ale pokud bylo pro respondenty relevantní či důležité, mluvili o něm.

Většina rozhovorů měla délku 45–90 minut, pouze jeden trval jen 31 minut. S těmi respondenty, pro které bylo téma volby školy zajímavější, byly přirozeně pořízeny delší rozhovory, protože se jich téma osobně týkalo, sami o něm hodně uvažovali a často byli i rádi, že mají možnost na toto téma promluvit. Nejkratší rozhovor byl pořízen s respondentkou paní Antošovou, z něhož jsem získala zajímavá data (paní Antošová odmítla dát dítě do spádové školy), avšak bylo vidět, že přestože provedla aktivní volbu školy, téma se jí příliš nedotýká a zajímavé pro ni není. Domnívám se, že jsem se jí snažila rozhovořit, avšak bylo patrné, že kromě základních detailů není možné téma dále rozvíjet, odpovědi byly velmi strohé. Atmosféra byla vždy příjemná, většinou také velmi uvolněná. Respondenti často vyjadřovali, kolik mají s výběrem školy, případně rozhodnutím o odkladu školní docházky starostí, většinou to ale přelévávali do vtipů a „veselých“ vyprávění.

Abych respondenty neovlivňovala, snažila jsem se vést rozhovory s respektem k jejich názorům. Během rozhovoru jsem neprojevovala odsouzení, ale snažila jsem se všechny postoje a názory pochopit. Tím jsem respondenty rovněž pobízela, aby o tématu bez obav hovořili. Eticky sporná byla chvíle, kdy mi respondenti (stalo se to u několika) položili otázku, která základní škola je podle mě nejlepší. Na to jsem odpovídala tím, že pro každého je to škola jiná. Tuto odpověď jsem považovala za upřímnou a zároveň natolik vyhybavou, že se nikdy nestalo, aby se respondenti dále vyptávali.

## 2.4 Analýza pořízených dat

Poté, co jsem fenomén odkladů rozpoznala jako významný, vybrala jsem z datového korpusu přepsaných rozhovorů nejprve všechny úryvky, které se týkaly odkladu školní docházky. Tyto pasáže jsem rozdělila na drobnější celky a opatřila je příslušným kódem. Při analýze jsem tedy postupovala otevřeným kódováním podle Švaříčka a Šedové (2007). Zjistila jsem, že výpovědi o odkladech školní docházky jsou u respondentů silně navázány na výpovědi týkající se důvodů pro výběr školy. Proto jsem se vrátila ke zbylému materiálu a vybrala z něj ještě úryvky, které spadaly do této kategorie. U nich jsem znovu postupovala otevřeným kódováním, z kterého vzešlo

40 rozřazení chování rodičů do tří skupin, podle toho, jakým způsobem vybírají základní školu. Jednalo se o *vylučovací metodu*, *strategii přijatelné varianty* a *strategii seznamu přání*.

Při další analýze se projevilo, že kategoriemi různých způsobů výběru základní školy jsou pouze *strategie přijatelné varianty* a *strategie seznamu přání*, jelikož při vylučovací metodě jde o chování, při kterém rodiče z nějakého důvodu odmítají spádovou školu, po tomto odmítnutí však následuje některá ze strategií výběru, na kterou základní školu dítě nastoupí. To potvrdilo také rozdělení rodičů/respondentů do jednotlivých kategorií, jelikož rodiče v kategorii vylučovací metody výběru se objevili zároveň v některé z dalších dvou kategorií, což mě vedlo k zjištění, že jde pouze o nultý krok některých rodičů v procesu výběru školy. Kategorie *strategie přijatelné varianty* pojímá způsob výběru, při kterém rodiče volí první vhodnou školu, a třetí kategorie *strategie seznamu přání* popisuje postup, při kterém si jsou rodiče schopni definovat mnohá kritéria školy, kterou hledají, a tu potom vybírají ze všech, které jsou pro ně (finančně anebo vzdáleností) dostupné.

Z analýzy výpovědí o odkladu školní docházky vyplynul jako významný *vztah rodičů k odbornosti institucí posuzujících připravenost dítěte na vstup do povinného vzdělávání*, který se projevil odlišně u rodičů v kategorii strategie přijatelné varianty a v kategorii strategie seznamu přání. U rodičů se strategií seznamu přání se také objevilo množství různých důvodů, které v souvislosti s odklady školní docházky jejich dětí zvažují. Následující kapitoly popisují blíže tato výzkumná zjištění.

## 3 Výsledky

### 3.1 Rodiče se rozhodují o škole

Z výpovědí respondentů vyplývá, že existují různé postupy předcházející zápisu dítěte do konkrétní základní školy, a především též rozhodnutí, kam nakonec dítě v září opravdu nastoupí.

**Nultý krok – vylučovací metoda.** Spádovost neboli příslušnost místem bydliště ke konkrétní základní škole má zaručovat rodičům jistotu, že bude jejich dítě na tuto školu přijato. Jde tedy o nejpohodlnější možnost, jak své dítě přihlásit k povinnému vzdělávání.

Paní Benešová říká: „U toho nejstaršího jsme to vybírali, podívali jsme se nejdřív, kam jsme spádoví.“ Orientace ve spádovosti je prvním krokem v cestě za nástupem do 1. třídy. Rodič se při něm může setkat také s první komplikací, pokud tato škola nevyhovuje jeho představám. Paní Benešová tuto školu popisuje takto:

... je to ovšem takové... trošku... Prostě i v poradně nám bylo řečeno, že tam své dítě dávat nemáme, protože se ta škola specializuje na děti trošku sociálně slabší. Nechcu říct Romy, protože to je většina, ale jsou tam i bílí, ale takoví jednodušší v dobrém slova smyslu.



I přes zdráhání je možné vnímat, že se představa školy pro sociálně slabší děti nespojuje s její představou vhodné školy pro její dítě, protože to do tohoto profilu podle respondentky nespadá, v čemž byla utvrzena i autoritou poradenského zařízení.

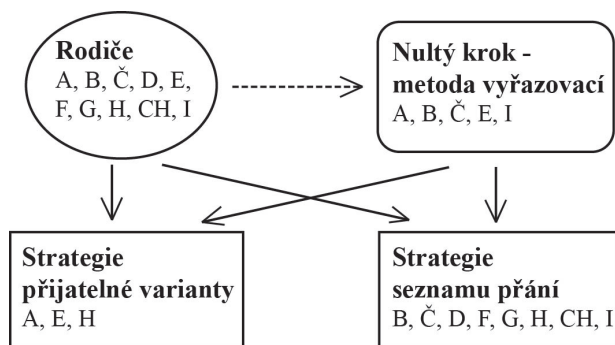
Důvodem nespokojenosti se spádově určenou školou mohou být obavy plynoucí z přesvědčení, že školu navštěvují děti jiného etnika, což říká paní Černá: „Tam chodí jenom cikáni, s prominutím... a bude jediná bílá jako...“ A pokračuje: „Ted je to specializace na Romy, v těch ostatních školách asi byli diskriminovaní, a tím pádem nám tam skončila spádová oblast se školou...“ – a respondentka paní Antošová přímo říká: „Tam jsou problémy s menšinama [pozn. žáky této školy jsou převážně Romové]. Z toho důvodu jsem to tam ani nezkoušela.“ Rodiče si vytvořili představu o škole a jejích klientech, která nekoresponduje s jejich sebezařazením. Nechtějí, aby bylo jejich dítě ve škole, ve které se od něj většina žáků výrazně liší.

Paní Erbová popisuje spádovou školu, kam „chodí děti z lepších rodin, rodiče je vozí do školy audinami a mercedesama...“, a je rozhodnutá: „Spadáme pod školu Beta, ale nechceme tam jít. Předně si myslím, že tam mají velké nároky na ty děti. Dcera je taková... a vlastně i celkově sousedé přesto, že spadají na školu Beta, všichni chodí na školu Gama.“ Spádovou školu tak diskvalifikuje jednak vnímání rozdílu v náročnosti školní výuky a potřebách dítěte a jednak příslušnost k referenční skupině, která podle respondentky spádovou školu svorně odmítá, a respondentka se přidává k odlivu na vedlejší základní školu.

Rodiče tedy mohou při volbě základní školy pro své dítě postupovat *vylučovací metodou, při které nejsou spokojeni se spádovou školou*. Odmítají své dítě zapsat do školy, která je podle nich určena dětem a rodinám s jinými charakteristikami, než které vnímají u svých dětí a sebe samých. Tento důvod není jediným, podle kterého se rodiče rozhodnou možnost spádové školy vyloučit, z respondentů však popisuje jinou příčinu (vzdálenost) pouze paní Ibisová: „Věděli jsme, že se budeme stěhovat do centra, takže by to bylo daleko.“

Po odmítnutí určité jistoty, která je s automatickým zápisem do spádové základní školy spojena, celý proces nekončí. Tito rodiče se připojují svým chováním při volbě ZŠ k ostatním rodičům, kteří školu více či méně aktivně vybírají, přičemž odmítnutí spádové školy je pro ně ústředním motivem jejich dalšího jednání a hlavním kritériem výběru. Jak je zřehledněno v obrázku 1, rodiče postupují při aktivním výběru školy strategií přijatelné varianty, anebo strategií seznamu přání, přičemž není důležité, zda nultý krok vyřazovací metody nastal, anebo ne.

**Strategie přijatelné varianty.** Nejkratší možnou cestou k zápisu do 1. třídy je zvolit si jako jedinou školu spádovou. Takto postupuje respondentka paní Horáková: „Já jsem stará škola... Prostě je to škola, tak tam půjdou.“ Výběr školy pro ni důležitý není, avšak svůj zájem také projevila: „Jo, ptala jsem se na školu lóta ve školce a říkali, že jo, dobrý.“ Na jednu stranu tedy říká, že mezi školami nehledá tu nejlepší a děti nastoupí do školy, která jim je určena, na druhou stranu si přece jen reference o této škole získávala a je otázkou, jak by dále postupovala, kdyby tyto reference byly špatné.



Obrázek 1 Schéma rodičovských strategií.

Respondentka paní Antošová sice svou negativní volbou, odmítnutím spádové školy z důvodů „problémů s menšinami“, svůj výběr začala, avšak dále v něm aktivně nepokračuje. Rozhodla se pro další nejbližší školu a po zkušenostech se starší dcerou nemá obavy, že by dítě na vybranou školu nevzali: „Oni museli kvůli velkému zájmu otevřít ještě druhou třídu, ale jakože problém tam nebyl. Ona normálně prošla tím sítím zápisu... Kdyby to náhodou nevyšlo na škole Tau, tak půjdeme na školu Chí.“ Po vyloučení spádové školy již mezi ostatními školami nehledá favorita, ale postupovala by jen dál od místa bydliště, dokud by dítě do školy nepřijali.

*Rodiče se strategií přijatelné varianty volí jako školu pro své dítě první schůdnou možností.* Pokud je pro ně spádová škola přijatelná, nezjišťují si, zda je v okolí nějaká lepší. Pokud přijatelná není, volí nejbližší přijatelnou. Konkrétní představu ideální školy nemají, proto ji ani nehledají, na rozdíl od rodičů, kteří vybírají školu podle různých kritérií (seznamu přání).

**Strategie seznamu přání.** Lokalita, ve které výzkumné šetření probíhalo, nabízí pestrou paletu základních škol. Aniž by rodiče museli plánovat náročnou každodenní logistiku, mohou si vybrat hned z několika velmi blízkých škol, do které své dítě zapíší.

Někdy mohou mít rodiče o svých preferencích jasno podle kritérií, která si při výběru (ať už vědomě, či ne) stanoví. Paní Benešová popisuje své hlavní kritérium: „Nalákala mě úzká spolupráce rodičů se školou.“ Toto kritérium uplatnila již při výběru mateřské školy. Možnost participovat na rozhodování o chodu školy i komunitní ráz zařízení, který do svého života vtahuje celé rodiny, jsou pro ni zajímavé. Také proto se nechala zvolit zástupkyní tříd starších synů v rodičovském sdružení. Rodič tak může umět jasně definovat, co je pro něj zásadní, aby si školu vybral. Paní Černá říká: „Co je pro nás důležité, aby to pro nás bylo jednak dopravou schůdný a jednak aby ta škola měla dobré reference... mají hned nějaký hřiště nebo nějaký prostranství... Tam je to obrovský areál.“ V tomto procesu výběru není podstatné, které konkrétní charakteristiky školy přidávají na žádosti, ale zda jsou rodiče schopni k seznamu svých přání přiřadit konkrétní školu z nabídky na lokálním vzdělávacím trhu.

Pokud je kritérií mnoho a nemají přednost jedno před druhým, je výběr mnohem náročnější, což popisuje pan Fiala: „To právě nejde říct, co je nejdůležitější, protože kdybychom věděli, co je nejdůležitější, tak by to bylo asi snadný, protože bychom si vybrali podle toho. Je toho víc a vždycky se křížilo jedno s druhým.“ Pro spokojenost s volbou je pro rodiče důležité směřovat, tedy vybrat takovou školu, ve které méně důležitá kritéria (např. vzdálenost od místa bydliště) ustoupí důležitějším (hřiště). V opačném případě přichází místo spokojenosti letargie: „Nebylo to nějaké racionální rozhodnutí, bylo to nejmenší zlo, tak to tak prostě berem“. Prostě normální škola,“ říká pan Fiala rezignovaně, protože ideální školu, která by splňovala vše, co si s manželkou určili, nenašel.

Proces vytvoření seznamu přání a přiřazování dostupných škol zahrnuje aktivní zjišťování informací o těchto školách. Paní Benešová říká:

Tak jsme se dívali v okolí, jaké jsou školy, a dostali jsme doporučení jednak z poradny jednak od známých, že lóta je dobrá. Tak jsme šli na den otevřených dveří, bavili jsme se tam s paní zástupkyní, s nějakými lidmi a došli jsme k názoru, že by nám vyhovovala.

Paní Černá říká: „Hledala jsem na internetu, plus vlastně teďka budou dny otevřených dveří.“ Rodiče získávají reference od známých, dostupných autorit, z webových stránek i dnů otevřených dveří. Vynakládají tak zvýšené úsilí, aby dosáhli toho, že své dítě zapíší do školy, která bude vyhovovat jejich představám, což je opakem volby první přijatelné školy.

Způsob výběru školy byl v této kapitole rozdělen do kategorií vylučovací metody a strategií přijatelné varianty a seznamu přání. Zároveň ukazují, že vylučovací metoda není uceleným způsobem výběru, ale pouze fází u některých rodičů, kteří poté postupují jednou ze strategií. V době před zápisem si rodiče vybírají školu, na kterou dítě zapíší, ale také rozhodují o tom, zda je již dítě dostatečně zralé, aby školní docházku započalo v následujícím školním roce, anebo využijí možnosti odkladu.

### 3.2 Rodiče se rozhodují o odkladu školní docházky

V České republice mohou pouze rodiče zažádat o odklad školní docházky jejich dítěte, takže na nich leží hlavní břímě rozhodování. Následná odborná posouzení se pak týkají oblasti školní zralosti a připravenosti – tedy připravenosti tělesné, mentální, sociální a citové zralosti, která se týká zvládnutí emocí, samostatnosti i kooperace s učitelem a spolužáky. Z rozhovorů vyplývá, že se jiným způsobem rozhodují o odkladu rodiče, kteří při výběru školy užívají strategie přijatelné varianty, a jinak ti se strategií seznamu přání.

**Odklad školní docházky dítěte u rodičů se strategií přijatelné varianty.** Rodiče, kteří vybírají školu způsobem strategie přijatelné varianty, akcentují při rozhodování o odkladu posouzení instituce (MŠ, ZŠ, PPP).

Paní Erbová popisuje proces, který vedl k odkladu školní docházky její dcery:

Jsme furt doufali, že ta Eliška do školy půjde, že nebude mít odklad. Ale byli jsme u zápisu a tam nám řekli, abychom se obrátili na poradnu... Nakonec nám v té poradně řekli, že by to chtělo ještě rok odklad, protože Eliška měla problémy se sluchem..., takže hodně špatně mluví, takže musíme to z toho logopedického hlediska ještě dotlačit.

Prvotní představa rodičů byla, že dítě do školy nastoupí, a iniciativa odkladu vzešla až ze strany základní školy, aby byla následně potvrzena pedagogicko-psychologickou poradnou. Jejich expertizu Erbovi uznali a zažádali školu o odklad.

Rodiče mohou s názorem poradny také nesouhlasit, jako paní Horáková:

Takže holky tam byly s tím, že nám napsali, že by nám odklad doporučovali. No, každopádně k zápisu musíme, tak uvidíme, co nám tam řeknou, protože i ve školce se divili... protože říkali, že jsou holky šikovný. Takže já s tím taky moc nesouhlasím, protože ten papír byl takový nespecifický... Je hrozně zvláštní..., protože ty posudky jsou úplně stejný.

Přestože jsou Hana a Hedvika dvojčata, paní Horáková získala k poradně, která vydala identické posudky, nedůvěru. Nejenže se posudek lišil s její představou o dětech, ale i s názorem jiné odborné instituce – mateřské školy. Stojí tedy proti sobě posouzení dvou institucí, MŠ a PPP, přičemž názor znějící z MŠ je shodný s názorem paní Horákové. Ve hře je ještě jedna instituce, která může spor rozhodnout, a to základní škola. Paní Horáková říká:

Takže jsem zvědavá, co nám řeknou u zápisu. Kdyby tam naznali, že by byl lepší ještě ten rok, tak samozřejmě dáme ještě ten rok, ale pokud by řekli, že nevidí problém, tak potom jsem říkala, že bych to ještě řešila tak, že bych kontaktovala tu poradnu, tu psychologku, a řekla jí, co nám řekli u zápisu, a zeptala se jí na její názor ještě.

V případě, že by se zástupci školy přidali svým posouzením školní zralosti Hany a Hedviky na stranu poradny, paní Horáková by již dále svůj názor neprosazovala. „Pokud nám ve škole řeknou, že ne, tak už to řešit nebudu,“ říká. V případě, že by ale dali za pravdu jí a zaměstnancům MŠ, snažila by se o přehodnocení posudku poradny. Zajímavé je, že se zdá, že je pro ni posudek z poradny určující, jelikož se jej nesnaží obejít (pokud nechce, nemusí žádost o odklad vůbec podávat).

Paní Horáková odhaluje, že váhá s odkladem školní docházky také z toho důvodu, že by měly dcery hned po nástupu osmé narozeniny:

Tam je ještě problém, že holky jsou v září, takže kdyby tam byl odklad, tak by nastoupily v osmi letech, což mi už přijde pozdě... Přijde mi zase, ne špatný, ale v těch osmi letech zase je to pozdě... No nevím, v osmi letech do 1. třídy, kdy vyjdou ze základky?

Rodičům může vadit, pokud jejich dítě nastoupí těsně před osmými narozeninami. Zákon to takto sice umožňuje, ale není to zcela běžné. Matce vadí, že by byly dcery starší „oproti ostatním“ a také by školní docházku ukončily v nestandardně vysokém věku. Nechce, aby její dcery vyčnívaly z toho, co je běžné, stejně jako ani nechce

jít proti konečnému rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny, přičemž také automaticky volí pro své děti spádovou ZŠ.

Rodiče využívající strategii přijatelné varianty přistupují k odkladu školní docházky svých dětí na základě odborného posouzení. Společným faktorem při rozhodování o volbě školy i o odkladu školní docházky může být důvěra v odbornost institucí a snaha o chování podobné většině.

**Odklad školní docházky dítěte u rodičů se strategií seznamu přání.** Rodiče předškoláků se seznamem přání o základní škole vnímají silně svou úlohu také v procesu rozhodování o odkladu školní docházky jejich dítěte.

Paní Benešová má vlastní představu o tom, zda by k odkladu mělo dojít, a *PPP považuje pouze za poradní orgán*:

My teďka jsme objednaní do poradny s dítětem, takže tam se poradíme. Já bych byla pro odklad, protože jednak ještě má logopedické problémy, to by se ještě teoreticky mohlo odstranit za toho půl roku, chytrá je, ale je taková ještě miminkovská... Ale takže říkám, poradíme se v té poradně. Já si myslím, že by jí to vůbec neublížilo ten odklad, ale uvidíme.

Říká, že by volila odklad především z důvodu sociální nezralosti dcery a viditelné projevy zlehčuje. Přestože názor PPP zřejmě považuje za důležitý, není pro ni odbornost poradny natolik významnou, aby její posudek bez váhání přijala, ale chystá se jej srovnávat s vlastní představou o dceři.

Rodiče navíc mohou vnímat nejednoznačnost odborného posouzení v oblasti sociální na rozdíl od diagnostiky školní zralosti v jiných oblastech. Starší syn pana Fialy potřeboval posudek z poradny, aby mohl do školy nastoupit těsně před svými šestými narozeninami. Pan Fiala popisuje, co se dozvěděl: „Oni řekli, jo, inteligenčně úplně v pohodě tam může jít, to nemějte obavu, ale sociálně, že by potřeboval, nebo že se vůbec nic nestane, když bude ještě ve školce. Takže šel až vlastně v šesti s tím, že měl měsíc do sedmi.“ Posudek PPP tedy podle rodiče jednoznačně ohodnotil školní zralost v oblasti rozumové, avšak v případě sociální zralosti byl spíše doporučující a finální rozhodnutí nechával na rodičích. Takové vyjádření může u rodiče vnímání odbornosti poradny snižovat.

Rodiče může provázet obava, že je odborné posouzení sociální zralosti pouze formalitou. Paní Černá říká:

Jako pořád se rozhodujeme, jestli dát ten odklad, nebo ne. Říkala jsem, že bych možná, protože mám nějaký kontakt na psycholožku, že bych jí zavolala, protože si myslím, že když pak půjdeme jen do poradny na těch 20 minut, tak ona oštempluje ten papír a vlastně nic neřekne. Potom musíme jít k té obvodářce, ta v podstatě řekne – no, když chcete, tak chcete.

Paní Černá tedy považuje oficiální instituce posuzující připravenost dítěte na započetí školní dráhy k tomuto účelu za nedostatečné, a proto chce zjistit vlastní cestou, jestli je její dcera dostatečně zralá na nástup do 1. třídy. Domnívá se, že

46 nakonec může dostat posudek podle toho, jak se sama rozhodne. „... jako dítě máte zdravý a co by obvodní doktor k tomu měl říkat. Takže ještě proto, že je v srpnu, tak by jí nic neuteklo,“ pokračuje a naznačuje tím, že možná už představu o správné volbě má a v odborné lékařské posouzení nevěří.

Na rozdíl od rodičů se strategií přijatelné varianty rodiče se seznamem přání institucím tolik nedůvěřují, odbornost jejich posouzení školní připravenosti dítěte zlehčují a zdůrazňují v konečném rozhodnutí vlastní úsudek. Ten mohou ovlivňovat další okolnosti, které se netýkají jen školní zralosti jejich dítěte.

Svou roli při rozhodování o odkladu hraje vědomí, že je v našem prostředí odklad školní docházky běžnou záležitostí, jak popisuje paní Benešová:

Moje zkušenost je, že ty odklady jsou hodně takzvaně v módě, a vidím to i v těch našich třídách (pozn. u starších sourozenců), že tam jsou děti, které jsou regulérně dva roky od sebe... To mě děsí, že by tam byla šestiletá holčička a téměř osmiletý kluk, to si nemyslím, že by bylo úplně ideální. Potom ty děti se dohání fyzicky i tím učením, takže to bych nechtěla moc řešit tyhle věci.

Matčinou starostí je, aby ji ochránila před střetem s vyspělejšími spolužáky. Odkladem školní docházky může také prodloužit kontakt s oblíbeným školním zařízením a komunitou: „To je taky dobrý, když by ta dcera zůstala ještě v té školce, tak bych tam ještě mohla být, protože takhle už by vlastně byli všichni jen ve škole a z té školky bychom už odešli jako.“ Nástupem její poslední dcery do školy by se už mohla angažovat jen ve škole, což jí je líto. Rozhodnutím pro odklad by získala další rok účasti na životě mateřské školy, což by uvítala.

Fialovým připadalo, že by už syn mohl být na nástup do školy dostatečně vyžralý, ale posudek z poradny se rozhodli využít jako důvod k ponechání syna ve školce. „Jako asi mohl, když vidím některé prvňáčky, tak mohl jít, ale myslím, že to nebyla chyba,“ pokračuje pan Fiala. Znamená to, že jeho úsudek o připravenosti jeho syna na 1. třídu se po návštěvě PPP nezměnil, přestože rozhodnutí o nástupu ano. Pan Fiala říká, že roli při rozhodování hrál také mladší sourozenec: „Nechtěli jsme, protože jsme věděli, že ten druhý je narozenej na konci listopadu, nechtěli jsme, aby byli o tři roky od sebe, že o dva aspoň drže nějakou vazbu.“ Pan Fiala měl pocit, že je už jeho syn možná zralý na to, aby nastoupil do školy v necelých šesti letech. V pedagogicko-psychologické poradně však našel ujištění, že nebude vadit, když dítě nastoupí do školy o rok později, což vyhovovalo jeho situaci, ve které chtěl udržet užší vztah obou sourozenců. Zároveň tím výhodně získal pro mladšího syna místo ve vybrané školce: „Vlastně oba dva chodili do školky tady..., která je super, myslím, že tady [v centru města] nemá konkurenci. To jsme taky měli obrovský štěstí, že jsme se tam promanipulovali.“ Naznačuje, že nebylo jednoduché se do této, podle něj nejlepší, mateřské školy dostat a musel k tomu využít určité strategie. „To byl vlastně i jeden z drobných důvodů, proč ten synek nešel do školy, když mohl, ale tím, že jsme ho nechali ve školce ještě o rok dýl, tak jsme tam stihli přihlásit toho druhého jako sourozence, dostali jsme nějaký body a on mohl chodit tam.“ Pan Fiala *zajistil odkladem školní docházky staršího syna přijetí mladšího*. Při rozhodování, zda jeho

syn nastoupí do školy, hrál úlohu také tento argument. Starší syn mu již připadal vcelku připravený do školy nastoupit, ale v pedagogicko-psychologické poradně mu potvrdili, že mu rok navíc ve školce neublíží (viz výše). Využil tedy možnosti dostat mladšího syna do, podle něj, ideální mateřské školy, ve které pak může zůstat i po odchodu staršího syna do školy.

Rodiče tedy zvažují odklad školní docházky jako výhodu při vstupu do vybraného předškolního zařízení. Paní Černá popisuje, že je pro ni výhodné, aby start povinného školního vzdělávání u své školy pozdržela:

... vzhledem k tomu, že jestli dáme odklad, tak já pak doufám, že když v srpnu bude mít sedm let, tak stejně i když nemáme vůbec spádovou oblast, tak že by nám ji na tu školu lóta vzali. Protože budou brát třeba nejdřív ty, co dali odklad od ledna. Takže si myslím, že my budeme příští rok stejně jako v popředí a že nám ji musí vzít jako.

Matka tedy kalkuluje s tím, že vyšší věk dítěte jí pomůže dostat se do školy, kterou vybrala, a odklad by jí v tom mohl pomoci.

Rodiče tak mohou odklad školní docházky vítat, protože je pro ně přínosné pozdržet dítě o rok déle v mateřské škole. Mohou tuto situaci využít při organizačních potížích, při naplňování vlastních potřeb týkajících se mateřské a základní školy a takticky při výběru mateřské a základní školy a plánu, jak se na ni dostat, když není spádová.

Rodiče, kteří volí školu podle seznamu přání, jsou při svém rozhodování individualizovanější. Tak jako volí školu podle vlastního úsudku, stejně jednájí také v otázce odkladu školní docházky jejich potomka. Srovnávají vlastní úsudek s úsudkem odborníků a vyhodnocují výsledné řešení. Jejich úsudek je přitom ovlivněn růzností jejich zájmů a potřeb.

## 4 Závěr a diskuse

V této studii jsem prezentovala, jak přemýšlejí o odkladu školní docházky rodiče, kteří pro své dítě vybírají základní školu. Postoje k rozhodování o odkladu se liší podle toho, jakým způsobem rodiče školu vybírají.

Rodiče buď vybírají z dostupných škol tu (pro ně) nejlepší při strategii se seznamem přání (*Benešovi, Černí, Dvořákovi, Grešlíkovi, Ibisovi, Chaloupkovi a Fialovi*), anebo akceptují první vyhovující variantu jako rodiče se strategií přijatelné varianty (*Antošovi, Horákovi a Erbovi*). Pokud rodiče z nějakého důvodu vylučují možnost spádové školy (*Antošovi, Benešovi, Černí, Erbovi a Ibisovi*), v dalším kroku postupují buď jako se strategií přijatelné varianty (*Antošovi a Erbovi*), anebo seznamu přání (*Benešovi, Černí a Ibisovi*).

Roweová a Lubienski (2017) docházejí k závěru, že rodiče při výběru školy hledají takovou, která nejvíce vyhovuje jejich představám svými sociodemografickými charakteristikami, a to konkrétně tak, aby tyto charakteristiky byly podobné charakteristikám rodiny předškoláka. Rodiče vybírají takovou školu, ve které bude jejich

48 dítě zapadat do skupiny vrstevníků a která vyhovuje charakteristikami žáků. Popsala jsem, že tyto důvody opravdu popisují někteří rodiče (*Antošovi, Benešovi, Černí a Erbovi*), kteří v první řadě vylučují spádovou školu (metoda vylučovací), protože podle jejich mínění žáci, kteří spádovou školu navštěvují, nejsou svými charakteristikami podobní jejich dítěti, které by mělo do školy nastoupit.

Z analýzy dat vyplynulo, že rodiče se strategií přijatelné varianty rozhodují o odkladu školní docházky svých dětí na základě doporučení institucí (mateřská škola, základní škola, pedagogicko-psychologická poradna), zatímco rodiče, kteří si z nabídky základních škol vybírají podle seznamu přání, jsou na odbornících nezávislejší. To odůvodňují různou mírou důvěry v odbornost institucí. Greger (2015, s. 100) uvádí, že je pro rodiče jedním z důležitějších důvodů pro odklad školní docházky to, že nechtějí „jednat v rozporu s doporučením ZŠ, poradny apod.“. Rodiče se strategií přijatelné varianty důvěřují odbornosti institucí. Proto také mezi školami tolik nepřebírají a při rozhodování o školním odkladu rozhodují v závislosti na jejich posouzení. Zatímco individualizovanější rodiče se seznamem přání takovou důvěru v instituce nemají, mezi školami vybírají takovou, která bude nejvíce vyhovovat jejich představám, a o odkladu školní docházky se rozhodují samostatně. V odborný posudek nevěří bezmezně, ale považují jej za formalitu, která pouze doplňuje paletu argumentů, na jejímž základě se nakonec rozhodnou.

Za důležité považují nové zjištění, že do procesu rozhodování o odkladu školní docházky dítěte vstupuje rodičům představa možnosti „promanipulovat se“ na vybranou školu, tedy zajistit tímto způsobem přijetí mladšího dítěte do vybrané mateřské školy (*Fialovi*), anebo zvýšit šance na přijetí dítěte do vybrané základní školy (*Černí*). Rozhodnutí o odkladu školní docházky může s volbou školy velmi úzce souviset a nemusí vyplývat z hodnocení aktuální školní připravenosti dítěte.

Z analýzy rozhovorů také vyplývá, že rodiče při rozhodování o odkladu školní docházky berou vážně potřeby dítěte. Pokud podle nich není dostatečně zralé, chtějí je před školou uchránit. Toto zjištění podtrhuje představu o neflexibilní škole, do které se musí žák napasovat a o které rodiče nepředpokládají, že by brala ohled na jedinečnost jejich dítěte. To systémově kritizuje Mertin (2015), podle kterého by měly do základní školy nastupovat všechny šestileté děti (až na velmi malé procento výjimek), vzhledem k tomu, že školy individuální přístup k dětem deklarují. Školský systém by měl dětem zaručovat bezpečné prostředí, aby se je rodiče nebáli do škol posílat.

Tato studie vznikla při zkoumání fenoménu volby základní školy. Díky tomu analýza dat ukázala propojení mezi tím, jak rodiče uvažují o volbě školy a o odkladu školní docházky. Výzkumný kontext však s sebou přináší také značné limity. Předně, kvalitativní metoda neumožňuje zobecňování. Na počátku výzkumu navíc nebylo cílem věnovat se odkladům školní docházky, tudíž toto téma určitě nabízí další možnosti hlubšího bádání. Domnívám se, že bude nadále přínosné následovat trend zkoumání tohoto tématu z pohledu rodičů (Greger, 2015; Svobodová, 2015), a ne pouze studiem formálně udávaných důvodů k odkladům.



## Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
- Black, S. E., Devereux, P. J., & Salvanes, K. G. (2011). Too young to leave the nest? The effects of school starting age. *The Review of Economics and Statistics*, 93(2), 455–467.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387–405.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis grounded theory after the postmodern turn*. San Francisco: University of California.
- Český rozhlas Radiožurnál. (2017). *Ranní interview 12. 2. 2017, 8:50*. Dostupné z <http://prehravac.rozhlas.cz/audio/3800169>
- Český statistický úřad. (2016). *Základní školy – žáci přijatí do 1. ročníku dle věku; žáci, kteří ukončili povinnou školní docházku – časová řada 2006/07–2015/16*. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/34193311/2300421617.pdf/f0340251-f89b-4249-bd61-7662a5c33322?version=1.1>
- Frederiksson, P., & Öckert, B. (2013). Life-cycle effects of age at school start. *The Economic Journal*, 124(September), 977–1004. doi: 10.1111/eoj.12047
- Goldring, E. B., & Hausman, C. S. (1999). Reasons for parental choice of urban schools. *Journal of Education Policy*, 14(5), 469–490.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 96–105). Praha: PedF UK. Dostupné z [http://pages.pepf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy\\_start.pdf](http://pages.pepf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf)
- Hastings, J. S., & Weinstein, J. M. (2008). Information, school choice, and academic achievement: Evidence from two experiments. *Quarterly Journal of Economics*, 123(4), 1373–1414.
- Kalenda, J. (2016). Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), 457–481.
- Kohoutek, R. (2006). Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*, 16(2), 3–23.
- Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Kratzmann, J., & Schneider, T. (2012). School entry – A risk for schoolbeginners? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11577-009-0051-z>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
- McEvan, P. J., & Shapiro, J. S. (2008). The benefits of delayed primary school enrollment: Discontinuity estimates using exact birth dates. *Journal of Human Resources*, 43(1), 1–29. Dostupné z <https://muse.jhu.edu/article/466576/pdf>
- Mertin, V. (2015). Odklady jsou reakcí rodičů na stav školského systému. *ZVONÍ!*, 3(5). Dostupné z [https://www.clovekvtsiisni.cz/uploads/file/1420646766-cislo5\\_web.pdf](https://www.clovekvtsiisni.cz/uploads/file/1420646766-cislo5_web.pdf)
- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=178&r=2016>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- Nekorjak, M., Suralová, A., & Vomastková, K. (2011). „Romské školy“ a sociálně prostorové nerovnosti. *Sociologický časopis*, 47(4), 657–680. Dostupné z [http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d5584d9fa64d97a2eb797f12e6897e3bbb28a041\\_Nekorjak%20soccas2011-4.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d5584d9fa64d97a2eb797f12e6897e3bbb28a041_Nekorjak%20soccas2011-4.pdf)

- 50 Ponzo, M., & Scoppa, V. (2014). The long-lasting effects of school entry age: Evidence from Italian students. *Journal of Policy Modeling*, 36(3), 578–599. doi:10.1016/j.jpolmod.2014.04.001
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Puhani, P. A., & Weber, A. M. (2007). Does the early bird catch the worm? *Empirical Economics*, 32(2), 359–386. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s00181-006-0089-y>.
- Rowe, E. E., & Lubienski, C. (2017). Shopping for schools or shopping for peers: Public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), 340–356. Dostupné z <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2016.1263363>
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia paedagogica*, 20(3), 69–88. Dostupné z <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/1148/1426>
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136–159. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6743/pdf>.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51(4), 587–606. Dostupné z <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- Svobodová, Z. (2015). *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky* (Dizertační práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133186>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.

Mgr. Kristýna Vlčková, Ústav pedagogických věd  
Masarykova univerzita, Filozofická fakulta  
Arne Nováka 1, 602 00 Brno  
vlckova.k@mail.muni.cz

# Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění<sup>1</sup>

Helena Picková

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,  
Katedra pedagogiky a psychologie  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

**Abstrakt:** Předložená studie si klade za cíl porozumět tomu, proč někteří rodiče z běžných středostavovských rodin neposílají své předškolní děti do mateřské školy nebo je tam posílají jen velmi nepravidelně. Data z hloubkových rozhovorů s matkami, která byla získána v rámci dlouhodobého sledování šesti rodin z Libereckého kraje v období předškolního ročníku a vstupu do povinného vzdělávání, byla podrobena obsahové analýze. Analýza identifikovala čtyři hlavní témata: silný ochranný výchovný styl rodiny; eliminace nedostatků z dětství rodičů; nedůvěra v zajištění všestranného rozvoje dítěte mateřskou školou; předčasná scholarizace. Výsledky jsou diskutovány vzhledem k uzákonění povinné docházky do předškolního ročníku mateřské školy.

**Klíčová slova:** preprimární vzdělávání, předškolní ročník, nízká docházka, střední třída

## Why My Children Do Not Attend Nursery School. Attitudes of Parents Whose Decision Making Is Not Limited by Socioeconomic Disadvantage

**Abstract:** The study presented here aims to understand why some parents from ordinary middle-class families do not send their preschool children to kindergarten or send them only very irregularly. Data from in-depth interviews with mothers, which was obtained as part of the longitudinal monitoring of six families from the Liberec region during the pre-school year and commencement of compulsory education, was subjected to a content analysis. The analysis identified four main themes: a strong protective family style of education; compensating for problems experienced during the parents' own childhood; mistrust that the kindergarten will ensure the child's comprehensive development, and early scholarization. The results are discussed with regard to the enactment of compulsory attendance of the pre-school year of kindergarten.

**Keywords:** pre-primary education, pre-school year, low attendance, middle-class

Preprimárním (předškolním) vzděláváním rozumíme etapu vzdělávání dětí před nástupem do základní školy. Dítě získává v tomto období života především sociální zkušenosti a základní poznatky o světě kolem sebe. Tato etapa tak předurčuje do značné míry rozvoj jeho předpokladů i sociálních postojů a je klíčová pro utváření jeho osobnosti. Pro vývoj dítěte má předškolní vzdělávání velký význam, neboť raně

1 Tento text byl připraven s podporou projektu GA ČR „16-10057S“ financovaného Grantovou agenturou České republiky.

52 zkušenosti dítěte, přijaté podněty a poznatky i z mimorodinného prostředí mají obvykle trvalou hodnotu a uplatní se i zhodnotí v jeho budoucím životě.

V mnoha výzkumech nalézáme důkazy potvrzující význam preprimárního vzdělávání na rozvoj dítěte, z nichž vyplývá, že předškolní vzdělávání usnadňuje pozdější učení (např. Barnett, 1995; Berlinski, Galiani, & Gertler, 2006; Schütz, 2009; Rühm & Waldfoegel, 2012). Z údajů Evropské komise pro vzdělání, výchovu, kulturu a mládež (EACEA P9 Eurydice, 2009) vyplývá, že nejeefektivnější je investovat právě do počátečních forem vzdělání. Pozdější náprava nedostatků bývá už velmi neúčinná. Komise to v rámci *Aktualizovaného strategického rámce evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy* (Komise evropských společenství, 2006) shrnuje následovně:

... Preprimární vzdělávání vykazuje největší návratnost, pokud jde o sociální adaptaci dětí. Členské země by proto měly více investovat do preprimárního vzdělávání jako efektivního prostředku, který představuje základ pro další učení, je prevencí předčasněho ukončování školní docházky a zvyšuje spravedlnost výsledků a celkovou úroveň dovedností.

I z nedávného výzkumu PISA (OECD, 2014) mimo jiné vyplývá, že malé děti, které se naučily, jak se chovat ve skupinách, a byly seznámeny se základy písmen a čísel, jsou lépe připraveny pro školní docházku než děti, které tyto dovednosti a zkušenosti nemají.

Prokázaný pozitivní dopad předškolního vzdělávání na vzdělávací dráhu žáka vede v posledních letech u tvůrců vzdělávacích politik ve vyspělých zemích k zvýšenému zájmu o tuto etapu. V některých vzdělávacích systémech jsou koncipovány komplexní předškolní programy pro sociálně znevýhodněné žáky, jiné systémy zavádějí povinné předškolní vzdělávání, rostoucí důraz je kladen na ranou péči. V EU byly stanoveny společné cíle pro míru účasti dětí na preprimárním vzdělávání (Evropský parlament, 2013): u dětí ve věku od čtyř let do zahájení povinné školní docházky dosáhnout alespoň 95% účasti na předškolním vzdělávání a péči. U mladších 3 let by mělo být dosaženo 33% účasti.

ČR se přihlásila k tomuto cíli ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014) a stanovila, že podíl dětí ve věku od 4 let do věku obvyklého pro zahájení docházky do základní školy, který se účastní předškolního vzdělávání, by měl v roce 2020 dosáhnout hodnoty alespoň 95 % (oproti 86,1 % v roce 2012). MŠMT také zavádí povinný rok předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky od školního roku 2017/2018 – viz vládou schválená novela školského zákona (zákon č. 178/2016 Sb.). Současné znění *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* platného od 1. září 2016 v této souvislosti uvádí:

... Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny

na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě... (MŠMT, 2016)

Pozornost odborné veřejnosti v souvislosti s preprimárním vzděláváním je věnována zvláště sociálně znevýhodněným dětem. Pro utváření osobnosti dítěte hraje sice nejdůležitější roli rodina, ale ne každá je schopna zajistit mnohostrannou škálu podnětů, které dítě předškolního věku potřebuje, proto brzké vzdělávání pro něj může představovat značný přínos (viz např. Yoshikawa, 1995; Melhuish, 2004; Gambaro, Stewart, & Waldfogel, 2014). Systematický přehled poznatků o dopadech mezinárodních intervenčních programů na vzdělávací dráhu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí přináší kniha *Spravedlivý start?* (Greger, Simonová, & Straková, 2015). Výsledky z výzkumu PISA (OECD, 2014) ukazují, že patnáctiletí žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, mají tendenci dosahovat lepších výsledků než ti, kteří se nezúčastnili předškolního vzdělávání, a to i když je brán v úvahu jejich socioekonomický status.

Pokud by všechny děti, bez ohledu na socioekonomické postavení svých rodin, měly přístup ke kvalitním předškolním programům, mohlo by to pomoci k snížení nerovnosti v oblasti připravenosti na školu, které jsou zapříčiněny rozdílným rodinným zázemím žáka. Výsledky výzkumu PISA (OECD, 2014) však poukazují na to, že žáci znevýhodnění svým rodinným zázemím se nejméně účastní preprimárního stupně vzdělávání. Je tedy zřejmé, že právě ti, kteří by mohli nejvíce těžit z programů předškolního vzdělávání, mají menší šanci se jich zúčastnit. Zmiňovaný rozdíl je pozorován téměř ve všech zemích, které se zúčastnily výzkumu PISA, ale mezi jednotlivými zeměmi jsou výrazné diference – viz Kleňhová (2013) a OECD (2014). ČR ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014) proto uvádí záměr systematicky zvyšovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením s cílem snížit znevýhodnění těchto žáků při vstupu do povinného vzdělávání.

Systematický přehled výzkumů provedených v oblasti předškolního vzdělávání v České republice v letech 2000–2010 přináší studie Syslové a Najvarové (2012). Z této studie vyplývá, že názorům rodičů a jejich očekáváním od předškolního vzdělávání se věnovala Šmelová (2005), ale šetření prováděla na rodinách dětí, které navštěvovaly mateřskou školu. Problematikou spravedlivosti v předškolním vzdělávání se zabývá již výše zmiňovaná kniha *Spravedlivý start?* (Greger et al., 2015). Kromě tam již zmiňovaných zahraničních studií, které evaluovaly předškolní programy pro znevýhodněné děti, jako je *Head Start*, jsou zde zevrubně citovány v tomto kontextu i domácí výzkumy. Velká pozornost je věnována docházce romských dětí a zkoumání příčin, proč do mateřské školy nechodí. Kniha také shrnuje výsledky z rozsáhlého šetření rodin s dětmi, které měly nastoupit v následujícím školním roce do základní školy. Toto šetření proběhlo v roce 2014 na reprezentativním výběru mateřských škol a jeho cílem bylo mimo jiné zjistit, jak je volba mateřské a základní školy podmíněna rodinným zázemím, kognitivními schopnostmi dítěte a případně dalšími faktory. Provedený výzkum však nepostihuje rodiny, jejichž děti mateřskou školu nenavštěvují.

Jak je výše uvedeno, existuje řada studií, které se zabývají rodinami s nízkým socioekonomickým statusem, jejichž děti navštěvují mateřské školy v malé míře. Málo informací však máme o běžných rodinách, které své děti do mateřské školy neposílají. Inspiraci pro výzkumy týkající se motivace těchto rodin lze nalézt ve studiích týkajících se volby péče o dítě. Earlyová a Burchinalová (2001) na datech z šetření domácností ohledně výchovy a vzdělávání provedeného v roce 1995 v USA ukazují, že typ péče o dítě, který rodiče volí, závisí na příjmu rodiny, etnickém původu a věku dítěte. Kim a Framová (2009) z dat podobného šetření z roku 2005 uskutečněného v USA zmiňují také etnický původ a věk a jako další faktory doplňují postavení rodičů v zaměstnání, socioekonomický status rodiny a pohlaví dítěte. Johansenová, Leibowitzová a Waiteová (1996) poukazují, že důležitým faktorem při výběru péče o dítě je v USA dosažené vzdělání matky. Téma docházky dětí do mateřských škol je široce diskutováno laickou veřejností především v USA, jak ukazují řešerše webových stránek. Příklady důvodů, proč rodiče neposílají své děti do mateřské školy, uvádí O'Hehir (2010). V rodičovských diskusích zaznívá, že děti v mateřských školách jsou jen systematicky rozvíjeny a posléze i testovány v předmatematické a čtenářské gramotnosti, ale že nemají čas si hrát, přestože výzkumy ukazují, jak je to důležité – viz Miller a Almonová (2009). Na druhé straně nalézáme i argumenty, proč je pro děti důležitá docházka do mateřské školy – viz například GreatSchools (2016).

V ČR je toto téma nyní relevantní vzhledem k uzákonění povinného předškolního ročníku, které se týká všech rodin, nejen znevýhodněných. Je tedy důležité se zabývat také komplikacemi, které bude představovat povinná docházka pro rodiny, které nyní své děti do mateřské školy posílají, ale činí tak na dobrovolné bázi. Tato práce hledá odpověď na otázku, jaké důvody vedou rodiče, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění, k tomu, že jejich děti mateřskou školu nenavštěvují. Vhled do jejich motivace pomůže porozumět problémům, které může těmto rodinám přinést povinný předškolní ročník.

## 1 Cíle a metodologie šetření

Cílem našeho výzkumu bylo najít případy dětí z rodin bez socioekonomického znevýhodnění, které buď nenavštěvují mateřskou školu, nebo ji navštěvují jen sporadicky. Dále se podrobně seznámit s důvody tohoto jevu, zjistit názory rodičů dětí na výchovu a vzdělávání v předškolním období a na úlohu předškolního vzdělávání. Jako hranici „minimální docházky“ jsme si zvolili, že dítě dochází do MŠ v průměru méně než dvakrát týdně.

Z údajů MŠMT lze zjistit, jaký podíl dětí nenavštěvuje mateřskou školu v jednotlivých věkových kategoriích – ve školním roce 2014/2015 to bylo 9,4 % ročníku pětiletých. Není z něho však patrné, jaké je rozložení tohoto podílu mezi dětmi sociálně znevýhodněnými a dětmi bez tohoto handicapu. V souladu s cílem našeho výzkumu je nutné nejdříve alespoň rámcově ukázat, že skupina rodin bez socioekonomického znevýhodnění je početně nezanedbatelná a z hlediska výzkumu tak potenciálně

zajímavá. Abychom si udělali základní představu o velikosti této části populace, dotázali jsme ředitelů základních škol v Libereckém kraji (prosinec 2014) na počty žáků v 1. třídách, kteří nenavštěvovali mateřskou školu.<sup>2</sup> Spolu s tím jsme zjišťovali, kolik z nich může být považováno za žáky ze sociálně znevýhodněných rodin. Autorce článku je známo z dlouholeté učitelské praxe, že každý zkušený učitel v 1. třídě obvykle již během několika týdnů pozná, z jakého rodinného prostředí žák pochází. Pojem sociálně znevýhodněná rodina jsme v tomto kontextu uvažovali jako rodinu, která nedostatečně podporuje své dítě ve vzdělávání, nedostatečně komunikuje se školou či se v blízkosti dítěte objevují riziková chování – různé druhy závislostí, násilí nebo případně i zneužívání.

Získali jsme údaje ze základních škol v kraji, které navštěvuje téměř 50 % celkového počtu všech žáků v 1. třídách. Z nich vyplývá, že 96,1 % z těchto žáků navštěvovalo mateřskou školu. Lze konstatovat, že byly proporcionálně odpovídajícím způsobem<sup>3</sup> zastoupeny jednotlivé typy škol včetně základních škol praktických, což je důležitý aspekt při odhadu podílu dětí s nízkým socioekonomickým statusem z těch, co nenavštěvovaly mateřskou školu. Ze zjištěných údajů vyplývá, že tento podíl činí 17,8 %, což odpovídá přibližně 1,6 % dětí z celkového populačního ročníku. Naše zjištění poměrně dobře odpovídají odhadům, které prezentovaly společnosti Tady a teď a Demografické informační centrum v rámci řešení projektu *Kudy vede cesta*, který probíhal od 1. července 2013 do 30. června 2015 a byl prováděn na území celé ČR (Hůle et al., 2015). Obecně bychom mohli konstatovat, že větší část dětí, které nenavštěvují MŠ v Libereckém kraji, nejsou děti ze sociálně znevýhodněných rodin.

Předmětem našeho výzkumu jsou děti bez socioekonomického znevýhodnění v posledním roce před nástupem do základní školy, které nenavštěvují (nebo navštěvují jen v malé míře) mateřskou školu. Provádíme-li jakékoli šetření v této populaci dětí před nástupem do školy, musíme se vyrovnat s problémem, jakým způsobem je najít a jak oslovit.

Rozhodli jsme se tyto rodiny identifikovat při zápisu do 1. třídy ve dvaceti základních školách v Libereckém kraji. Byly voleny z různých okresů a velikostí obcí, aby byla zajištěna rozmanitost prostředí, ve kterém rodiny žijí, a aby na druhé straně bylo možné oslovit všechny rodiče zapisovaných dětí s otázkou:

Jak často navštěvuje vaše dítě mateřskou školu?

- (a) 4–5 dnů týdně
- (b) 2–3 dny týdně
- (c) 1× týdně
- (d) méně často nebo velmi nepravidelně
- (e) není přihlášeno do MŠ

2 E-mailem byly obelány v prosinci 2014 všechny školy Libereckého kraje, návratnost odpovědí byla zhruba 30 %. Opakovaně byly e-mailem v lednu 2015 kontaktovány školy, které neodpověděly. Podařilo se tak získat informace z přibližně 52 % ZŠ v kraji.

3 Porovnání s populací ZŠ v Libereckém kraji ukázalo, že získaný výběr dobře reprezentuje ZŠ z pohledu regionálního, typu školy i velikosti sídla a velikosti školy.

Pokud odpověď rodičů byla (c), (d) nebo (e), byli přizváni k našemu výzkumu, který byl koncipován jako longitudinální kvalitativní šetření. Sedm rodin pozvání akceptovalo a podílelo se na výzkumu formou vícepřípadové studie, která probíhala v několika časových horizontech kvůli zachycení proměny názorů, postojů a chování rodin v průběhu času a provedení komparace jednotlivých případů během určitého časového období. Data byla získávána prostřednictvím rozhovorů s matkami, dětmi a učitelkami, byla provedena rovněž diagnostika dítěte. V této stati představujeme pouze obsahovou analýzu dat získaných z rozhovorů s matkami.

Základní charakteristiky rodin byly stanoveny na základě provedených rozhovorů. Ve většině případů autorka tohoto článku vstupovala opakovaně do tázaných domácností, mohla tak posoudit vybavenost domácností, oblečení, hračky apod. Z výpovědi na některé otázky v rozhovoru vyplýval vztah k penězům a jejich případný (ne) dostatek, vzdělání a zaměstnání rodičů, zájmy rodiny, volnočasové aktivity a jejich finanční náročnost, možnosti trávení dovolené. Autorka má navíc dvacetiletou zkušenost s prací učitelky na 1. stupni běžné sídlištní základní školy, do které docházely děti i ze sociálně a ekonomicky problematických rodin. Tato zkušenost posouzení statusu rodiny byla promítnuta i do rozhovorů s dětmi i jejich matkami. Vytvořený názor na charakterizaci rodiny byl pak následně ověřován ještě při rozhovoru s učitelkou dítěte po jeho nástupu do 1. třídy.

V tabulce 1 uvádíme takto získané základní charakteristiky rodin. Z našeho zkoumaného vzorku se vymykala rodina č. 2, kterou lze hodnotit jako rodinu s nízkým socioekonomickým statutem. Vzhledem k cíli této studie jsme ji proto do dalších analýz nezařadili.

**Tabulka 1** Přehled základních charakteristik zkoumaných rodin

Rodina č.	Expertní odhad socioekonomického statusu	Místo bydliště	Vzdělání rodičů	Současné zaměstnání	Počet dětí
1	střední	krajské město, bytový dům	oba rodiče VŠ	matka na MD, otec manažer zahraniční firmy	tři
2	nízký	krajské město, ubytovna pro sociálně slabé	oba rodiče SOŠ, otec ve výkonu trestu, matka žije s přítelem	matka na MD, přítel dělník	tři
3	vyšší	malé horské město, bytový dům	matka SOŠ, otec SŠ	matka i otec provozní v penzionu	dvě
4	střední	okresní město, starší rodinný dům	oba rodiče VŠ, matka samoživitelka	matka projektantka, otec učitel SŠ	dvě



5	střední	menší město, rodinný dům	matka VŠ, otec SŠ	matka odborná referentka MÚ, otec stavební dozor	dvě
6	vyšší	okresní město, moderní rodinný dům	matka SŠ, otec SOŠ	matka v domácnosti, otec podnikatel ve stavebnictví	dvě
7	vyšší	okresní město, moderní rodinný dům	matka VŠ, otec SŠ	matka na MD, otec podnikatel, majitel fitness centra	dvě

## 2 Sběr a analýza dat

### 2.1 Vstupní rozhovor v roce 2015

S vybranými rodinami byl na jaře 2015 veden polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Osnova rozhovoru byla složena z vybraných základních tematických okruhů: důvody nenavštěvování mateřské školy, úloha mateřské školy v přípravě na školní vzdělávání, příprava v rodině na přechod z preprimárního do primárního vzdělávání a rozvoj dětí v rámci rodinných aktivit, názor rodiny na novelu školského zákona v oblasti preprimárního vzdělávání uzákonit zavedení povinného posledního roku před vstupem do základní školy, představa o další vzdělávací dráze dítěte. Byly též pokládány otázky, které směřovaly k zjištění vzdělání a zaměstnání rodičů, finanční situace rodiny, koníčků a trávení volného času včetně dovolené. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a uskutečňovaly se obvykle v domácnosti rodiny, ve dvou případech i mimo domácnost (park, kavárna). Účastnily se ho vždy matky dětí, v případě rodiny č. 7 byli přítomni oba rodiče. Délka nahrávaného rozhovoru byla zhruba 30 minut, ale vlastní setkání bylo mnohem delší, protože mu předcházela fáze neformální, jejímž účelem bylo navození důvěry a vysvětlení záměru šetření. Z těchto neformálních částí setkání byly pořizovány poznámky.

Po návštěvě rodin a následné analýze rozhovorů bylo užitečné v některých případech telefonicky či e-mailem kontaktovat opakovaně rodiny za účelem upřesnění některých dílčích nejasností. Komunikace s rodinami byla bezproblémová, umocněna nastolením vzájemné důvěry. S některými matkami byl z jejich impulzu navázán užší až přátelský vztah, rády se neformálně setkávaly za účelem popovídání si o rodině, o jejich dětech i o problémech, které rodiny trápí. Z těchto setkání jsme získali velké množství poznámek a dokreslujících informací souvisejících s postoji a názory rodin.

## 2.2 Opakovaný rozhovor v roce 2016

Vedení rozhovorů s rodinami bylo opakované na jaře 2016 v druhém pololetí 1. třídy. Nosná témata rozhovorů zůstala shodná jako v případě vstupního rozhovoru nedlouho po zápisu. Byly zjišťovány podrobnosti přechodu do povinného vzdělávání, vnímané dopady nedostatečné docházky do mateřské školy, hodnocení volby základní školy. Dále jsme se tázali, zda rodina změnila pohled na zavedení povinného posledního roku v mateřské škole před vstupem do základní školy. Forma vedení rozhovoru a případný následný telefonický či e-mailový kontakt zůstaly stejné jako v roce 2015.

## 2.3 Analýza dat

Před analýzou bylo nutné získaná data zpracovat a upravit. Ze zvukových nahrávek rozhovorů byla provedena transkripce do textové podoby. Přibližně třicetiminutové rozhovory odpovídaly 10–19 normostranám textu. Pro přepis rozhovorů byla použita transkripční pravidla podle Leixové (2006). Následně byly přepisy anonymizovány, tj. všechna osobní jména a názvy, které by umožnily identifikaci rodin, byly nahrazeny smyšlenými jmény či znaky nebo byly zcela vypuštěny.

Zdrojová data (dva rozhovory) byla podrobena obsahové analýze v souladu s podobnou situací, jakou uvažuje Patton (1990) nebo Dvořák et al. (2010). V našem výzkumu to znamenalo především extrakci podobných témat spojenou s rozбором jednotlivých shod a rozdílů u jednotlivých rodin.

Konkrétně bylo postupováno následovně: 1) datové zdroje byly analyzovány individuálně; 2) data byla kódována, aby došlo k redukci dat na smysluplné celky a vytvoření širších kategorií pro prezentaci dat; 3) byly definovány nové kategorie syntetizováním a hledáním vzájemných vztahů; 4) porovnáním kategorií ze všech uvažovaných datových zdrojů byly některé kategorie zpřesněny nebo reorganizovány.

## 3 Výsledky

V našem výzkumu jsme identifikovali následující témata: (a) silný ochranný výchovný styl rodiny; (b) eliminace nedostatků z vlastního dětství; (c) nedůvěra v zajištění všestranného rozvoje dítěte mateřskou školou; (d) předčasná scholarizace.

### 3.1 Silný ochranný výchovný styl rodiny

Ze získaných dat zaznívá u všech rodin významný akcent na vnímání potřeb dítěte, který by bylo možné v řadě případů hodnotit až jako přehnaný. Rodiče dětem vycházejí vstříc ve snaze splnit jejich přání, snaží se je uchránit před nepohodlím a nepříjemnostmi, ulevují jim od jakýchkoli povinností. Jak ukázaly výpovědi matek, tento přístup je s pravidelnou docházkou do mateřské školy neslučitelný.

Matka v rodině č. 6 se snaží respektovat synova přání, když usoudí, že je jeho odůvodnění rozumné, vyhoví mu. Není pro ni problém mu vše splnit, bere to jako samozřejmost:

... když má náznak, že je nemocnej... rýmu a cokoli a někdy, když se mu třeba i nechce, že si chce odpočinout nebo že je ošklivo, že prší a že se mu nechce na procházku v pláštěnce... nebo, že se mu nechce do loutkového divadla... tak prostě, když nechce, tak nechce... tak jako si myslím, že není důvod, aby musel...

Dokonce i učitelka v mateřské škole, kam chlapec dochází jen občas, ji upozorňovala, že se jí zdá, že syn může vše, ale nesouhlasí s ní:

... takže třeba když tam zůstává na spinkání, tak třeba zapomeneme plyšáka... tak já říkám, že mu ho přinesu, a paní učitelka mi říká, nevozte ho, já mu tady půjčím, a Matěs, mami, přivez mi ho, a já říkám jo. Ale pro mě není problém jako se tam stavít... a paní učitelka začíná kroutit očima, že jako... [smích] no jo no.

Také staršího syna, kterému je čtrnáct roků, vozí matka každý den do školy a ze školy, snaží se mu věnovat a být k dispozici. Pokud se jde se sousedkou projít či si zaběhat, starší syn jde s nimi. Ráda mu také připravuje svačinu do školy, nechce, aby si ji někde sám kupoval. Dle ní není nutné, pokud je doma, aby se chlapci zapojovali do domácích prací a do chodu domácnosti, vše pro ně nachystá a připraví. Od mladšího syna nikdy neodchází, jednou se o to pokusila, když večer navštívila kamarádku, ovšem vrátila se předčasně, když se syn dožadoval její přítomnosti. Tento svůj přístup obhajuje i proti otci chlapců s tím, že jsou to děti a ona vnímá jako správné jim zajistit maximální péči:

... ale já si myslím, že to je chyba toho manžela, no, že by se mohl trochu... no, nevím... to už je asi zase na jiný téma... je to takový... nejsem sama bez nich a ani mi to nevádí jako... jsem ráda s nima.

Matka z rodiny č. 7 trávila dobu, kdy starší dcera byla předškolačka, na mateřské dovolené s mladší dcerou, proto využívala volnější režim a řídila se, stejně jako matka v předcházejícím případě, momentální náladou a chutí dcery:

... když jsem měla tu možnost... nebo když nám, nedej bože, nezazvonil budík, nebo když Jana ráno řekla, mně se nechce... nechci říct, že to bylo tak strašný, ale nebyla tady ta nutnost... nebyla tady ta nutnost, takže to dítě tím pádem nebylo tam dávaný.

Matka z rodiny č. 4 nechává rozhodnutí, čemu se budou věnovat a co chtějí právě dělat, na dcerách. Chápe, že činnosti, kterým se věnují, je musí zaujmout a není chyba jejich, pokud je něco nebaví, ale toho učitele či lektora, který je dostatečně nezaujme a nemotivuje:

... že tam se řekne, teď kon se jdou hrát hry a všichni je hrajou, jo... a s tím měla Mirka na začátku velký problém, říká, ale mami, ale mně se ta hra ale vůbec jako hrát nechce,

tak já přece nebudu předstírat... jsem říkala, tak víš co, tak se domluvíme, tak to prostě Luňákoví, to je ten vedoucí, to je přezdívka [se smíchem]... přijdeš a řekneš.

U chlapce z rodiny č. 3 si matka prosadila odklad školní docházky, přestože u zápisu do 1. třídy se projevoval podle jejích slov velmi dobře a škola odklad nedoporučovala. Hlavní motivací matky bylo prodloužení bezstarostného dětství syna:

... odklad jsem mu dala hlavně kvůli tomu, že mi přišel ještě hodně dětský, že si chtěl hodně hrát, že by to pro něj bylo... asi stresující, protože je takovej... takže jsem si tak jako říkala, že mu ten rok prodloužení takovýho toho dětství jakoby.

V rodině č. 1 prostřední dítě, pro které matka získala místo v MŠ až v posledním roce před nástupem do základní školy kvůli přeplněnosti mateřských škol, nebylo zvyklé na kolektiv dětí a většinu roku bylo nemocné. Matka je na rodičovské dovolené a velmi se mu věnuje. Zdraví syna je pro ni velmi důležité, pokud by chodila do zaměstnání, starala by se o něj se stejnou péčí, a to i v případě, kdyby šlo „jen“ o rýmu.

Tazatelka: ... a nedá se nic dělat, protože maminy musej' do práce, že jo.

Matka: no tydle typy opravdu nemám ráda... protože to je... no tak ve chvíli, kdy je tam další dítě se zelenou rýmou, my ji do druhýho dne máme taky... tydle typy opravdu nemám ráda a nedávám je.

Do této kategorie jsme zařadili i situaci, kdy se rodiče snažili uchránit svého syna od domnělých negativních účinků očkování, což synovi znemožnilo docházku do běžné mateřské školy. V rodině č. 5 chlapec negativně reagoval na očkování, rodiče pak odmítli podstoupit s dítětem další očkování, i když z pohledu oficiálního lékařského hlediska k obavám nebyl důvod a dítě bylo očkovatelné. Rodině to podstatně zkomplikovalo životní situaci, protože chlapce nešlo umístit do veřejné mateřské školy. Přesto rodiče neváhali a preferovali řešení, které bylo nejlepší z pohledu potřeb jejich syna.

### 3.2 Eliminace nedostatků z vlastního dětství

V prvních rozhovorech rodiče popisovali důvody, proč jejich děti nechodí do mateřské školy, ale na „první“ pohled nebyly mnohdy zřetelné motivy jejich jednání. Ty se začaly vyjevovat často až v opakovaných rozhovorech a především při následné analýze jednotlivých souvislostí. Můžeme konstatovat, že jednání většiny dotazovaných matek je vlastně reakcí na jejich dětství, přičemž negativní zkušenosti, kterých chtějí své děti ušetřit, se v jednotlivých případech liší.

Rodiče matky z rodiny č. 6 byli velmi zaměstnaní, pracovali celé dny v restauraci a na ni a jejího mladšího bratra měli málo času. V raném dětství trávila proto mnoho času u babiček, později se již starala jak sama o sebe, tak i o bratra. Na jedné straně výchovu rodičů vnímala jako volnou, ale naopak ji poznamenala starost o domácnost a hlavní její zátěží se stala péče o bratra, která byla zejména na ní. Především tyto

zkušenosti přispěly k jejímu jinému přístupu ve výchově svých synů. Snaží se jim vytvořit bezproblémové zázemí, kdy potřeby a zájmy synů jsou pro ni na prvním místě. Nechce kopírovat svoje dětství a dělat stejné „chyby“ jako její rodiče. Snaží se proto být svým synům stále k dispozici a vytvořit jim zázemí lepší, než měla ona sama:

... nebo mi přijde zbytečný, aby starší hlídal svého bráchu... no, to už mám asi z domova, to mám asi z dětství... takže mu nedávám žádné instrukce ve stylu: teď budeš hlídat, já jdu tamhle... ne, tak to u nás nefunguje.

Podobně i matka z rodiny č. 7 si vybavuje, že její rodiče byli velmi zaměstnaní, a že se jí proto hodně věnovala její babička. Také ona nechce tento model opakovat.

... moje máma pracovala od mejš šestí měsíců, co jsem se narodila... ale já jsem nechodila do jeslí, starala se o mě babička... a v době, kdy jsem byla doma, moje máma pracovala jako zubařka, takže byla poměrně vytížená... žádný kroužky tenkrát nepamatuju, asi to nebylo v módě... ale snažím se to dneska dělat jinak... chceme jim dát to nejlepší...

Matka z rodiny č. 5 jako důvod neúčasti svého syna v mateřské škole uvedla, že nebyl očkovan. V dalším rozhovoru však přiznává, že by netrvala na pravidelné docházce svých dětí do mateřské školy ani v případě, kdyby problém s přijetím neočkovaných nenastal. Vzpomíná si, že v dětství navštěvovala své prarodiče jen velmi málo a prakticky vždy pouze o prázdninách, což ji mrzelo. Má velmi dobré vztahy se svými rodiči i rodiči manžela a chce, aby její děti byly s nimi ve větším kontaktu, než kdysi ona byla se svými prarodiči.

... většinou jo, je ten management toho žití takovej složitější... není to tak hezky nalajnovaný jako s tou školkou... ale jako zase si myslím, že si ty menší děti víc užijou rodinu, třeba já jsem neměla vůbec možnost jako menší dítě být třeba s babičkou a dědou, jenom třeba o prázdninách za odměnu, že jo [se smíchem]... a třeba vím, že Alena i Vlasta, protože máme výbornou, to je moje tchyně vlastně, že mají babičku.

Matka v rodině č. 3 nevzpomíná na své dětství moc pozitivně:

... že takový to naše vyrůstání na těch sídlištích, co si pamatuju já jako dítě, bylo naprosto nudný... nenaplňující a sedávali jsme po lavičkách a... nebylo to tolik naplňující, jako mají třeba děti v...

Chce synovi dopřát, po čem vždy toužila, tedy naučit se dobře lyžovat, hrát tenis a získat kvalitní jazykovou výbavu.

Z rozhovorů s matkou z rodiny č. 4 vyplývá, že v paměti má vzpomínky na svou školní docházku, ze kterých vystupuje především jistá uniformita, kolektivnost a pevný řád tehdejší doby. Pro své dvě dcery se proto snaží hledat jiné cesty ve výchově a vzdělání, preferuje jejich spokojenost, radost ze hry a z práce, dobrovolnost, volbu činností a vnitřní motivaci. Nechce, aby zažily to, čím prošla ona v osmdesátých letech 20. století.

... já právě to vidím na sobě, že já jsem vyrůstala v té... klasické škole, kdy to hodně bylo daný tím... výkonem, jo, a celkově to ohodnocení a přijetí ze strany jako veřejnosti... tak moje přijetí bylo jen skrze ten výkon, a to včetně těch rodičů, jo, který samozřejmě to zase dělali jen kvůli tomu, že oni tak byli vedení, jo... moji rodiče vlastně... moje mamka... který teďka je šedesát osm let, že jo, a v té době toho... komunismu docela drsného... a všichni jim říkali, jo, to je třeba ty děti takhle vést, tak oni nás takhle vedli, že jo, a neviděli v tom nic špatného... člověk jim to nevyčítá, že spousta věcí... mi vlastně docházelo až s tím příchodem těch mých dětí...

### 3.3 Nedůvěra v zajištění všestranného rozvoje dítěte mateřskou školou

Sledovaní rodiče vnímají velmi vážně svoji odpovědnost za rozvoj a vzdělávání svého dítěte již v předškolním věku. Mateřským školám však vesměs vzdělávací roli nepřisuzují. Pokud dítě nedochází do mateřské školy, získají tím volný čas, který systematicky využívají pro cílený a všestranný rozvoj dítěte.

Jednou z možností, jak se k odpovědnosti za vzdělávání dítěte postavit, je učení dítěte přímo rodičem, čehož jsme byli svědky při návštěvě rodiny č. 1. Matka klade velký důraz na vzdělání a zejména na výuku cizích jazyků. Syna předškoláka učí anglicky, starší syn s ní chodí společně na kroužek ruštiny. Doma mají plno CD s anglickými písničkami a hrami. Děti si rády prohlížejí různé encyklopedie, na počítači plní připravené didaktické úkoly a hrají dětské hry. Kromě vzdělávacích činností a aktivit doma matka dbá i na volnočasové aktivity chlapců, vodí je na bojový sport budo.

V rodině č. 3 je prioritou sport a všestranný rozvoj syna. Kromě lyžování a tenisu, které jsou na prvním místě, chce matka, aby si syn vyzkoušel a zvládl co nejvíce aktivit a sportů s tím, že časem si vybere, v čem bude úspěšný.

... jdeme do bazénu nebo na brusle... hodně jsme to loňskou zimu spojovali s tou němčinou, že po němčině jsme šli na brusle na hodinku a pak už jsme vlastně přijeli domů.

Chlapec se svým dědou-trenérem tráví většinu zimy v Rakousku na lyžařských tréninkových kempech. Nicméně i doma se matka snaží, aby se rozvíjel a připravoval na vstup do ZŠ.

... my spolu doma počítáme, učíme se písmenka, hrajeme šachy, což chci, aby uměl takovýchle hry, kdy musí zapojovat trošičku mozek.

Pobyt v Rakousku je využíván k podpoře výuky německého jazyka, kterou matka také považuje za významnou.

V rodině č. 6 rovněž dominuje sport. Matka chce, aby se synové rozvíjeli po sportovní stránce, ale výběr sportu nechává na nich. Obě děti nyní chodí trénovat fotbal, ale vystřídal i jiné sporty.

Matka v rodině č. 4 se snaží, aby se dcery věnovaly tomu, co je baví a co vidí pro sebe jako smysluplné. Klade důraz na emoce, na fyzickou odolnost, ale nikoli na drill

a povinnost. Jako podstatný vnímá prožitek, radost ze hry, nikoli činnost zaměřovanou pouze na výkon a kognitivní oblast.

... že Zuzka ještě chodí na různé kroužky... a třeba jeden z nich je tady v čajovně, je to takový výtvarný ateliér, který trvá, myslím, hodinu a půl, a to vidím úplně, tak jak ji to baví, tak ta koncentrace tam je, opravdu je ochotná hodinu a půl se koncentrovat, soustředit na to, že něco tvoří... něco tam vzniká, je to takový hezký, protože to vidí, ten výsledek.

Matka vychází z toho, že k všestrannému rozvoji dítěte jsou nezbytné svoboda a možnost experimentovat. Snaží se jim dát dostatek volnosti a chce, aby si vše vyzkoušely.

... taky doma, to je neuvěřitelné... vůbec se jako nebojí... tuhle říkala, tak já si ušiju kabelku, a teďkon vezme látku a fakt jako si to uštrihne, navlíkne jehlu, sešije, jo, takový jako by... jak třeba i tam v té školce mají možnost a ten dar toho rozdělovat ten oheň, tak [se smíchem], tak mi třeba taky máme doma kamna, tak prostě zatopí v kamnech, jo, anebo i tak, tak jo, tak já to uvařím... tak jako fakt taková odvaha do všeho se pustit a velká neustále inspirace, jo, ona i hodně, vidím, jak i tvoří, pořád něco jako modeluje a maluje a stříhá a spojuje.

Toto směřování vede i k tomu, že je preferována alternativní škola s prvky lesní nebo Montessori pedagogiky. Matka se přidala k podobně smýšlejícím rodinám, které založily lesní školku, do které docházela její mladší dcera.

... a pak teda v ten okamžik byla tady další iniciativa, vlastně vznikla waldorfská iniciativa a jejím cílem bylo založení lesního klubu, vlastně takový klasický lesní školky, a ta je v kopcích v Roupově, to je mezi... a... v těch nejvyšších kopcích, fakt jako nádherný prostředí, úplně nádherný lesy, louky... prostě takovej ráj, jo.

Pro rodinu č. 5 je velice důležitá mezigenerační výměna zkušeností, kladou důraz na rodinné vztahy a pouta s prarodiči dětí. Nejde jim jen o pomoc s obstaráním a pohlídáním dětí při pracovním vyčerpání, ale stanovili si pravidelný režim, kdy děti určité dny v týdnu tráví u prarodičů, kteří se jim rádi věnují:

... takže tam máme ještě druhé výchovné prostředí u babičky... kde je babička, děda a teda ještě svobodný švagr... co že se potom asi taky k tomu dostaneme, vlastně pro Vlastu počítací... Vlastu hodně baví počítání, že si s dědou hodně povídají o číslech, co to vlastně je... písmenka taky, ale čísla jsou zábavnější, to může jako... má nějaký vjem asi jako lepší a s dědou hráli karty, takže čísla a to... to ho hodně baví.

### 3.4 Předčasná scholarizace

Pro dotazované rodiče je typické, že teprve základní školu považují za první institucionální stupeň vzdělávací dráhy jejich dětí. Mateřskou školu pokládají především za zařízení, které „hlídá“ děti, když rodiče chodí do práce. Povinnost institucionálně se vzdělávat v dřívější době, než odpovídá základní škole, se jim jeví jako předčasná:

... to si říkám, ať si to rodiče dělají, jak chtějí... (rodina č. 1)... ta škola je povinná a ta mateřská škola... jako já nevím, no, mně to přijde takový už moc organizovaný, zbytečně moc diktují, nevím, fakt mi to jako přijde zbytečný, ta školka... (rodina č. 6)

Pozitivním aspektem docházky do mateřské školy je pro některé rodiny možnost adaptace dětí na kolektiv, která zvyšuje šanci lépe zahájit školní docházku. Matkám, které jsou v domácnosti (rodina č. 1, 3, 6 a 7), by nic nebránilo mít své dítě stále doma, ale v rozhovorech přiznávají, že je nutné, aby si jejich dítě zvyklo na kolektiv vrstevníků. Alespoň částečná docházka je tedy u nich snahou začlenit dítě do kolektivu. Potřebnost adaptace na kolektiv si uvědomují i ostatní rodiny. Nevolí však k dosažení tohoto cíle vždy oficiální cestu mateřské školy, ale i alternativní možnosti, jako je účast ve spíše neformálních institucích (rodiny č. 4, 5) nebo kroužcích, případně setkávání se s podobnými rodinami přátel (rodina č. 7).

Pouze okrajově matky zmiňují, že mateřská škola může podpořit rovněž kognitivní rozvoj dítěte, ale zároveň dodávají, že jej mohou stejně dobře, ne-li lépe, podpořit samy. Rodina č. 1 v prvním rozhovoru zmiňuje, že je například možné využívat au-pair nebo chůvy. Rodiny vesměs deklarují, že aktivní a zajímaví rodiče své dítě dokážou na vstup do základní školy adekvátně připravit i bez „pomoci“ státní instituce:

... a znám typy rodičů, který tu školku nenavštěvují a právě jejich děti jsou excelentně připraveny, takže, asi by to nebylo něco, na čem bych bazírovala. To dávat těm rodičům za povinnost, no... (rodina č. 7)

Tazatelka: ... takže to, že nechodí pravidelně do školky, neznamená, že by měl nějak strach ze školy nebo tak.

Matka: ... ne, to ne, on je fakt tak společenskej, že je mu úplně jedno, kam půjde... ne vůbec... nemá žádný sociální... vůbec... (rodina č. 6)

Důsledkem tohoto přístupu u sledovaných rodin je, že nevidí potřebu pravidelné docházky do mateřské školy a není jim tak jasný smysl zavedení povinné docházky v posledním ročníku mateřské školy. Povinnost chodit do mateřské školy proto rodiny berou v kontextu jejich chápání začátku vzdělávací dráhy dítěte jako omezování jejich svobody a zasahování státu do věcí, které mu nepřísluší:

... no, já v tom vidím prostě jenom snahu toho systému jako absolutní kontroly, to je jakoby všechno, co k tomu dokážu říct, já jsem z toho byla jako dost smutná... (rodina č. 5)

## 4 Diskuse

Zavedení povinné docházky v posledním ročníku mateřské školy bude určitě představovat výrazný zásah do fungování života mnoha rodin. Zajímaly nás především rodiny, které nejsou sociálně znevýhodněné a kterým se z tohoto důvodu nevěnuje tolik pozornosti v pedagogickém výzkumu ani vzdělávací politice. Cílem našeho výzkumu pak bylo hledat motivaci těchto rodin, proč své děti neposílají do mateřské školy,



nebo posílají, ale jen nepravidelně. Naše šetření identifikovalo některé podobné faktory, které můžeme nalézt v zahraničních studiích zabývajících se hledáním příčin, jež ovlivňují volbu péče o dítě (např. v úvodu zmiňované Johansen, Leibowitz, & Waite, 1996; Early & Burchinal, 2001; Kim & Fram, 2009).

Sledované rodiny lze charakterizovat jako přehnaně ochranné, velmi akcentují potřeby dítěte. Tendence maximálně vyhovět momentálnímu přání dětí vede často u sledovaných rodin až v jejich neschopnost nastavit pevný řád v životě dětí. Lze poté pozorovat snahu těchto rodin o prodloužení „bezstarostného“ dětství, která se projevuje i tím, že rodiny ve velké míře uvažují o odkladu povinné školní docházky. K odkladu školní docházky v polovině případů mezi sledovanými rodinami skutečně došlo.

Dalším rysem zkoumaných rodin je velká aktivita směrem k vzdělávacím potřebám svých dětí. Zajímají se o problematiku vzdělávání mnohem více než předcházející generace a často i hledají alternativní způsoby a formy vzdělávání. Svě děti cíleně vzdělávají samy doma a hledají pro ně i rozmanité a bohaté volnočasové aktivity, do jejichž zajištění investují mnoho vlastní energie i financí. Za velmi důležitou v této souvislosti považujeme skutečnost, že tito rodiče nevnímají mateřskou školu jako organizaci, která bude jejich děti efektivně vzdělávat a rozvíjet. Její přínos pro rozvoj svých dětí spatřují primárně v tom, že jim zajistí společnost jiných dětí důležitou k získání sociálních dovedností. Tím, že netrvají na docházce svých dětí do mateřské školy, je subjektivně neochuzují, ale právě naopak: volného času využívají k tomu, aby dětem zajistili hodnotnější a rozmanitější vzdělávací a rozvíjející aktivity. Je samozřejmě otázkou, do jaké míry je hodnocení významu mateřské školy těmito rodiči správné, ale je zřejmé, že v těchto případech bude obtížné vymáhat docházku do mateřské školy s odůvodněním, že je důležitá pro rozvoj dítěte a správný start jeho vzdělávací dráhy.

S cílem zajistit svým dětem optimální rozvoj tito rodiče aktivně přistupují k volbě základní i mateřské školy. Tato aktivita vede někdy i přímo k spoluzakládání alternativních mateřských a základních škol, resp. k přímé účasti na jejich chodu. Je však nutné podotknout, že tyto aktivity nemusí vždy souviset s nesouhlasem rodičů s veřejným školstvím, ale příčinou může být i nedostatek míst v 1. třídách a nástup silných populačních ročníků do ZŠ. Tomuto jevu je však v každém případě třeba věnovat významnou pozornost. Je i zajímavým zjištěním, že alternativní mateřské školy nenavštěvují jen ty děti, jejichž rodiče hledají optimální vzdělávací příležitosti, ale i děti, které by za jiných podmínek běžně nastoupily do veřejné mateřské školy. Přirozeným důvodem je lepší dostupnost alternativní školy, nicméně existují i jiné důvody. Se zajímavým případem jsme se setkali při našem šetření, kdy nepřijetí do mateřské školy bylo z důvodu neprovedení očkování (viz rodina č. 5 výše). Rodiče se rozhodli své dítě neočkovat, přestože z oficiálního lékařského pohledu očkováno být mohlo. Toto pravidlo týkající se očkování však neplatí pro školní docházku v základní škole a při zápisech do 1. tříd se tato skutečnost o budoucím prvňáčkovi většinou nezjišťuje. Zákon pouze zmiňuje, že se tito žáci nemohou účastnit pobytových akcí školy a třídy. Je jistě dobré, že tomuto problému již tvůrci vzdělávací politiky začali věnovat potřebnou pozornost.

Pokud bychom se snažili celé rozhovory analyzovat vzhledem k uváděným důvodům neúčasti, můžeme konstatovat, že jsou často reakcí rodičů (především pak matek) na jejich dětství. Sledování rodiče docházeli do mateřské, resp. základní školy především v osmdesátých letech minulého století. Z rozhovorů jednoznačně vyplynulo, že v jejich paměti zůstávají vzpomínky na nesvobodu, určitou uniformitu a kolektivnost. Změněná společenská situace vedla k rozvoji svobody, došlo k uvolnění pevného řádu a vzniklo mnoho nových možností i v oblasti vzdělávání. To jistě ovlivnilo a ovlivňuje ty rodiny, pro které je důležitá svoboda, jistá volnost režimu nebo na druhé straně aktivní způsob života. Není jistě náhoda, že takto orientované rodiny byly identifikovány právě v našem šetření.

Současně je tato skupina rodin často logicky citlivá na mnohdy pro ně nejasné a dle nich omezující rozhodnutí státu ohledně povinné docházky v posledním ročníku mateřské školy. Tato nedůvěra vůči tomuto rozhodnutí a neochota k povinné pravidelné docházce pramení také z faktu, že dotazovaní rodiče berou za začátek povinné vzdělávací dráhy až základní školu. Povinnost institucionálně se vzdělávat v dřívějším věku hodnotí jako předčasnou.

Je jistě proto rozumné pečlivě zvažovat formy této povinnosti a nastavení vhodných podmínek pro její plnění, v této souvislosti se jeví vhodná alternativa domácího předškolního vzdělávání. Zároveň se však ukazuje, že velkou pozornost je užitečné věnovat motivaci a vysvětlování důležitosti předškolního vzdělávání. Z řady výzkumů sice vyplývá jednoznačně pozitivní dopad předškolního vzdělávání na vzdělávací dráhu žáka a tvůrci vzdělávacích politik jsou si toho vědomi a akcentují tento fakt. Na druhé straně i z našeho šetření vyplývá, že některé rodiny si této vzdělávací stránky mateřských škol nejsou vědomy a plánované zavedení povinné docházky do mateřských škol pak chápou, bohužel, jen jako násilné zasahování státu do života rodin a omezování „bezstarostné“ etapy života dítěte bez zjevného důvodu.

## 5 Závěr

Pokud nás zajímá problematika rodin dětí, které se neúčastní pravidelné preprimární přípravy v posledním roce před nástupem do základní školy, nelze v tomto ohledu věnovat pozornost jen začleňování dětí ze sociálně slabých rodin, jakkoli je to důležité. Náš výzkum byl proto koncipován tak, aby primárně nesledoval sociálně a ekonomicky znevýhodněné rodiny, ale zaměřil se na rodiny „běžné“. Smysluplnost tohoto kroku dokladuje již dříve zmíněné naše kvantitativní šetření v Libereckém kraji a další výzkum (Hůle et al., 2015), z kterých vyplývá, že mezi rodinami, jejichž děti nenavštěvují mateřskou školu, je mnohem početnější skupina rodin bez socioekonomického znevýhodnění.

Zavedení povinné docházky v posledním ročníku mateřské školy bude určitě představovat výrazný zásah do fungování života těchto rodin. Povinná docházka však ovlivní výrazně i chod rodin s dětmi, které navštěvují mateřskou školu nepravidelně. Smyslem našeho výzkumu bylo seznámit se s důvody nedocházky dětí v těchto rodi-

nách a zjistit názory rodičů dětí na výchovu a vzdělávání v předškolním období a na úlohu předškolního vzdělávání.

Naše kvalitativní sonda ukazuje i na několika případech, že tato populace sice není homogenní, ale že u ní lze identifikovat některé společné charakteristiky, které se u rodin s výrazně nižším socioekonomickým statutem nevyskytují (GAC, 2010; Nová škola, 2011). Jedním z těchto rysů je výrazný ochranný výchovný styl sledovaných rodin. Především matky vycházejí dětem vstřícně v plnění jejich přání, chrání je před nepříjemnostmi, snaží se jim zajišťovat pohodlí, nelpí příliš na dodržování povinností a pravidel. Tento přístup pak přirozeně vede k minimálně nepravidelné docházce do mateřské školy.

Na druhé straně u zkoumaných rodin lze pozorovat odpovědnost za vzdělávání svých dětí a aktivitu v tomto směru. V tomto kontextu za velmi důležité považujeme zjištění, že mateřská škola není brána rodiči jako organizace, která děti efektivně vzdělává a rozvíjí. Důvodem nedocházky do mateřské školy je získání volného času, který je možné využít pro rozmanitější vzdělávací a rozvíjecí aktivity dětí podle představ rodičů. Z provedené analýzy vystupuje ještě další aspekt chování a jednání rodin. Lze je jednoduše charakterizovat jako reakci matek na jejich dětství. Jejich konkrétní zážitky se sice ve zkoumaných případech obvykle liší, ale vždy chtějí své děti ušetřit vlastním negativním zkušenostem, což ve svém důsledku je důvodem nedostatečné docházky dětí do mateřské školy.

Sledované rodiny za začátek povinné vzdělávací dráhy svých dětí považují až základní školu. Mateřskou školu vnímají jen jako zařízení, které pomáhá rodičům, když se nemohou věnovat svým dětem, protože pracují. Chápou sice, že je nutné, aby si jejich dítě zvyklo na kolektiv vrstevníků před vstupem do základní školy, ale podle jejich názoru roli sociální adaptace dětí nemusí převzít jen mateřská škola. Vesměs tak nevidí smysl docházet do mateřské školy pravidelně, natož pak povinně.

Předloženou studii považujeme pouze za dílčí první krok možného výzkumu v naznačeném směru, neboť především počet dotazovaných rodin byl v kontextu velikosti cílové populace příliš malý. Naše studie tak nemohla postihnout všechny aspekty studované problematiky. Další její omezení spatřujeme v tom, že je vázána pouze na malou oblast ČR, a nemusí tak ukázat možná jiná chování a postoje rodin, které mohou být determinovány prostorově jinými regiony. V neposlední řadě limitujícím faktorem aktuálnosti našeho sdělení je i aktivita tvůrců vzdělávací politiky, která přinesla v posledním období – a stále přináší – řadu nových legislativních předpisů, opatření a postupů.

### Poděkování

Děkujeme editorům tohoto čísla a zejména recenzentům za cenné připomínky, které výrazně pomohly zkvalitnit náš text.

- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50. Dostupné z [https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/05\\_03\\_01.pdf](https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/05_03_01.pdf)
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2006). *The effect of pre-primary education on primary school performance*. Ann Arbor: William Davidson Institute at the University of Michigan. Dostupné z <http://ideas.repec.org/p/wdi/papers/2006-838.html#provider>
- Dvořák, D., Starý, K., Chvál, M., Urbánek, P., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: UK, Karolinum.
- EACEA P9 Eurydice. (2009). *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Brusel: Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast. Dostupné z [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098CS.pdf)
- Early, D. M., & Burchinal, M. R. (2001). Early childhood care: Relations with family characteristics and preferred care characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 475–497.
- Evropský parlament. (2013). *Kvalita předškolního vzdělávání a péče*. Brusel: EU. Dostupné z <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- GAC. (2010). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí sociálně vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT.
- Gambara, L., Stewart, K., & Waldfogel, J. (2014). *Format an equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children*. Bristol: Policy Press.
- GreatSchools Staff. (2016). 10 good reasons your child should attend preschool. *Great! Schools*. Dostupné z <https://www.greatschools.org/gk/articles/why-preschool/>
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Ed.). (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK.
- Hůle, D., Kaiserová, I., Kabelová, K., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky* (Studie proveditelnosti). Plzeň: Tedy a ted' a Demografické informační centrum.
- Johansen, A. S., Leibowitz, A., & Waite, L. J. (1996). The importance of child-care characteristics to choice of care. *Journal of Marriage and Family*, 58(3), 759–772.
- Kim, J., & Fram, M. S. (2009). Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 77–91.
- Kleňhová, M. (2013). *České školství v mezinárodním srovnání: Česká republika v indikátorech OECD, resp. v indikátorech publikace Education at a Glance 2013*. Praha: MŠMT.
- Komise evropských společností. (2006). *Účinnost a spravedlnost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy* (Sdělení komise KOM 481 v konečném znění). Brusel: EU. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=CS>
- Leix, A. E. (2006). *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: FSS MU.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds (Report to the controller and auditor general)*. London: National Audit Office. Dostupné z [http://www.nao.org.uk/publications/nao\\_reports/03-04/268\\_literaturereview.pdf](http://www.nao.org.uk/publications/nao_reports/03-04/268_literaturereview.pdf)
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38795/>

- Nová škola. (2011). *Infant matter: Raná péče a předškolní výchova, vyhodnocení focus groups* (Závěrečná zpráva). Praha: Nová škola.
- OECD. (2014). Does pre-primary education reach those who need it most? *PISA in Focus*, 40(6).
- O’Hehir, A. (2010). Why our kids don’t go to kindergarten. *Salon*. Dostupné z [https://www.salon.com/2010/03/15/home\\_school\\_3/](https://www.salon.com/2010/03/15/home_school_3/)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newberry Park, CA: Sage.
- Rühm, C., & Waldfogel, J. (2012). Long-term effects of early childhood care and education. *Nordic Economic Policy Review*, 1(6149), 23–51.
- Schütz, G. (2009). *Does the quality of pre-primary education pay off in secondary school? An international comparison using PISA 2003, Ifo working paper no. 68*. Munich: Ifo Institute for Economic Research at the University of Munich.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Šmelová, E. (2005). Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*, 15(1), 52–58.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51–75.
- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=178&r=2016>

Mgr. Helena Picková, Katedra pedagogiky a psychologie  
Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Studentská 2, 461 17 Liberec  
helena.pickova@tul.cz

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1



# Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol<sup>1</sup>

Jaroslava Simonová, Eva Potužníková,  
Jana Straková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

**Abstrakt:** Zavedení povinné předškolní docházky jako prostředku pro zlepšení školní připravenosti především znevýhodněných dětí vzbuzuje v České republice řadu kontroverzí. Relativně malá pozornost je věnována postojům a názorům aktérů této významné změny – pedagogickým pracovníkům mateřských škol. Cílem empirické studie je představit výsledky výzkumu zaměřeného na postoje a názory ředitelky mateřských škol na poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání. V dotazníkovém šetření odpovídaly ředitelky 383 mateřských škol vybraných náhodným dvoustupňovým stratifikovaným výběrem. Odpovědi na uzavřené otázky byly zpracovány deskriptivními statistickými metodami, otevřené otázky byly vyhodnoceny metodou kvalitativní obsahové analýzy. Téměř všechny ředitelky mateřských škol nepovažují přípravu na školní docházku za primární cíl předškolního vzdělávání, dvě třetiny ředitelky nepovažují za prioritu vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím. Největší problémy ředitelky mateřských škol spatřují v administrativní zátěži, nízkých kapacitách mateřských škol, financování a problémech s rodiči a dětmi. U dětí zaznamenaly významné změny v jejich připravenosti na pobyt v MŠ, chybějících sociálních návycích a ve výskytu diagnostikovaných vad a poruch. Tyto výsledky jsou diskutovány vzhledem k zvažovaným a zaváděným opatřením vzdělávací politiky.

**Klíčová slova:** předškolní vzdělávání, mateřská škola, cíle předškolního vzdělávání, školní připravenost, ředitelka mateřské školy, názor, postoj, vzdělávací politika

## Mission and Current Issues of Preschool Education – the Attitudes and Opinions of Nursery School Principals

**Abstract:** The introduction of compulsory pre-school attendance as a means to improve readiness for school, especially among disadvantaged children, has raised a series of controversies in the Czech Republic. Relatively little attention has been paid to the opinions and attitudes of an important group of actors in this important change – kindergarten teachers. The aim of this empirical study is to present the results of a research study focused on the views of kindergarten principals on the mission and current problems of preschool education. The principals of 383 kindergartens selected in two-stage stratified random sampling responded to a questionnaire. Their answers to closed-ended questions were analysed by descriptive statistical methods, while open-ended questions were analysed using qualitative content analysis. Almost all the kindergarten principals do not consider readiness for school to be the primary target of preschool education; two-thirds of them do not see reducing differences between children from different socioeconomic backgrounds as a priority. The biggest problems are seen as lying in the administrative burden, low capacities of kindergartens, funding, and problems with parents and children. The principals noticed significant changes in children's readiness for kindergarten, a lack of social skills, and the prevalence of diagnosed disorders. These results are discussed with regard to educational policy measures which have recently been proposed and introduced.

1 Text je výstupem řešení projektu GA ČR „Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie“ (číslo P402/12/G130).

**Keywords:** preschool education, kindergarten, goals of preschool education, readiness for school, pre-school principal, opinion, attitude, education policy

V posledních letech pedagogická komunita i tvůrci vzdělávacích politik ve vyspělých zemích přikládají rostoucí význam předškolnímu vzdělávání. V řadě zemí byla uzákoněna povinná účast ve vyšších ročnících předškolního vzdělávání, rodičům vzniká zákonný nárok na místo v předškolním zařízení od stále nižšího věku dítěte. Tato opatření jsou motivována nejen snahou poskytnout rodičům podmínky k časnému návratu na pracovní trh, ale zejména výzkumnými poznatky, které zřetelně ukazují, že předškolní vzdělávání má zcela unikátní potenciál vyrovnávat šance dětí pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí na školní úspěch podmiňující jejich následné pracovní a životní uplatnění (např. Bauchmüller, Gørtz, & Würtz Rasmussen, 2014).

Legislativní kroky motivované výše uvedenými poznatky se v České republice zdaleka neteší univerzální podpoře společnosti ani pedagogů. Důvody mohou být různé. Část rodičů může vnímat povinné předškolní vzdělávání jako neoprávněný zásah do svých práv. Rodiče i pedagogická veřejnost si zároveň mohou uvědomovat, že pozitivní dopady předškolního vzdělávání nejsou univerzální a automatické. Předškolní vzdělávání může mít i negativní dopady, především v oblasti zdravotní, sociální a emoční (Kottelenberg & Lehrer, 2013). Jeho výstupy se pak ve významné míře odvíjejí nejenom od obecného kontextu vzdělávacího systému, ale také od podmínek konkrétního programu (Pianta et al., 2009) a nelze automaticky spoléhat na to, že intervence, která se v jednom systému osvědčila, přinese identické výsledky i v každém dalším systému. Například zatímco v Dánsku předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněným dětem prospívalo (v jedenácti letech měly lepší výsledky než děti, které předškolní zařízení nenavštěvovaly), v USA tomu tak nebylo (Esping-Andersen et al., 2012). Autoři viděli potenciální příčinu v nižší kvalitě předškolních zařízení, které děti ze znevýhodněného prostředí navštěvovaly, a posléze také v docházce do méně kvalitních škol. Ukazuje se také, že dovednosti nabyté v důsledku intenzivnějších předškolních programů mohou poměrně rychle vymizet (Claessens & Garrett, 2014). Přestože mnoho studií shledalo pozitivní vliv předškolního vzdělávání na pozdější výsledky sociálně znevýhodněných dětí (podrobněji např. Burger, 2010), některé konstatují, že zpřístupnění předškolní docházky nezlepšilo školní připravenost dětí, a mělo dokonce negativní vliv na děti z rodin s nízkým příjmem (Haecck, Lefebvre, & Merrigan, 2015).

Cebolla-Boado, Radl a Salazarová (2017) ve své srovnávací studii 28 vyspělých zemí poukazují na to, že byť obecně účast v předškolním vzdělávání pozitivně koreluje s pozdějšími výsledky, děti méně vzdělaných rodičů nedoženou děti z rodin s lepším socioekonomickým zázemím, dokonce ani ty, které do mateřské školy vůbec nechodily. Autoři upozorňují, že by proto vliv předškolního vzdělávání na snižování sociálních nerovností neměl být přeceňován.

V České republice bylo s účinností od 1. září 2017 uzákoněno povinné předškolní vzdělávání pro děti od pěti let. Tato změna byla motivována snahou zlepšit přípra-



venost dětí ze znevýhodněného socioekonomického prostředí na školu a zvýšit jejich šance na školní úspěšnost. Povinné předškolní vzdělávání může probíhat individuální formou, nejčastěji však bude realizováno formou docházky do mateřské školy. Má-li mateřská škola hrát významnější roli při vyrovnávání šancí dětí s různým rodinným zázemím i při přípravě dětí na školní vzdělávání, je třeba tento požadavek explicitně formulovat a učitelky na něj připravit.

Práce učitelky v mateřských školách vychází z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2016), který spíše než přípravu dětí na pozdější školní vzdělávání akcentuje přirozená vývojová specifika předškolního věku, jimž se má vzdělávání v tomto věkovém období přizpůsobit. Podle RVP PV je úkolem předškolního vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a poskytovat dětem mnohostranné podněty k aktivnímu rozvoji v prostředí, v němž se mohou cítit bezpečně a spokojeně. Příprava dětí na další životní a vzdělávací cestu je vnímána jako celostní rozvoj, který vedle kognitivních aspektů zahrnuje tělesný rozvoj, zdraví, soužití s druhými a osvojování si společenských norem a hodnot. Úpravy RVP PV provedené v návaznosti na aktuální novelu školského zákona se týkají především vzdělávání dětí od dvou let věku. Povinné předškolní vzdělávání od pěti let je v upraveném RVP PV zmíněno, ale bez explicitního zdůraznění jeho významu pro vyrovnávání šancí dětí ze znevýhodněného prostředí. Informační materiály, které v souvislosti s novými legislativními změnami připravilo MŠMT, vysvětlují spíše právní a organizační aspekty povinného předškolního vzdělávání, neposkytují metodickou podporu pro vlastní pedagogickou práci, například s dětmi ze znevýhodněného prostředí, které dosud mateřskou školu nenavštěvovaly.

Novým zákonným úpravám předškolního vzdělávání je zvláště se začátkem školního roku věnována poměrně velká pozornost v médiích, máme však velmi málo informací o tom, jak je vnímají pedagogičtí pracovníci působící v mateřských školách. Cílem tohoto příspěvku je tuto mezeru alespoň částečně zaplnit. Přináší informace z kvantitativního výzkumu, který byl realizován na reprezentativním souboru ředitelky<sup>2</sup> mateřských škol a zjišťoval jejich postoje a názory na poslání předškolního vzdělávání a jeho aktuální problémy.

## 1 Teoretická východiska a přehled dosavadních zjištění

Profesní přesvědčení učitelů, jejichž výzkum se v zahraničí a částečně i u nás rozvíjí v různých směrech, jsou považována za specifický soubor dispozic, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele, a v konečném důsledku tak může mít vliv

2 Ve výběrovém souboru se nevyskytl žádný ředitel. Dvě ředitelky uvedly, že v jejich mateřské škole pracuje 1 muž-učitel. V textu proto používáme termín ředitelka (popř. učitelka), který podle našeho názoru vystihuje situaci v předškolním vzdělávání lépe než jeho mužský protějšek. Výzkum byl zaměřen na ředitelky MŠ, přesto se domníváme, že jejich názory a postoje lze srovnávat s názory a postoji učitelky, na něž byly zaměřeny citované zahraniční výzkumy. Důvodem je především fakt, že každá ředitelka MŠ má i přímou vyučovací povinnost, takže ji lze považovat v širším slova smyslu také za učitelku.

74 i na výsledky vzdělávání. Navzdory ne zcela jednotnému chápání pojmu profesní přesvědčení (*beliefs*) lze říci, že profesní přesvědčení představují komplexní směs zvnitřněných znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, která je poměrně odolná vůči změnám (podrobněji např. Stuchlíková, 2005; Straková et al., 2014). Lepší porozumění přesvědčením učitelů je nezbytným předpokladem pro potenciální úspěch reforem (Sang et al., 2009).

Pokud jde o cíle předškolního vzdělávání, ze zahraniční literatury máme poznatky, že učitelky mají tendenci více oceňovat rozvoj nekognitivních dovedností, jako je naslouchání, sebevědomí a sociální dovednosti (Knudsen Lindauer & Harris, 1989). Tento přístup byl potvrzen i pro učitelky vyučující v různých typech předškolních zařízení – ve veřejných a speciálních mateřských školách a v mateřských školách vyučujících dle programu *Head Start* (Kowalski, Brown, & Pretti-Frontczak, 2005). I při hodnocení školní zralosti učitelky předškolních zařízení kladou velký důraz na sociální aspekty učení, přičemž akademických dovedností<sup>3</sup> si více považují mladší učitelky (Lin, Lawrence, & Gorrell, 2003).

Jedním z důvodů, proč je důležité zkoumat postoje a názory učitelek na cíle předškolního vzdělávání, je ten, že v jeho průběhu je vhodné rozvíjet také ty dovednosti, které vytvářejí co nejlepší předpoklady pro pozdější úspěch ve škole. Jednoznačný závěr o tom, zda to jsou kognitivní charakteristiky (tedy ty, které obvykle akcentují vzdělávací politiky), nebo nekognitivní charakteristiky (jimž obvykle přiřkládají větší důležitost učitelky mateřských škol), zatím odborná literatura neumožnila zformulovat. Na jednu stranu existují práce, které ukazují, že akademické dovednosti v předškolním věku jsou na rozdíl od sociálních dovedností úspěšnými prediktory pozdější akademické úspěšnosti (např. Duncan et al., 2007; Claessens, Duncan, & Engel, 2009), zvláště pro děti ze znevýhodněného prostředí (kupř. Geoffroy et al., 2010). Zároveň ale přibývají práce, které ukazují, že jsou to právě obecnější dovednosti, jako jsou seberegulace a sociální kompetence, které mají unikátní vliv na výsledky žáků (McClelland, Acock, & Morrison, 2006; Arnold et al., 2012).

Jedna z nejcitovanějších studií, která vyhodnocovala longitudinální data (Magnuson, Ruhm, & Waldfogel, 2007), ukázala, že návštěva mateřské školy byla spjata s lepší čtenářskou a matematickou gramotností, ale také s většími problémy s chováním. Už po několika měsících vliv mateřské školy na gramotnosti vymizel, zatímco problémy s chováním přetrvávaly. Další široce citovaná longitudinální studie dětí od narození až do věku 15 let (Vandell et al., 2010) ukázala, že čím kvalitnější je předškolní institucionální péče, tím lepší kognitivní výsledky mají patnáctiletí žáci. Čím více hodin ale děti v institucionální péči strávily, tím větší měly později sklony k riskantnímu chování a impulzivitě. Další etapa šetření, která zkoumala účastníky výzkumu při přechodu do středního vzdělávání, ukázala, že největší dlouhodobé

3 Vztahovat se v předškolním věku k akademickým dovednostem je poněkud neobvyklé. Tento termín se nicméně běžně používá v anglicky psané literatuře a obvykle zahrnuje dovednosti vypovídající o vývoji dítěte v oblasti jazykové a matematické gramotnosti, například receptivní a expresivní jazykové dovednosti, předčtenářské dovednosti, rané matematické dovednosti aj. Blíže k možnostem překladu či převodu pojmu „akademický“ ve vztahu k počátečnímu vzdělávání viz Dvořák (2016).

přínosy má nízký počet hodin strávených v klasických mateřských školách s vysokou kvalitou péče (Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016). Na druhou stranu nízká kvalita předškolních programů zhoršuje šance dětí na dobré pozdější výsledky a je považována za potenciálně rizikovou zvláště pro děti ze znevýhodněného prostředí (Burchinal et al., 2010).

Pro pozdější úspěch ve škole je klíčové období přechodu, tedy vstupu do povinného vzdělávání. Pokud učitelky mateřských škol registrují u dětí nějaké problémy, které znesnadňují jejich pobyt v mateřské škole a úspěšné zapojení do vzdělávacích aktivit, pak je velká pravděpodobnost, že tyto problémy mohou působit obtíže i při nástupu dětí do základní školy, kdy na ně budou kladeny zvýšené nároky po stránce kognitivní i sociální. Učitelky MŠ jsou s dětmi ve velmi úzkém každodenním kontaktu a jejich pozorování jsou velmi cenná pro identifikování důležitých témat, jimž by měla být v souvislosti s předškolním vzděláváním věnována pozornost a která se mohou stát také východiskem pro případná výzkumná šetření. Učitelky chování dětí hodnotí primárně ve vztahu k dovednostem, které jsou z jejich pohledu důležité pro fungování v předškolním zařízení. Mezi ně patří připravenost v oblasti kognitivních a jazykových kompetencí, sociálních kompetencí, pohybových kompetencí a sebeobsluhy (Johnson et al., 1995). Zahraniční studie ukazují, že nejčastěji pozorovanými obtížemi v předškolním ročníku jsou problémy s kázní (plnění pokynů), nedostatek akademických dovedností, nepodnětné rodinné prostředí, nesamostatnost, problémy s prací ve skupinách, nedostatek sociálních dovedností, nezralost a problémy s komunikací (Rimm Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

Pro celkové posouzení kvality předškolní péče je rovněž důležité průběžně mapovat problémy, kterým mateřské školy čelí. Práci, které by se tímto důležitým tématem zabíraly, je ovšem poskrovnu. Učitelky mateřských škol čelí problémům s nedostatkem času, s nedostatkem zdrojů a problémům v komunikaci s rodiči (Ohi, 2014), popřípadě také s domácími zázemím dětí a jejich kázní.

Výše zmiňované výstupy zahraničních studií v žádném případě nelze přímo aplikovat na Českou republiku – kontext, ve kterém byly získány, se významně liší od situace ČR. Nicméně považujeme za důležité vést je v patrnosti nejenom při rozhodování české vzdělávací politiky, ale také při promyšlení a provádění dalších výzkumných šetření.

V České republice výzkum zaměřený na předškolní vzdělávání obecně stojí spíše stranou zájmu. Přehledová studie Syslové a Najvarové (2012) upozorňuje, že publikované výzkumné studie představují pouze izolované pokusy o řešení parciálních výzkumných otázek než systematickou deskripci této důležité fáze vzdělávání. Platí to i pro výzkumy týkající se učitelké profese v předškolním vzdělávání. Ty se zaměřují primárně na přípravné a další vzdělávání učitelů a s ním spojené vzdělávací potřeby (ibid.). V poslední době se začínají objevovat studie zaměřené na profesní činnosti učitelky mateřských škol (Burkovičová & Kropáčková, 2014), jejich profesní vidění (Syslová, 2016), kvalitu reflexe v profesním myšlení (Syslová & Hornáčková, 2014) a důvody výběru učitelké profese v mateřské škole (Wiegerová & Gavora, 2014). Nicméně studie, která by mapovala postoje učitelky MŠ k poslání a problémům před-

- 76** školního vzdělávání, dosud v ČR chybí. Předkládaná studie zcela jistě tento problém neřeší, nicméně se pokouší o první vstup do tohoto neprobádaného pole zaměřením na aktuální témata, která v předškolním vzdělávání v souvislosti s významnými změnami intenzivně rezonují.

## 2 Data a metodologie

Výzkum mateřských škol, jehož výsledky prezentuje tato stať, se uskutečnil v letech 2015 a 2016 v rámci longitudinálního výzkumu vzdělávacích drah realizovaného v rámci projektu GA ČR. Mateřské školy byly vybrány prostřednictvím dvou na sebe navazujících stratifikovaných výběrů, přičemž školy byly stratifikovány podle regionu a podle velikosti (tj. počtu dětí, které mateřskou školu navštěvují). Oporou pro výběr byla databáze mateřských škol z roku 2015. V případě odmítnutí byly kontaktovány až dvě školy náhradní, které měly stejné charakteristiky (region, velikost mateřské školy, velikost sídla). Následně byly školy převáženy podle zastoupení v regionech a podle velikosti, aby výsledky dobře reprezentovaly soubor všech mateřských škol v ČR z hlediska těchto dvou charakteristik současně. Výsledná váha byla využita ve všech níže uvedených analýzách.

V mateřských školách z prvního výběru bylo realizováno šetření přechodu z předškolního do povinného vzdělávání (Straková & Simonová, 2015). Výběr byl následně doplněn s cílem získat obsáhlejší soubor ředitelek a provést detailnější zkoumání podmínek jejich práce a postojů. Finální výběr obsahoval 383 mateřských škol. Tabulka 1 uvádí zastoupení mateřských škol ve finálním výběru podle velikosti. Tabulka 2 prezentuje zastoupení mateřských škol podle regionů. Vždy jsou uvedeny hodnoty před vážením a po vážení.

Ředitelky mateřských škol byly požádány o vyplnění on-line dotazníku s tím, že jim byla nabídnuta alternativa tištěného dotazníku. Této alternativy využilo 12 ředitelek.

**Tabulka 1** Zastoupení MŠ ve výběru podle počtu dětí

Počet žáků	Počet MŠ	%	Vážená %
0-25	26	6,8	11,5
26-50	82	21,4	33,6
51-75	93	24,3	21,0
76-100	68	17,8	15,8
více než 100	114	29,8	18,1
Celkem	383	100	100

Tabulka 2 Zastoupení MŠ ve výběru podle zastoupení v regionech

Kraj	Počet MŠ	%	Vážená %
Hlavní město Praha	35	9,1	6,2
Středočeský kraj	50	13,1	12,2
Jihočeský kraj	22	5,7	6,2
Plzeňský kraj	25	6,5	6,2
Karlovarský kraj	14	3,7	1,2
Ústecký kraj	28	7,3	5,7
Liberecký kraj	25	6,5	3,5
Královéhradecký kraj	17	4,4	7,2
Pardubický kraj	25	6,5	5,6
Kraj Vysočina	18	4,7	6,1
Jihomoravský kraj	45	11,7	12,4
Olomoucký kraj	25	6,5	7,2
Zlínský kraj	19	5,0	8,5
Moravskoslezský kraj	35	9,1	11,8
Celkem	383	100	100

Dotazník si kladl za cíl přinést odpovědi na následující výzkumné otázky: 1. Jaké jsou podmínky práce jednotlivých mateřských škol? 2. Jaké jsou nabízené služby mateřských škol? 3. Jaké jsou postoje a názory<sup>4</sup> ředitelek na aktuální problémy předškolního vzdělávání? Jednotlivé položky dotazníku se zaměřovaly na složení pedagogického sboru, způsob zácvičku začínajících učitelek, na kritéria přijímání dětí, na organizaci vzdělávání, na nabídku kroužků a péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, na poplatky spojené s návštěvou MŠ a nabízených kroužků, na specializované služby poskytované mateřskou školou, na aktivity spojené s přípravou dětí na přechod do základního vzdělávání. Dotazník cílil i na problémy, kterým mateřské školy aktuálně čelí, a na názory na aktuální opatření vzdělávací politiky. Otázky měly uzavřený i otevřený formát.

Tato stať prezentuje výsledky té části dotazníkového šetření, která se zaměřovala na zkoumání postojů ředitelek k poslání předškolního vzdělávání a souvisejícím legislativním změnám. Specifická pozornost byla věnována rovněž problémům, kte-

4 Na rozdíl mezi názory, postoji a přesvědčením nepanuje v odborné komunitě shoda. Například Hartl a Hartlová (2010) uvádějí, že postoj je „hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“, přesvědčení je „postoj založený na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný a člověk je připraven podle toho jednat“ a názor je „mínění, přesvědčení nebo soud“. Z výše uvedeného pojetí je patrné, že přesvědčení a názor jsou jistým typem postoje. Dle Nakonečného (1995) jsou postoje vnitřní psychické struktury hodnocení určitých objektů, které ovlivňují jednání jedince vůči těmto objektům. Postoje nemohou být přímo pozorovány, nýbrž jsou odvozovány z chování a zejména z vyslovených mínění. Blíže o rozdílech mezi postoji a názory viz také Simonová (2015). Ve studii tedy budeme rozlišovat názory jako posouzení určitého souboru faktů a postoje jako hlouběji zakořeněné trvalejší názory.

78 rým ředitelky MŠ ve své práci čelí, a změnám pozorovaným u dětí přicházejících do mateřských škol. Konkrétně jsme si položily následující otázky:

1. Co je podle ředitelky mateřských škol hlavním úkolem předškolního vzdělávání?
2. Jakých charakteristik si na mateřské škole cení?
3. Jaké jsou postoje ředitelky mateřských škol k zavedení povinného předškolního ročníku, ke vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí a ke vzdělávání dětí mladších tří let?
4. S jakými problémy se ředitelky mateřských škol potýkají?
5. Jsou mateřské školy připraveny vyrovnávat šance dětí ze znevýhodněného prostředí na pozdější úspěch ve škole?

Hlavním cílem statí je zmapovat názory a postoje ředitelky mateřských škol k výše zmíněným aktuálním tématům na základě reprezentativního výběrového šetření. Studie přináší obecný pohled na situaci v předškolním vzdělávání v kontextu nových zákonných úprav, neaspiruje na podrobnější analýzu rozdílů mezi postoji různých skupin ředitelky. Představené výsledky mohou posloužit jako zpětná vazba pro tvůrce vzdělávací politiky i jako východisko pro další výzkumné studie.

Výsledky, které zde prezentujeme, mají deskriptivní povahu. U uzavřených otázek prezentujeme četnosti odpovědí. Otevřené otázky byly zpracovány metodami kvalitativní obsahové analýzy.

Obsahová analýza byla v polovině 20. století popsána Berelsonem (1952, s. 18) jako „výzkumná technika pro objektivní, systematický a kvantitativní popis manifestního obsahu komunikace“. Od té doby ovšem prošla značným vývojem. Jak shrnuje Krippendorff (2014), vedle čistě kvantitativní analýzy manifestního obsahu se rozvíjely i další přístupy, které vyústily ve tři typy definic obsahové analýzy. V prvním je obsah považován za součást textu, v druhém je vlastností zdroje textu, ve třetím se pak obsah textu vynořuje v procesu výzkumníkovy analýzy textu vzhledem ke konkrétnímu kontextu. Poslední zmiňovaný přístup je charakteristický pro kvalitativní obsahovou analýzu. Morgan (1993) považuje za hlavní rozlišující znak kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy způsob, jakým dochází k vytváření kódů: v kvalitativním přístupu jsou hlavním zdrojem kódů data. I v případě, že analytik začíná pracovat s předem připraveným kódovacím systémem, v průběhu analýzy ho upravuje tak, aby byla zachycena všechna specifika dat.

Při analýze odpovědí ředitelky MŠ byla zdrojem kódů data, nikoli předem stanovený kategoriální systém, proto lze použitý postup označit za kvalitativní obsahovou analýzu.

Odpovědi ředitelky byly dle významu rozděleny na datové úryvky (např. odpověď „Hyperaktivita dětí, malý počet pedagogických pracovníků, nesamostatnost v sebeobsluze“ obsahuje tři datové úryvky, oddělené čárkou). Jednotlivým úryvkům byly přiřazeny prvotní kódy. Přiřazování probíhalo pouze v kvalitativní rovině – k výše uvedené výpovědi tedy byly přiřazeny pouze dva kódy – *personál* a *děti*, byť byly problémy s dětmi zmiňovány ve výpovědi dvakrát. Tímto způsobem byla z výpovědi ředitelky extrahována témata, která se v nich vyskytovala a po okódování byla seškupena do příbuzných kategorií.

Odpovědi byly kódovány ve formě tabulky. V řádcích tabulky byly jednotlivé výpovědi ředitelek, do záhlaví tabulky byly do jednotlivých sloupců postupně vkládány názvy kódů (administrativa, finance...) a do příslušného sloupce pak byla vložena 1, pokud odpověď obsahovala datový úryvek odpovídající kódu (např. k datovému úryvku „zatvrzelost a arogance některých rodičů“ byla do sloupce s názvem „rodiče“ vepsána 1).

Kódy byly v průběhu analýzy upravovány, na úpravu kódů navazovalo opakované překódování všech odpovědí. Změny v kódování byly diskutovány mezi členy autorského týmu, nicméně kódování prováděla jenom jedna z autorek. Jako kontrola reliability bylo použito kódování v časovém odstupu, které vykazalo průměrnou shodu 73–100 % pro kódy důležitých charakteristik MŠ, 76–100 % pro kódy problémů, kterým ředitelky čelí a 80–100 % pro kódy změn, které ředitelky MŠ pozorují u dětí.

### 3 Výsledky

#### 3.1 Postoje k cílům a poslání předškolního vzdělávání a k souvisejícím legislativním změnám

V tabulce 3 jsou uvedeny tři dvojice protichůdných výroků, z nichž měly ředitelky vybrat vždy ten, se kterým více souhlasí. Tato forma zjišťování postojů byla inspirována metodou sémantického diferenciálu. Ředitelky byly postaveny do modelové situace, kdy se měly přiklonit k jednomu z obou záměrně polarizovaných výroků. To nám umožnilo zjistit, čemu přikládají větší důležitost. Kdybychom postoje zjišťovaly pomocí Likertových škál, souhlasily by ředitelky patrně s většinou výroků a bylo by obtížné jejich postoje diferencovat.

Tabulka 3 Postoje ředitelek MŠ k poslání předškolního vzdělávání

Výroky	Podíl ředitelek
1a. Předškolní vzdělávání má děti zejména všestranně rozvíjet.	92 %
1b. Předškolní vzdělávání má děti zejména připravit na školní docházku.	8 %
2a. Vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím patří k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání.	34 %
2b. Vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím nepatří k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání.	66 %
3a. V mateřské škole si má dítě zejména osvojit nějaký řád i za cenu, že tam nebude zcela spokojené.	37 %
3b. V mateřské škole by mělo být dítě zejména spokojené, osvojení řádu není prvořadé.	63 %

Z tabulky vyplývá, že 92 % ředitelek souhlasí s tím, že hlavním cílem předškolního vzdělávání je všestranný rozvoj dětí, a nikoli jejich příprava na školní docházku. V dalších dvou otázkách už taková shoda nepadá, i když až dvě třetiny ředitelek

80 se kloní k postoji, že vyrovnávání rozdílů mezi dětmi pocházejícími z různého socio-ekonomického prostředí ani osvojení určitého řádu nepatří k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání.

Tyto výsledky jsou zcela zásadní ve vztahu k aspektům předškolního vzdělávání zmiňovaným v úvodu této stati. I když význam předškolního vzdělávání v přípravě na povinné vzdělávání je hlavním důvodem pro uzákonění povinného předškolního ročníku, dvě třetiny ředitelek mateřských škol nepovažují tuto přípravu za primární cíl předškolního vzdělávání. Stejně tak nepovažují za prioritu vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým zázemím, kterým je u nás uzákonění povinného předškolního vzdělávání motivováno. Projevuje se také mírně vyšší příklon ke spokojenosti dětí než k osvojení řádu, který je považován za jeden ze základních předpokladů školního vzdělávání. Je tedy patrné, že ředitelky MŠ vnímají mateřské školy spíše jako svébytné instituce, které mají zajistit docházejícím dětem všestranný rozvoj a dobrou kvalitu života, než jako instituce primárně připravující na školu. Zároveň dle většiny ředitelek jde spíše o rozvíjení toho, co si děti přinášejí z domova, než o cílenou snahu snižovat rozdíly mezi nimi.

Ředitelky měly dále možnost vyjádřit svůj postoj k cílům předškolního vzdělávání nepřímo v otevřené otázce, která jim umožňovala vyzdvihnout charakteristiky jejich mateřské školy, které považují za důležité. Příležitost uvést specifickou charakteristiku své mateřské školy využilo 68 % ředitelek. Téměř čtvrtina ředitelek zmínila specifické zaměření vzdělávacího programu. Vedle zaměření na rodiči široce poptávanou výuku anglického jazyka bylo také uváděno zaměření na rozvoj určitých, zpravidla nekognitivních dovedností. Řada ředitelek vyzdvihla jako přednost své mateřské školy spolupráci s rodiči nebo širším sociálním okolím. Třetí nejčastěji zmiňovanou charakteristikou byl důraz na příznivé klima, tedy zprostředkovaně na pocit osobní pohody dětí. Podrobnější přehled zmiňovaných charakteristik uvádí tabulka 4.

Ředitelkami uváděné charakteristiky mateřských škol vypovídají především o jejich poměrně velké variabilitě a potřebě ředitelek svou školu nějak profilovat. Vedle celkem očekávatelného důrazu na obsah vzdělávání je důraz na komunikaci se širším sociálním okolím znakem toho, že ředitelky vnímají jako důležité propojit svět vzdělávacího zařízení s životem mimo mateřskou školu. Naopak spolupráci se základní školou, která by principiálně mohla podporovat připravenost dětí na školní docházku, uvedlo jako důležitou charakteristiku jenom 7 % ředitelek mateřských škol.

Dalším cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit postoje ředitelek k některým legislativním změnám, které jsou prezentovány v grafu na obrázku 1. Jednoznačná shoda byla zaznamenána v postoji, že by do mateřských škol neměly být přijímány děti mladší 3 let. To signalizuje, že mateřské školy v současnosti pro vzdělávání těchto dětí nemají vytvořené vhodné podmínky. Polovina ředitelek nesouhlasí se zavedením povinného předškolního vzdělávání pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí od 3 let věku, přibližně čtvrtina ředitelek s touto změnou souhlasí a další zhruba čtvrtina nemá vyhraněný postoj.



Tabulka 4 Přehled důležitých charakteristik MŠ zdůrazňovaných ředitelkami

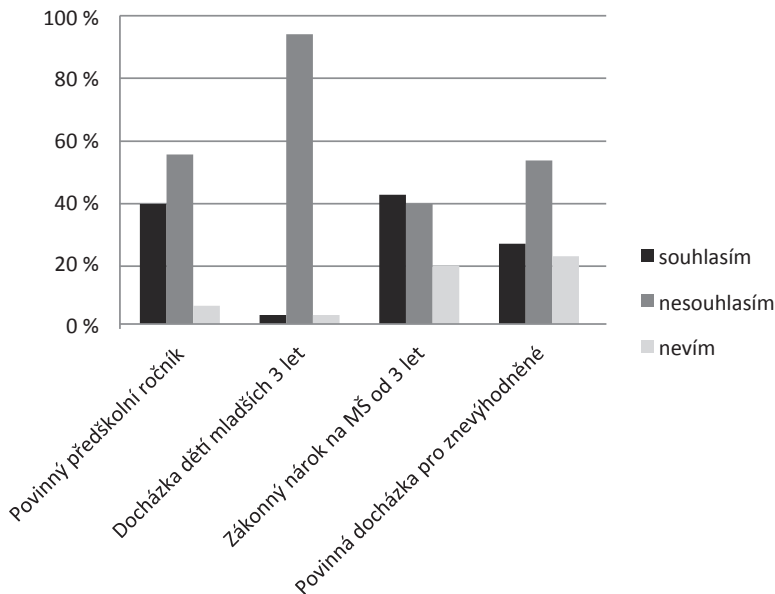
Je nějaká důležitá charakteristika/přednost vaší školky, kterou byste chtěl/a zmínit a na kterou jsme se vás v dotazníku neptali?	Podíl ředitelky	Příklady kódovaných datových úryvků
Specifické zaměření obsahu vzdělávání	23 %	anglický jazyk; čtenářství; sportovní aktivity (plavání, bruslení, lyžování, tenis); polytechnické a další pracovní aktivity (chov slepic, včel, pěstování drobných plodin); zdravý životní styl; rozvoj prosociálního chování
Komunikace a spolupráce s rodiči i širším sociálním okolím	15 %	spolupráce s rodiči, zástupci zřizovatele a širokou veřejností (např. domov seniorů, gymnázium)
Důraz na klima	14 %	rodinné prostředí; vlnidná atmosféra
Individuální přístup	11 %	integrace dětí se SVP (autismus, opožděný vývoj řeči, opožděný psychomotorický vývoj) do běžné třídy; včasná diagnostika vzdělávacích obtíží, spolupráce s poradenskými zařízeními; logopedická prevence
Charakter okolního prostředí	10 %	klidné prostředí (např. v rodinné zástavbě, v blízkosti přírody)
Zapojení do sítě, projektů	9 %	sít' MŠ podporující zdraví; sít' MŠ se zájmem o environmentální výchovu <i>Mrkvička</i> ; program <i>Začít spolu</i> ; projekty <i>Celé Česko čte dětem</i> , <i>Hurá do opery</i> , <i>Recyklohraní</i> , <i>Kuliferda</i>
Spolupráce se ZŠ	7 %	plánování a realizace aktivit MŠ v úzké spolupráci s ředitelstvím ZŠ
Vybavení	7 %	interaktivní tabule; tělocvična; bazén; vířivka; infrasauna; zahrada s netradičními herními prvky; minifarma; solná jeskyňe; keramická dílna

Se zavedením povinného předškolního vzdělávání od pěti let nesouhlasí více než polovina ředitelky, v případě zákonného nároku na docházku do mateřské školy pro děti starší 3 let jsou souhlasné a nesouhlasné odpovědi rozděleny zhruba půl napůl. Tato nejednotnost naznačuje, že pro tyto změny se nepodařilo nalézt v odborné komunitě dostatečnou shodu, a v praxi může jejich zavádění narazit na různé překážky.

### 3.2 Aktuální problémy, kterým čelí ředitelky mateřských škol

Dotazník prostřednictvím otevřené otázky zjišťoval, jakým problémům aktuálně čelí ředitelky mateřských škol. K této otázce se vyjádřilo 89 % ředitelky, byt' šlo

## Do jaké míry souhlasíte s následujícími návrhy na změny v oblasti vzdělávání?



**Obrázek 1** Postoje ředitelek MŠ k některým legislativním změnám v oblasti předškolního vzdělávání – procentní podíl ředitelek, které označily vybranou položku v dotazníku.

o otázku otevřenou, která má obvykle daleko menší míru návratnosti. Z vysoké míry návratnosti lze usuzovat, že ředitelky cítí potřebu sdílet problémy, které je trápí. Nejčastěji uváděné problémy uvádí tabulka 5.

**Tabulka 5** Přehled nejčastěji uváděných problémů, kterým ve své práci ředitelky MŠ aktuálně čelí

Jakým největším problémem aktuálně čelíte ve své práci?	Podíl ředitelek	Příklady kódovaných datových úryvků
Administrativa	26 %	narůstající agenda spojená s řízením školy; vysoká administrativní zátěž (také např. kvůli provozu několika odloučených pracovišť)
Kapacitní problémy	24 %	vysoké počty zapsaných dětí (28 ve třídě); vysoká průměrná docházka; výrazný nadbytek žádostí o přijetí do MŠ
Finance	21 %	neadekvátně nízké platy pedagogických i nepedagogických pracovníků; omezený rozpočet přímých výdajů a s tím související nemožnost ohodnotit zaměstnance dle jejich kvality práce; nedostatek financí na didaktické pomůcky, novou techniku a provoz

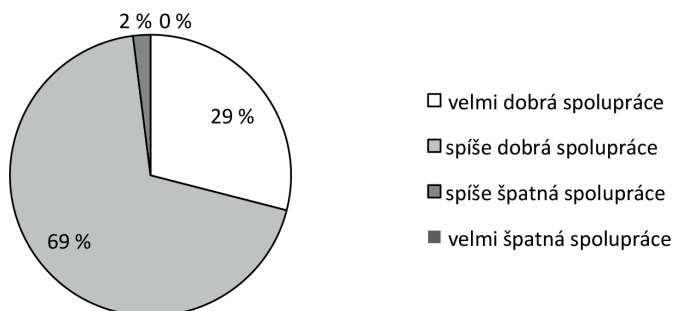
Rodiče	17 %	obtížná komunikace; dochvilnost; žádost o zveřejňování všech informací na webových stránkách; vysoké nároky; docházka nemocných dětí
Děti	10 %	nesamostatnost; neovladnutá samoobslužnost; motorická neobratnost; nezralá zraková i sluchová diferenciacie; hyperaktivita; agresivita; vady řeči; kázeň; docházka dětí romského původu; migrace dětí
Zaměstnanci	8 %	kvalita pedagogických a nepedagogických pracovníků; nízký počet pedagogických pracovníků; zavádění inovací; zvýšená nemocnost; doplňování kvalifikace; zastupování v době čerpání dovolené a účasti na DVPP
Inkluze	8 %	zvyšující se počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami; malá podpora PPP, SPC, klinických logopedů a psychologů; finance na asistenty pedagoga; zařazování dětí do speciální třídy; zařazování dětí ze znevýhodněného prostředí do běžných tříd
Systémové problémy	7 %	nedostatky ve financování péče o děti se SVP; nejasné legislativní ukotvení při poskytování péče dětem se SVP; nepružnost systému při získávání asistentů pedagoga, při řešení agrese dětí, sociálních (rodinných) kauz; nastavení ukazatelů pro normativy (i při naplněnosti kapacity musí mít některé učitelky zkrácené pracovní úvazky); malá podpora a informace od MŠMT
Výše úvazku ředitelky	7 %	počet hodin přímé vyučovací povinnosti je vysoký, na agendu ředitele nezbyvá dostatek času
Docházka dětí mladších tří let	5 %	děti mladší tří let nejsou schopné plnit ŠVP; přijímání dětí mladších tří let kvůli naplnění kapacity

Z tabulky je zřejmé, že na prvních místech ředitelky uvedly administrativní, kapacitní a finanční problémy. Těm je bezesporu potřeba věnovat pozornost při implementaci legislativních opatření, nejsou však příliš překvapivé. Z tohoto pohledu jsou nejzajímavější problémy zmiňované hned vzápětí, které se týkají spolupráce s rodiči (17 % ředitelky) a problémů s dětmi (10 % ředitelky).

Na tyto aspekty práce mateřských škol jsme se proto podívaly podrobněji. Obrázek 2 ukazuje, že přes výše uvedenou frekvenci problémů s rodiči hodnotí ředitelky spolupráci s rodiči pozitivně.

Kontrast odpovědí na uzavřenou a otevřenou otázku je možné interpretovat tak, že být je spolupráce s rodiči obecně hodnocena pozitivně, problémy, které vznikají, jsou ředitelkami vnímány dost intenzivně na to, aby o nich aktivně vypovídaly.

## Jak hodnotíte spolupráci s rodiči při řešení konkrétních problémů?



**Obrázek 2** Hodnocení spolupráce s rodiči při řešení konkrétních problémů – procentní podíl ředitelk, které označily vybranou položku v dotazníku.

Následující otázka se zabývala tím, jaké změny ředitelky MŠ pozorují u dětí. K této otázce se vyjádřilo 83 % ředitelk. Ředitelky MŠ zaznamenaly změny u dětí v několika následujících okruzích (viz tabulka 6).

**Tabulka 6** Přehled nejčastějších změn, které ředitelky MŠ pozorují u dětí

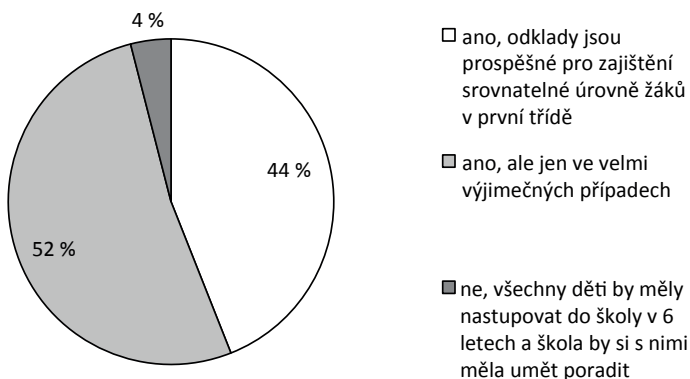
Pozorujete za dobu svého působení ve školství, že u dětí dochází k nějakým důležitým změnám? Pokud ano, jaké důležité změny u dětí pozorujete?	Podíl ředitelk	Příklady kódovaných datových úryvků
Připravenost na pobyt v MŠ	51 %	problémy se základní sebeobsluhou, soustředěním, sebeovládáním, vůlí, schopností překonávat překážky; nesamostatnost; zhoršená motorika; problémy s komunikací a vyjadřováním (neschopnost vyprávět, popisovat)
Chybějící sociální návyky	39 %	chybějící hranice; ignorování pravidel; nerespektování vnější autority; nízká schopnost pracovat v kolektivu; nepřiměřené reakce na vzniklé situace (nezvládnutí emocí, agresivita, používání hrubých výrazů), nízká míra empatie; náznaky šikany
Diagnostikované vady a poruchy	39 %	logopedické vady; psychické a vývojové poruchy (např. autismus); poruchy chování; alergie
Problémy s tělesnou zdatností a obratností	18 %	neobratnost; problémy s rovnováhou a chůzí, špatná koordinace, chybějící zručnost a vytrvalost

Moderní technologie	16 %	rozvinuté znalosti v oblasti práce s technologiemi; zaujetí technikou; využívání technologií v rámci trávení volného času
Otevřenost, zvědavost a sebevyjádření	10 %	větší sebedůvěra ve vztahu k dospělým i ostatním dětem; schopnost prosadit se, vyjádřit svůj názor; větší otevřenost a komunikativnost; zvědavost
Absence kreativity a spontaneity	8 %	problémy s navazováním spontánní hry; nižší míra kreativity; pasivita
Lepší všeobecná informovanost	7 %	širší všeobecný rozhled; rozsáhlé znalosti, často poměrně specializované; zájem o náročnější myšlenkové činnosti; hluboké znalosti o digitálních technologiích (PC, tablety, mobilní telefony)
Přetíženost	4 %	docházka do MŠ na převažující část dne (i 10 hodin denně), návštěva řady kroužků (ZUŠ, sportovní aktivity), zahlcenost podněty
Nevhodné stravovací návyky	5 %	nedostatečné návyky při stolování; neschopnost jíst v klidu; vybíravost v jídle; neochota jíst základní potraviny (chléb, zelenina, ovoce, luštěniny)

Přestože by výpovědi ředitelek neměly být přeceňovány (každá generace se zdá „horší“ než ta předchozí), nejčastější odpovědi na tuto otázku korespondují s problémy uvedenými v kategorii „dětí“ v tabulce 5. Děti jsou z pohledu ředitelek MŠ hůře připravené na pobyt v mateřské škole, nemají dostatečně rozvinuté sociální, motorické, kognitivní ani řečové dovednosti, mají problémy s chováním a kázní. Pozorované změny ředitelky ve svých odpovědích zpravidla připisovaly změnám ve fungování rodiny. Negativní změny jsou dle jejich názorů převážně důsledkem nedostatku času a pozornosti, které rodiče dětem věnují, a také změnám v typu aktivit, které rodiče společně s dětmi vykonávají. Rodiče často děti vybaví vysoce specializovanými hračkami a technikou, přičemž činností s technologiemi se děti věnují více než například společnému čtení či komunikaci, což dle názoru ředitelek MŠ vede k zvýšenému výskytu řečových vad a obecným problémům v komunikaci i chování.

Rozporuplné názory na změny (malá samostatnost × velká samostatnost, pasivita × sebezposazování se, chybějící kreativita × velká kreativita) vedou k domněnce, že mezi dětmi i mateřskými školami jsou poměrně velké rozdíly. Děti, které mají dobré rodinné zázemí, jsou se svými znalostmi i návyky obvykle na velmi dobré úrovni. Mají dobře vyvinuté poznávací schopnosti, umí zacházet s technologiemi, mají dostatečné povědomí o okolním světě a dění v něm. Na druhou stranu docházejí do MŠ i děti, u kterých nejsou v rodině uspokojovány základní biologické potřeby, děti bývají hladové. Obecně ale převládá spíše negativní hodnocení pozorovaných změn – děti jsou dle názoru ředitelek na docházku do mateřské školy nepřipravené, došlo k výrazným změnám v obecných vzorcích chování – děti jsou

## 86 Myslíte si, že je správné, že máme v ČR odklady školní docházky?



Obrázek 3 Postoje ředitelky k odkladům školní docházky - procentní podíl ředitelky, které označily vybranou položku v dotazníku.

méně ochotné naslouchat autoritám, více prosazují vlastní názor a méně berou ohledy na ostatní.

S výše uvedenými tématy souvisí i otázka odkladů školní docházky. Z obrázku 3 je patrné, že ředitelky mateřských škol existenci odkladů obecně podporují. Zhruba polovina ředitelky považuje odklady za prospěšný nástroj, který umožňuje srovnat rozdílnou úroveň dětí na počátku školní docházky. Druhá polovina ředitelky zastává postoj, že by odklady měly být využívány jen ve výjimečných případech, ale právě kvůli těmto výjimečným případům je dobré, že jsou v České republice odklady umožňovány. Nesouhlas s odklady vyjádřilo minimum ředitelky. Jenom 56 % ředitelky však souhlasilo s tím, že odklad bývá u všech dětí s odkladem potřebný.

## 4 Diskuse a závěry

Získané poznatky přinášejí řadu zásadních podnětů pro vzdělávací politiku. Nové legislativní změny akcentují úlohu předškolního vzdělávání v přípravě na školní docházku a ve vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým rodinným zázemím. Výsledky našeho šetření ovšem ukazují, že s těmito cíli nejsou ředitelky mateřských škol příliš ztotožněny. Jednoznačně deklarují zaměření předškolního vzdělávání spíše na celkový rozvoj dítěte než na přípravu na školní docházku a ve významné většině nepovažují vyrovnávání rozdílů mezi dětmi za poslání mateřských škol. K vyrovnávání rozdílů slouží z jejich pohledu institut odkladu školní docházky, byť v praxi může být udělování odkladů v některých případech neodůvodněné.

Důraz ředitelky mateřských škol na všestranný rozvoj a spokojenost dětí je v souladu s pojetím předškolního vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu. Toto

pojetí není unikátní a objevuje se i v mnoha jiných vzdělávacích systémech, jak bylo uvedeno v úvodní části studie. Tuto skutečnost potvrzují i novější studie. Například izraelské učitelky považovaly za nejdůležitější cíl předškolního vzdělávání pozitivní sebehodnocení dítěte, podpora základů gramotností měla menší důležitost (Sverdlov & Aram, 2016). Zároveň si ale uvědomovaly, že rodiče a představitelé vzdělávací politiky si gramotností – jazykové i matematické – cenili více. Podobné výsledky přinesla i studie Hollingsworthové a Winterové (2013) – učitelé veřejných mateřských škol a mateřských škol fungujících podle programu *Head Start* přikládali větší důležitost sociálním a emočním dovednostem než základům gramotností.

Na naše výsledky je možné pohlížet i v kontextu studií, které zkoumají roli neoliberalismu v utváření podob předškolního, školního i celoživotního vzdělávání (např. Brown, Lan, & Jeong, 2015; Kaščák & Pupala, 2012). Jejich autoři upozorňují na fakt, že předškolní vzdělávání je stále více považováno za prostředek k formování dovedností pro celoživotní vzdělávání, jehož hlavním cílem je produkovat „vzdělanou pracovní sílu“ či „podnikatelské subjekty“, a tak reagovat na ekonomické potřeby společnosti. Jedním z projevů tohoto trendu mohou být vnímané změny v oblasti předškolního vzdělávání. Jejich srovnáváním v kontextu tří vzdělávacích systémů (USA, Ruska a Finska) se s využitím ohniskových skupin ředitelek mateřských škol zabývaly Vlasovová a Hujalová (2016). Ve své komparativní studii identifikovaly hlavní oblasti změn specifické pro jednotlivé země, čtyři z nich byly pro všechny zúčastněné země společné: 1) mění se role rodičů jako zákazníků, 2) změny v externích faktorech a regulacích, které ovlivňují předškolní vzdělávání, 3) změna v pedagogické orientaci a 4) mění se role ředitele. Tyto oblasti se objevovaly i v námi analyzovaných výpovědích ředitelek, byť ne v tak vyhraněné podobě. Zdá se, že české ředitelky tlaku na neoliberalizaci alespoň v některých ohledech úspěšně odolávají: být lze zaznamenat jisté změny ve vztahu mateřské školy a rodičů (např. nabídku poptávané výuky angličtiny), zdaleka ho ještě nelze charakterizovat jako vztah poskytovatel-zákazník. Především ale základní roli MŠ z pohledu ředitelek jednoznačně zůstává všestranný rozvoj dítěte, a nikoli příprava na docházku do základní školy. Navzdory tlaku legislativních změn se předškolní vzdělávání v jejich pojetí nestalo pouhým „nástrojem“ pro přípravu na další životní roli (v bližším horizontu žáka základní školy, ve vzdálenějším pak zaměstnance či podnikatele), ale svébytnou životní etapou, která má hodnotu sama o sobě.

Problémy, na které upozorňovaly ředitelky mateřských škol v souvislosti s chováním a dovednostmi dětí, jsou velmi podobné problémům, s nimiž se setkávají učitelky předškolních zařízení v jiných systémech. Na problémy s kázní, nezralostí a nepodnětným rodinným prostředím je výzkumníky poukazováno dlouhodobě (např. Micklo, 1993; Rimm Kaufman et al., 2000). Třebaže by stesky ředitelek na „nepřipravenost“ dětí na docházku do mateřské školy a selhávající funkci rodiny mohly být dobrým argumentem pro to, aby dětem byla v jejich vývoji nápomocna mateřská škola, podle našeho názoru vypovídají spíše o nepřipravenosti mateřských škol pracovat s dětmi, které se jeví jako nezralé nebo mají potíže s adaptací na institucionální vzdělávání.

V takové situaci se může zavedení povinného předškolního vzdělávání stát jenom formálním opatřením, které nezajistí lepší připravenost dětí na školní docházku. To se týká speciálně dětí ze znevýhodněného prostředí. Zahraniční studie ukázaly, že „pouhá“ docházka do mateřské školy nemusí být dostačující a že pro děti ze znevýhodněného prostředí je obzvláště důležité poskytování vysoce kvalitní péče. V současné situaci se lze důvodně obávat toho, že dětem ze znevýhodněného prostředí taková péče poskytnuta nebude.

Důvody mohou být minimálně dva. Tím prvním je skutečnost, že učitelky mateřských škol nemusí být dostatečně vybaveny pro práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí. Mateřské školy očekávají u dětí určité sociální návyky a dovednosti, které by měly mít osvojené již z domova. Nedostatečná připravenost na institucionální docházku a chybějící sociální návyky patřily mezi nejčastěji zmiňované změny u dětí. Práci s nezralými, nesamostatnými dětmi uvedla desetina ředitelek jako největší problém, jemuž aktuálně čelí.

Druhým důvodem jsou postoje k navrhovaným změnám – s potenciálním zavedením povinné předškolní docházky pro děti ze znevýhodněného prostředí od tří let souhlasí pouze čtvrtina ředitelek, s již schváleným zavedením předškolního ročníku výslovně nesouhlasí celá polovina ředitelek.

Pokud mají mít legislativní opatření očekávaný dopad, je třeba intenzivněji vysvětlovat jejich cíle a význam těchto cílů. Především je ale potřeba věnovat pozornost tomu, že ředitelky mateřských škol čelí celé řadě problémů administrativního a finančního charakteru, které značně omezují jejich kapacity zavádět žádoucí změny. Mají-li se věnovat novým a náročným pedagogickým úkolům, musí mít k tomu vytvořené alespoň základní podmínky. A ty jim státní politika dosud vytvořit nedokázala. Data o podfinancování vzdělávání v České republice jsou všeobecně známá a je to právě předškolní vzdělávání, u kterého je podfinancování nejvýraznější – ČR ze všech zemí OECD má čtvrté nejnižší celkové roční výdaje na dítě v institucích předškolního vzdělávání (dle přepočtu na paritu kupní síly) – 4655 USD, což je hluboko pod průměrem zemí OECD (8618 USD) a EU 22 (8536 USD) – (OECD, 2016). Samotné větší investice do vzdělávání ale problémy nevyřeší. Je nutné daleko větší pozornost věnovat podpoře učitelky mateřských škol v získávání potřebných dovedností pro práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí, ale také komunikaci s mateřskými školami a podpoře tvorby profesních postojů, protože legislativní změny mohou těžko splnit svůj účel, pokud nebudou učitelky přesvědčeny o jejich smysluplnosti.

## Literatura

- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376–386. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>
- Bauchmüller, R., Görtz, M., & Würtz Rasmussen, A. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457–470. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>



- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Brown, C. P., Lan, Y.-C., & Jeong, H. I. (2015). Beginning to untangle the strange coupling of power within a neoliberal early education context. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), 138–152. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/09669760.2015.1034093>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesionální činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2017). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica (United Kingdom)*, 60(1), 41–60. Dostupné z <http://doi.org/10.1177/0001699316654529>
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415–427. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.00>
- Claessens, A., & Garrett, R. (2014). The role of early childhood settings for 4–5 year old children in early academic skills and later achievement in Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 550–561. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.006>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. Dostupné z <http://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dvořák, D. (2016). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Praha: Karolinum.
- Esping-Andersen, G., Garfinkel, I., Han, W. J., Magnuson, K., Wagner, S., & Waldfogel, J. (2012). Child care and school performance in Denmark and the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 576–589. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.010>
- Geoffroy, M.-C., Cote, S. M., Giguere, C. E., Dionne, G., Zelazo, P. D., & Tremblay, R. E., et al. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359–1367. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x>
- Haeck, C., Lefebvre, P., & Merrigan, P. (2015). Canadian evidence on ten years of universal preschool policies: The good and the bad. *Labour Economics*, 36(C), 137–157. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.05.002>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hollingsworth, H., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758–1781. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/3004430.2012.759567>
- Johnson, L. J., Wong, P., Gallagher, R. J., & Cook, M. (1995). Critical skills for kindergarten: perceptions from kindergarten teachers. *Journal of Early Intervention*, 19(4), 315–327. Dostupné z <http://doi.org/10.1177/105381519501900406>
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2012). Governmentality-neoliberalism-education: The risk perspective. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 145–160. Dostupné z <http://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>
- Knudsen Lindauer, S., & Harris, K. (1989). Priorities for kindergarten curricula: views of parents and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(1), 51–61. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/02568548909594945>

- 90 Kottelenberg, M., & Lehrer, S. F. (2013). New evidence on the impacts of access to and attending universal child-care in Canada. *Canadian Public Policy*, 39(2), 263–286. Dostupné z <http://doi.org/10.3138/CPP.39.2.263>
- Kowalski, K., Brown, R. D., & Pretti-Frontczak, K. (2005). The effects of using formal assessment on preschool teachers' beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 23–42. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.05.001>
- Krippendorff, K. (2014). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lin, H.-L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237. Dostupné z [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00028-0](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00028-0)
- Magnuson, K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33–51. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.008>
- McClelland, M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Micklo, S. J. (1993). Perceived problems of public school prekindergarten teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 57–68. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/02568549309594855>
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, 3(1), 112–121.
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38795/>
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ohi, S. (2014). A day in the life of an early childhood teacher: Identifying the confronting issues and challenges that arise. *Creative Education*, 5(11), 1008–1018. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.511115>
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 10(2), 49–88. Dostupné z <http://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Rimm Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: Socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363–377.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia Paedagogica*, 20(3), 69–88. Dostupné z <http://doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51(4), 587–606. Dostupné z <http://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Stuchlíková, I. (2005). Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem*. Brno: Paido.
- Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development*, 27(3), 352–371. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060150>

- Syslová, Z. (2016). Rozvoj profesního vidění studentů oboru učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 462–476.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelky mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. Dostupné z DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515. Dostupné z <http://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737–756. Dostupné z <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1645. Dostupné z <http://doi.org/10.1037/dev0000169>
- Vlasov, J., & Hujala, E. (2016). Cross-cultural interpretations of changes in early childhood education in the USA, Russia, and Finland. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 309–324. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189812>
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534. Dostupné z DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[jaroslava.simonova@pdf.cuni.cz](mailto:jaroslava.simonova@pdf.cuni.cz)

Mgr. Eva Potužníková, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[eva.potuznikova@centrum.cz](mailto:eva.potuznikova@centrum.cz)

doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[jana.strakova@pdf.cuni.cz](mailto:jana.strakova@pdf.cuni.cz)



# Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy<sup>1</sup>

Martin Chvál

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Jana Kropáčková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

**Abstrakt:** Sociální dovednosti předškolních dětí jsou jednou z klíčových oblastí, na kterou se zaměřuje pozornost výchovy a vzdělávání v mateřských školách. Nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti mohou předškolním dětem velmi komplikovat život v sociální skupině vrstevníků a významně ovlivnit vstup do 1. ročníku základní školy. Diagnostika sociálních dovedností není jednoduchá, resp. bude vždy závislá na osobě, která diagnostiku provádí, jak dobře dítě zná z hlediska chování v určitém spektru situací, na každou dospělou osobu může dítě reagovat jinak. Přesto byl v projektu CLoSE vytvořen posuzovací arch, prostřednictvím kterého učitelky mateřských škol posoudily více než 800 dětí z reprezentativního výběru mateřských škol v ČR. Posuzovací arch obsahoval osm specifických škál a jednu souhrnnou vztahující se obecně k připravenosti na školní docházku. Škály byly pětistupňové, přičemž byly popsány krajní stupně škály. Všechny položky i baterie jako celek vykazovaly dobré psychometrické vlastnosti (vnitřní konsistence 0,872), a posloužily tak jako vhodné proměnné na počátku longitudinálního sledování dětí v projektu CLoSE při přechodu z mateřské školy do základní. Cílem předložené studie je blíže představit použitý posuzovací arch sociálních dovedností dětí a vybrané empirické výsledky. Prezentována je predikční síla sociálních dovedností v porovnání s předmatematickými dovednostmi a úrovní zrakového vnímání pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky a pro predikci zažívaného školního úspěchu na konci 1. ročníku základní školy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že školní úspěch dětí je více závislý na dříve diagnostikované úrovni předmatematických dovedností. Při rozhodování rodičů o odkladu školní docházky mají však větší vliv sociální dovednosti dětí.

**Klíčová slova:** sociální dovednosti, kognitivní výsledky, pedagogická diagnostika, dítě předškolního věku, učitelka mateřské školy, předškolní vzdělávání, mateřská škola, odklad školní docházky, rodiče

## Social Skills of Preschool Age Children and Their Relationship to Cognitive Outcomes Achieved at the End of the 1<sup>st</sup> Grade of Primary School

**Abstract:** The social skills of pre-school age children are one of the most important key areas that are aimed at from the point of view of upbringing and education in kindergartens/nursery schools. The insufficiently developed social skills of a child can create difficulties or even complications for pre-school-age children in the social age group of their peers and, at the same time, can have a truly significant influence on their future entrance to the first grade of primary school. The diagnosis of social skills is not a simple matter; it will always depend on the person responsible for performing it and how well the person knows the specific child, keeping in mind the

1 Text je výstupem řešení projektu GA ČR „Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie“ (číslo P402/12/G130).

child's behaviour in a certain spectrum of situations – the child may react to one person in a very different way than to another one. Nevertheless, in the CLoSE Project an evaluation guide has been created and established and with its help selected pre-school teachers have evaluated more than 800 children out of a representative kindergarten sample in the Czech Republic. The evaluation guide consisted of eight specific scales and a general summarizing one that were related to readiness to commence school attendance. The scale contained five grades with a detailed description of the maximum scale grades. All the items and batteries taken together showed good psychometric qualities (internal consistency of 0.872) and served as suitable variables at the beginning of the longitudinal observation of the children, who were included in the CLoSE Project during the transitional period between their attendance of kindergarten and primary school. The aim of the research study presented here is to look closely at, use, and present the above-mentioned evaluation guide to children's social skills and selected empirical outcomes, where the power to predict social skills is tested and evaluated compared to pre-mathematical skills and the level of visual perception. It could help parents make a decision about postponing the commencement of compulsory school attendance and predict the success that will be experienced at school at the end of the first grade of primary school as well. The results and outcomes of the research study indicate that a much more important role in the success of children at school is played by an earlier, i.e. previously diagnosed, level of pre-mathematical skills. However, when parents are making the decision about postponing the commencement of school attendance, the social skills of their children still prevail.

**Keywords:** social skills, cognitive outcomes, educational diagnostics, pre-school-age children, pre-school teacher, pre-school education, pre-school, pre-school postponement of school attendance, parents

Cílem teoretické ˇasti studie je zasadit nize prezentovany empiricky vyzkum do tématu prechodu ditete z mateřské školy do školy základní a dale se uzeji zamerit na tema sociálních dovedností dětí v tomto období a nástroje diagnostiky, které mají současne učitelky mateřských škol v ˇeske republice k dispozici. Navazující empirická ˇast studie představuje pro vyzkumne učely vytvořený posuzovací arch sociálních dovedností a dále na základě dat popisuje souvislost mezi sociálními dovednostmi předškolních dětí a vybranými kognitivními schopnostmi a výsledky ve školní práci. Kognitivní schopnosti jsou zjiřtovany soubezne pomocí testu predmatematicky ch dovedností a testu zrakového vnımanı. Za indikátory výsledků práce ve škole posloužily známky žáků na vysvedčeni na konci 1. ročníku Zř a ve stejne dobe rodiči posuzované uřsilı dětí ve škole. Tez nás zajima, do jaké míry ovlivnuji sociální dovednosti dětí rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky jako preventivního opatření před školní neuřspesnostı dítěte v 1. ročníku základní školy.

## 1 Teoretická východiska

Vstup dítěte do 1. ročníku základní školy je z hlediska vývoje dítěte, ale i jeho rodiny významným vývojovým mezníkem v procesu socializace (Helus, 2015; řulova et al., 2014; Vágnerová, 2000 atd.). Docházka do mateřské školy může ovlivnit pozitivně vývoj dítěte, a to jak v oblasti motorické, kognitivní, tak i psychosociální, vyzkumne byl prokázán prınos předškolního vzdelavanı dětí, které navřtevovaly mateřskou

školu (Caniato et al., 2010; Osakwe, 2009, cit. podle Šulová et al., 2014). Dosavadní přehled výzkumů v oblasti předškolního vzdělávání sumarizuje Průcha (Průcha et al., 2016) a prezentuje aktuální výsledky výzkumů v zahraničí. Speciální pozornost věnuje analýze výzkumných výsledků v ČR, kde není uveden žádný výzkum zaměřený na sociální dovednosti předškolních dětí.

Přípravu dítěte na vstup do školy ovlivňuje mnoho faktorů (Bánovčanová & Krajčovičová, 2016; Franclová, 2013; Šmelová et al., 2010; Šulová et al., 2014; Vágnerová, 2000; atd.). Z výsledků slovenského výzkumu (Kaščák & Betáková, 2014) vyplývá, že mezi další faktory, které ovlivňují přípravu dítěte na školu a také výběr samotné školy, patří dosažené vzdělání matek. Matky s nižším vzděláním doslova nacvičují konkrétní úkoly, které se vyžadují u zápisu do základní školy, naopak matky vysokoškolsky vzdělané se dětem věnují po celé předškolní období. K podobným výsledkům dochází Bánovčanová a Krajčovičová (2016) v oblasti adaptace dítěte na základní školu.

Dle MŠMT (2016) a v souladu se školským zákonem má předškolní vzdělávání usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu a v úzké spolupráci s rodinou vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Úkolem mateřských škol je maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí, konkrétně

... rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. (RVP PV, 2016, s. 7)

Každé dítě by mělo mít možnost, aby v době, kdy ukončuje předškolní vzdělávání, dospělo k optimální úrovni osobního rozvoje. Úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance (RVP PV, 2016)<sup>2</sup>. Dle zjištění České školní inspekce převažuje v mateřských školách frontální způsob vzdělávání před samostatnou prací dětí (63 %) a skupinovými činnostmi (57,8 %). Individualizované vzdělávání uplatňuje 19 % mateřských škol. Frontální formu vzdělávání sice ve srovnání s předchozím školním rokem využívají učitelky mateřských škol o 12 % méně, ale vzhledem k podpoře rozvoje dětské osobnosti se nejedná o nejefektivnější formu vzdělávání. Z hlediska převažujících vzdělávacích metod přetrvává stagnace zařazování kooperativního učení (14,7 %), názorně demonstračních metod, experimentů, cílené práce s textem, které více respektují věková specifika a potřeby nejstarší věkové skupiny v mateřské škole a podporují individuální rozvojové možnosti u dětí před vstupem do základní školy. Pozitivním zjištěním je, že v mateřských školách došlo k zlepšení ve frekvenci využívání prožitkového a situačního učení (67,5). (Česká školní inspekce, 2015)

2 Znamená to, že v etapě předškolního vzdělávání jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, pokládány za přirozené a samozřejmé a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. (RVP PV, 2016, s. 7)

Helus (2009) zdůrazňuje, že z hlediska rozvoje dětské osobnosti by se vychovatelé (míněno rodiče i učitelé) neměli zaměřovat pouze na výkon dítěte. Výkonové ukazatele intelektuální a motorické oblasti nejsou v mateřské škole podceněny, ale jsou rozvíjeny prostřednictvím situačního, prožitkového a kooperačního učení v rámci integrovaných tematických bloků, které vycházejí ze života dítěte v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.

### 1.1 K pojetí školní připravenosti a odkladům školní docházky

Odklad školní docházky je chápán jako preventivní opatření snižující riziko školní neúspěšnosti dítěte. O odložení povinné školní docházky rozhodují rodiče dítěte na základě odborného vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa<sup>3</sup>. Školní zralost je do jisté míry dána zráním centrální nervové soustavy, jedná se o kompetence, které jsou závislé na zrání organismu. Naopak školní připravenost je určována kompetencemi, které jsou závislé do jisté míry na učení a prostředí (Vágnerová, 2000). Velmi často se rodiče předškolních dětí obracejí s prosbou o radu na učitelky mateřských škol, aby se vyjádřily ke školní připravenosti dítěte, neboť rodiče se zajímají, kdy je pro jejich dítě nejvhodnější období pro vstup do 1. ročníku základní školy a zda nemají žádat o odložení školní docházky o jeden školní rok.

Diagnostika školní připravenosti dítěte je o to náročnější, že znamená posouzení dosažení optimální úrovně rozvoje osobnosti vzhledem k jeho věku a individuálním předpokladům. Vedle určitých poznatků jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí školních povinností také pracovní, emocionální a sociální dovednosti a návyky, které sehrávají důležitou roli, avšak mnohem hůře se diagnostikují.

Počet odkladů školní docházky v ČR byl vysoký, avšak ve školním roce 2014/2015 mírně klesl z 20 % na 19,2 % oproti roku předchozímu. Z hlediska struktury příčin odkladu povinné školní docházky největší podíl tvoří celková nezralost dítěte (35,7 %), na druhém místě se jedná o logopedické vady a poruchy řeči (28 %). Třetí nejvíce uváděnou příčinou je sociální nezralost dítěte (16,1 %). Dle šetření ČSI (2015) se struktura odkladů školní docházky nemění, což ukazuje ve většině případů i na jejich oprávněnost. Zajímavým ukazatelem odkladů školní docházky je mapování, kdo je jejich iniciátorem. Nejčastěji impulz k odložení školní docházky totiž dává mateřská škola (64,4 %), teprve na druhém místě je pedagogická poradna a na třetím místě je pediatr. Samozřejmě v mnoha případech o odložení povinné docházky rozhodují sami rodiče, což šetření ČSI nezohledňovalo. Naopak výzkum CLoSE (Greger, Simonová, & Straková, 2015) roli rodičů jako aktéra při rozhodování o odkladu školní docházky mapoval. Výsledky prokázaly, že pro 38,4 % rodičů bylo hlavním impulzem především jejich vlastní rozhodnutí. Většina rodičů (52,5 %), shodně s výsledky ČSI, uvažovala o odkladu školní docházky na základě doporučení odborných pracovníků

<sup>3</sup> § 37 školského zákona (zákon 564/2004 Sb., ve znění účinném od 1. září 2016 do 31. prosince 2016).



(23,6 % mateřská škola, 10,6 % pedagogicko-psychologická porada, 9,9 % základní škola a 8,4 % lékař).

## 1.2 Rozvoj sociálních dovedností v předškolním věku

Období předškolního věku bývá v pedagogické praxi, ale i v odborných zdrojích chápáno několika přístupy (Opravilová, 2016; Průcha et al., 2016). Nejčastější vymezení koresponduje s definicí v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003), kdy se jedná o vývojové období, pro které je dominantní činností hra dítěte a které je z hlediska věku dítěte chápáno od jeho tří let po jeho vstup do základní školy (Allen & Marotz, 2002; Bednářová & Šmardová, 2015; Matějček, 2006). V nejširším slova smyslu (Langmeier & Krejčířová, 1998; Šulová, 2010) je možné chápat předškolní věk jako celé období dítěte před zahájením povinné školní docházky, tj. od narození (někdy i včetně prenatalního období) po vstup dítěte do základní školy. V nejužším slova smyslu, který se taktéž běžně používá v pedagogické praxi, bývají tzv. předškoláci chápáni jako nejstarší věková skupina v mateřské škole, tzn. věkové ohraničení od pěti let po vstup do 1. ročníku základní školy (tj. do 6 či 7 let věku dítěte). S tímto nejužším pojetím koresponduje výběr výzkumného souboru realizovaného empirického šetření.

Sociální dovednosti (*social skills*) patří mezi tzv. životní dovednosti (*life skills*) a bývají definovány jako schopnosti naučeného a danou společností akceptovatelného chování, které umožňují efektivně se vypořádat s požadavky a výzvami každodenního života (WHO, 1994). Jedná se konkrétně o schopnosti komunikovat s lidmi, adekvátně reagovat na nové situace, porozumět vlastním pocitům sebeovládání, pochopit emoce a reakce ostatních lidí, adaptovat se na nové prostředí či schopnost objektivního sebepojetí atd. (Hartl & Hartlová, 2000; Janoušek, 1992; Vágnerová, 2010). Americký psycholog Albert Bandura (1971, cit. podle Vágnerová, 2010, s. 245), který patřil k představitelům sociálně kognitivního pojetí osobnosti, sociální dovednosti sice explicitně nedefinoval, ale zabýval se především osvojováním sociálního chování.

Mezi sociální dovednosti zahrnujeme řadu dílčích dovedností, například sociální komunikaci, sociální přizpůsobení integraci do sociální skupiny. K nejběžnějším sociálním dovednostem patří schopnost navázat a udržet kontakt, vyslechnout druhé, vyjádřit své pocity druhým, přijmout oprávněnou kritiku a mít vhled do mezilidských vztahů (Hartl & Hartlová, 2000). Předškolní děti si sociální dovednosti osvojují prostřednictvím sociálního učení především v prostředí rodiny a mateřské školy.

Na sociálních dovednostech dítěte se podílí taktéž řeč, schopnost navazovat kontakt s druhými, ale i hrubá motorika, neboť do sociálních dovedností dle vývojových škál spadají i sebeobslužné dovednosti jako oblékání a stravování (Allen & Marotz, 2002). Při posuzování vývoje dítěte předškolního věku je nutné počítat se značným vlivem sociálního prostředí, především rodiny. Rozvoj sociálních dovedností je realizován prostřednictvím prosociálního chování, které je provázáno s ovládním uspokojování vlastních potřeb dítěte, ovládním agresivity a dosažením určité úrovně

98 empatie. Rozvoj prosociálního chování je závislý na kognitivním vývoji (Vágnerová, 2000).

Metod zaměřených na hodnocení sociálních dovedností dětí je velmi málo (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). V klinické a poradenské praxi je známá relativně stará tzv. Vinelandská škála sociální zralosti pro děti od 3 do 9 let (resp. pro jedince, jejichž mentální úroveň odpovídá tomuto věku), kterou ve třicátých letech vytvořil Doll a českou verzi v roce 1965 upravil J. Kožený. Škálu k orientačnímu posouzení úrovně sociálních dovedností tvoří soubor položek, rozdělených do osmi kategorií zaměřených na posouzení samostatnosti a soběstačnosti (v jídle, oblékání, činnostech, které dítě zvládá, úrovni komunikace, motoriky apod.). Hodnocení dovedností může vycházet z pozorování reálných projevů posuzovaného dítěte, konkrétně, zda se dítě umí samostatně obsloužit na toaletě, nebo použít informace získané od osoby, kterou dítě dobře zná (většinou se jedná o rodiče). Základem hodnocení je posouzení míry úspěšnosti v každé položce. Revidovaná Vinelandská škála z roku 1985 je známa pod označením VABS (*Vineland Adaptive Behavior Scales*) a je členěna do několika subškál: komunikace, běžné dovednosti, socializace, motorické schopnosti, adaptivní chování a maladaptivní chování.

### 1.3 Analýza dostupných diagnostických materiálů pro učitelky mateřských škol v ČR k posouzení úrovně sociálních dovedností dětí

Pro využití v empirickém výzkumu jsme potřebovali nalézt jednoduchý a relativně známý nástroj diagnostiky sociálních dovedností předškolních dětí. Za tímto účelem nás zajímalo, které dostupné materiály mohou učitelky mateřských škol k diagnostice dítěte předškolního věku využívat k ověřování úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech a které z nich jsou zaměřeny i na posouzení úrovně sociálních dovedností. Diagnostika dítěte předškolního věku je podle Bednářové a Šmardové (2015) zaměřena na sledování deseti oblastí (motorika, grafomotorika; zrakové vnímání a paměť; sluchové vnímání a paměť; vnímání prostoru; vnímání času; základní matematické představy; řeč a myšlení; sociální schopnosti; sebeobsluha a hra). Záznamový arch pro posuzování sociálních dovedností je sestaven na principu vývojových škál sociálních dovedností (s. 57–58), kdy věku 5–6 let náleží devět položek (č. 23–31). Administrace záznamového archu spočívá v zaznamenání na tříúrovňové škále (nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně). Mezi sociální dovednosti jsou zahrnuty: komunikace (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí, sebehodnocení. Praktickou aplikací knihy (Bednářová & Šmardová, 2015) jsou další didaktické pomůcky *Klokanův kufr* a *Klokanovy kapsy*.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Didaktické pomůcky pro rozvoj dítěte. Dostupné z <http://www.klokanuvkufr.cz/klokanuv-kufr/> a <http://eshop.luzanky.cz/klokanovy-kapsy/>. Tyto materiály jsou podstatně finančně náročnější.

Výzkumný ústav pedagogický k RVP PV vydal *Metodiku na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy* (Smolíková, 2007), která je určena speciálně učitelkám mateřských škol a je zaměřena na pedagogickou diagnostiku vzdělávacích pokroků dítěte a na volbu vhodných metod a přístupů předškolního vzdělávání. Metodika není povinná či závazná. Součástí metodiky je pracovní příloha, která obsahuje 11 diagnostických archů k sledování a posuzování vzdělávacích pokroků dítěte v daných oblastech<sup>5</sup>. Speciálně je zařazen formulář pro zaznamenání rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání a samostatně i pro dítě v přípravné třídě základní školy z hlediska školní připravenosti. Diagnostický arch (4.7) pro sledování rozvoje vybraných dovedností a způsobilostí v oblasti sociální a sociokulturní sleduje čtyři oblasti (komunikační dovednosti ve vztahu k dětem, kontakt a komunikaci s neznámými lidmi, zařazení do třídy a zapojení dítěte do společných her). Speciální záznamový arch (č. 4) pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání je rozdělen do deseti oblastí. Vedle rozvoje v kognitivní oblasti (diferenciované vnímání, logické operace, záměrná pozornost, paměť a učení, ale i koordinace ruky a oka, držení tužky) je zahrnuta i oblast citová a volní, která se uplatňuje v oblasti socializace (sociální samostatnost, sociální orientace, citová regulace, komunikace a pracovní chování).

Dalším materiálem, který využívají v mateřských školách pro pedagogickou diagnostiku, je metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku, která vychází z německého výzkumu v osmdesátých letech (Sindelarová, 1996). Publikovaný program obsahuje 19 částí s dílčími diagnostickými úkoly, záznamový arch pro každé dítě je ve formě stromu, kdy každá větev má své číslo dle pořadí výše uvedené oblasti. Větev je dále členěna na dílčí úseky, tj. jednotlivé dílčí úkoly. Graficky je tak pro učitelku, ale i pro rodiče zvýrazněno, která oblast je pro dítě nejslabším místem (tj. nejkratší větev). Diagnostický materiál je především zaměřen na včasný záchyt potenciálního rizika případných poruch učení, není zde zahrnuta diagnostika sociálních dovedností dítěte.

Podobným materiálem je *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* (Švanarová & Kucharská, 2001), který může sloužit jako screeningová metoda k vyhledávání dětí, u nichž je riziko vzniku poruchy čtení a psaní, a mohou ho používat i zaškolené učitelky mateřských škol u dětí na konci jejich docházky do mateřské školy. Test má 56 položek ve 13 subtestech.<sup>6</sup> Taktéž v případě tohoto materiálu není diagnostika zaměřena na sociální dovednosti, avšak autorky upozorňují, že v rámci diagnostiky mohou být zaznamenány další znevýhodňující faktory (např. nervová labilita, malá komunikační schopnost, nesoustředěnost, logopedické vady).

Psychické odolnosti předškolního dítěte je věnována monografie Simony Hoskovcové (2006), která konstatuje, že pro předškolní dítě je důležité, aby byla posilována

5 Jedná se o tyto oblasti: osobnostní charakteristiky dítěte; individuální rozvoj a učení dítěte; biologická oblast, psychologická oblast, sociální a sociokulturní oblast, oblast řeči a jazyka; krešebný projev.

6 Test je především zaměřen na tyto oblasti: zrakovou, sluchovou, dále artikulační obratnost, jemnou motoriku, schopnost tvoření rýmu a schopnost učení.

100 jeho psychická odolnost při beznych činnostech, avšak nemělo by prožívat zbytecne dlouho frustraci z neúspěchu. S ohledem na specifika prce s předškolními dětmi a v souvislosti s diagnostikou úrovně jejich vývoje upozorňuje, že pro zajistění určite validity výzkumného postupu se nelze spoléhat pouze na jednu metu i úhel pohledu jednoho odborníka. Pro vyzkumne ucely byl vytvořen dotazník FPDD jako pomůcka pro učitelky materskych kol pro zjištění praktické a sociální odolnosti dítěte. Přehled dalších diagnostickych materiálů je dostupný pro učitelky materskych škol v publikaci Sedlackove, Syslové a Štěpánkové (2012), kde je dále uvedena Oregonská metoda, která je využívána v podmínkách vzdelavaciho programu *Zacit spolu*. Materske školy pracujici dle programu *Podpory zdraví* vyuzivaji SUK (tj. sdruzene ukazatele).

Zmapovani dostupnych diagnostickych materiálů<sup>7</sup> bylo i dilcim cílem v projektu CLoSE. Byly hledány takové metody, které by umožnily efektivní diagnostiku dulezitych dovedností dětí v předškolním věku. Jak je popsáno nize u vyzkumnych metod, byly zvoleny tři metody. Test zrakového vnímáni byl zjednodušenou verzí testu Lenky Felcmanove (2013), test predmatematickych dovedností byl originálně vytvořen pro projekt CLoSE. Sociální dovednosti, na které je tento text prioritně zameren, byly posuzovány učitelkami materskych škol podle originálně vytvořeného posuzovaciho archu. Důvod tohoto vyberu a tvorby spoival predevsim v tom, aby se jednalo o metody asove málo narocne a byly jednoduše administrovatelne informovanými a proškolenými osobami.

## 2 Empirický výzkum

Hlavním cílem zde prezentovaného empirického výzkumu je nalézt predikcni silu sociální dovedností předškolní dětí pro jejich uspesnost v 1. ročníku základní školy. Kontrolován je tez vliv úrovně sociální dovedností dětí pro rozhodnutí rodiu o odkladu školní docházky. Predikcni sila sociální dovedností bude tez porovnavana s predikcni silou kognitivní úrovně dětí v oblasti zrakové percepce a predmatematickych dovedností. Popsány budou i vzajemne korelace všech tři soubezne diagnostikovanych dovedností.

### 2.1 Výzkumný soubor

Analyzována jsou longitudinální data výzkumu CLoSE, která se vztahují ke kohortě předškolní dětí. Předškolní dětí jsou pro ucely našeho výzkumu definovány jako dětí, které navštěvují materskou školu a mohou od zari prislusneho roku výzkumu

<sup>7</sup> Jsme si vědomi, že jsme nevyerpali veškeré možnosti diagnostickych materiálů. Zamerili jsme se predevsim na volne dostupné a finančně nenarocne eske či do estiny přeložené diagnostické materiály, které jsou bezne využívány v materskych školách. Inspirativní by mohly být zahranicni diagnostické materiály, napriklad Ages & Stages questionnaires, third edition. (2017). Dostupné z <http://agesandstages.com/products-services/asq3/>.

(tedy 2014) nastoupit do 1. ročníku základní školy. V době výzkumu se tedy jednalo o děti pěti- a šestileté. První sběr dat byl realizován na počátku kalendářního roku 2014 dotazováním rodičů předškolních dětí. Následně byly diagnostikovány děti, jejichž rodiče s tím vyslovili souhlas. Diagnostika se týkala předmatematických dovedností, zrakové percepce a byly posouzeny sociální dovednosti dětí. Druhá vlna dotazování rodičů proběhla na počátku školního roku 2014/2015. Třetí vlna dotazování rodičů se uskutečnila po ukončení tohoto školního roku. Velikosti datových souborů jsou uvedeny ve schématu 1, výzkumné metody v kapitole níže. Dotazník v druhé a třetí vlně byl rozdělen na dvě varianty podle toho, zda byla dítěti odložena školní docházka, či ne. Ve schématu 1 jsou uvedeny i četnosti dětí ze třetí vlny dotazování, které neměly odklad školní docházky (dále OŠD), protože rodiče v dotazníku odpovídali i na otázky ohledně toho, jak se jim ve škole daří. Velikost průniku dětí, které byly diagnostikovány v mateřské škole, chodily do 1. ročníku ZŠ ve školním roce 2014/2015 a jejichž rodiče se zúčastnili třetí vlny testování, je 303. Tuto skupinu tvoří výzkumný soubor, na kterém budou provedeny některé statistické analýzy vztahující se k cíli výzkumu.

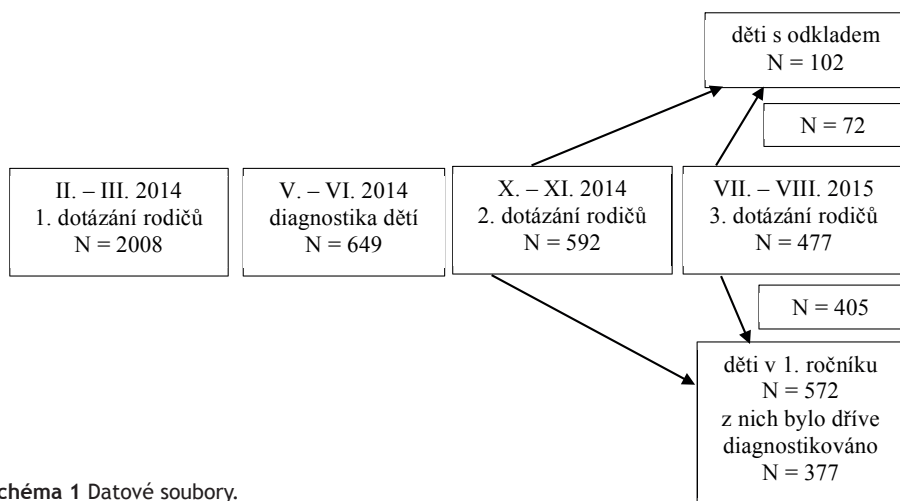


Schéma 1 Datové soubory.

## 2.2 Metody výzkumu

V této studii jsou analyzována data z následujících metod (viz schéma 1):

- Dotazník pro rodiče (1. vlna), dále značeno D1.
- Dotazník pro rodiče (2. vlna), dále značeno D2.
- Dotazník pro rodiče (3. vlna), dále značeno D3.
  
- Test předmatematických dovedností, dále značeno TM.
- Test zrakového vnímání, dále značeno TZ.
- Posouzení sociálních dovedností, dále značeno PS.

U dotazníků uvádíme pouze ty položky, které byly použity do našich statistických analýz.

Dotazníková data byla shromážděna agenturou STEM/MARK formou rozhovoru. Test zrakového vnímání a test předmatematických dovedností jsou podrobně představeny v publikaci *Spravedlivý start* (Greger et al., 2015). Test předmatematických dovedností byl cíleně vytvořen pro projekt CLoSE a administrace proběhla proškolenými tazatelkami formou individuálního rozhovoru na zhruba 20 minut. Test zrakového vnímání je skupinový test Lenky Felcmanové (2013) upravený pro projekt CLoSE na přibližně 15 minut a administrovaný též proškolenými tazatelkami. Ve statistických analýzách jsou využity souhrnné výsledky z těchto testů převedené na steny. Jsou značeny CELKEM\_M\_steny a CELKEM\_ZP\_steny. Jejich vnitřní konzistence jsou 0,742 a 0,820. Posouzení sociálních dovedností bude prezentováno podrobněji, protože vlastnosti tohoto posuzování dosud publikovány nebyly.

Z dotazníku D1 je dále využita pouze jedna položka vztahující se k uvažování rodičů o odkladu povinné školní docházky:

*Počítáte s tím, že vaše dítě nastoupí v příštím školním roce do 1. třídy?*

- Ano.
- Ne, uvažujeme o odkladu školní docházky.

Z dotazníku D2 jsme se dozvěděli, zda dítě skutečně má, či nemá odklad školní docházky.

*Má vaše dítě, o kterém je tento dotazník, odklad školní docházky?*

- Ano.
- Ne.

Stejnou informaci jsme zjistili i z dotazníku D3. Překryv mezi respondenty D2 a D3 nebyl 100%. Na dotazník D3 odpovědělo 67 % respondentů z těch, kteří odpověděli na dotazník D2, ale navíc odpovědělo 82 rodičů. Dotazníky D2 i D3 byly dále rozděleny na dvě varianty: pro rodiče, jejichž dítě mělo odklad školní docházky, a pro rodiče dítěte bez OŠD. Navíc jsme se z dotazníku D3 dozvěděli, jak se dítěti dařilo v 1. ročníku ZŠ a jak to rodiče vnímali. Pro analýzy byly využity následující položky charakterizující kognitivní úspěchy dětí, resp. jak tyto úspěchy rodiče vnímají. Rodiče se vyjadřovali k čtyřem předmětům: matematice, čtení, psaní a prouce. Otázky se týkaly:

- Známkou na vysvědčení na konci 1. ročníku ZŠ, označení proměnné „známka“.
- Posouzení rodiči, jak si dítě v daném předmětu podle nich vede (1 – výborně až 5 – špatně), označení proměnné „vede si“.
- Jak obtížný připadá jejich dítěti daný předmět (1 – velmi lehký až 5 – velmi obtížný), označení proměnné „obtížnost“.
- Jak moc se musí dítě snažit, aby dosahovalo v daných předmětech dobrých výsledků (1 – nemusí se vůbec snažit, jde mu to samo až 5 – musí se velmi snažit), označení proměnné „snaha“.

**Posouzení sociálních dovedností.** Z analýz pojetí sociálních dovedností dětí v předškolním věku, jak jsou popsány v podkapitole 1.2, a analýz dostupných diagnostických nástrojů v podkapitole 1.3 vyplynulo, že pro účely našeho výzkumu je

potřeba navrhnout vlastní posuzovací arch. U něj musí být akcentována složka praktické použitelnosti, kdy realistickým východiskem bylo to, že posuzovatelkami budou učitelky mateřských škol, které děti znají z dlouhodobějšího pozorování a které budou muset posoudit více dětí, tedy všechny vybrané z jejich třídy v mateřské škole. Z toho vyplynuly základní požadavky na posuzovací arch: 1) musí být stručný (do 10 položek), aby se vešel na jednu tiskovou stranu; 2) musí být pro učitelky srozumitelný bez dodatečného výkladu a vysvětlování; 3) musí obsahovat jen takové položky, na které dokážou učitelky odpovědět přímo bez vytváření speciálních úkolových situací. Při formulování položek a krajních pólů škály bylo přihlédnuto k dosud používaným přístupům a dostupným diagnostickým materiálům<sup>8</sup>. Vzhledem k tomu, že se jedná o nástroj výzkumu, a ne o nástroj individuální diagnostiky dítěte, pokládali jsme tento přístup za dostatečný.

Hodnocení se realizovalo na osmi specifických škálách a poslední souhrnné vztahující se obecně k připravenosti na školní docházku. Škály byly pětistupňové, přičemž byly popsány jejich krajní stupně – viz tabulka 1. U každé škály byla umožněna volba „neumím posoudit“. Tato volba se vyskytovala maximálně do 1 %, což poukazuje na to, že praktický záměr posuzovacího archu se naplnil. Získány byly výsledky o 817 dětech, ale průnik s oběma kognitivními testy byl jen 649 dětí.

**Tabulka 1** Popis krajních stupňů škály pro posuzování sociálních dovedností dítěte

Škála	Stupeň škály 1	Stupeň škály 5
Vztahy s ostatními dětmi	Zapojuje se do hry s vrstevníky. Při hře úspěšně spolupracuje. Ve třídě má kamarády.	Do společné hry se nezapojuje, se spoluprací s jinými dětmi má problémy. Nemá žádné kamarády.
Respektování autority	Vždy (nebo téměř vždy) poslechne pokynů učitelky. Nemusí být zbytečně upomínán.	Nedbá pokynů učitelky. Na pokyny nereaguje nebo reaguje odmítavým způsobem.
Emoční samostatnost	Projevuje nezávislost na rodičích. Situace loučení s rodiči zvládá bez obtíží. Během dne se nerozpláče nebo neuzavře steskem po rodičích či blízkých osobách.	Odloučení od rodičů či blízkých osob nezvládá. Často musí dojít k „odtržení“ od rodičů. Během dne se kvůli stesku nedokáže zapojit do aktivit ve školce.
Vytrvalost u samostatné práce	Zvolené nebo přidělené činnosti se dokáže soustředěně věnovat, práci dokončuje.	Těká od jedné činnosti k jiné, sotva něco začne, jde hledat něco nového. U ničeho nevydrží, práci nedokončí.
Sebeobsluha	Je schopen/schopna se rychle samostatně obout a obléknout, má správné hygienické návyky, dokáže uklidit věci, se kterými pracoval/a.	Není schopen/schopna se samostatně obout a obléknout, nemá hygienické návyky, nedokáže uklidit věci, se kterými pracoval/a.
Spoléhání na vlastní síly	Zadané úkoly plní samostatně.	Při plnění úkolů očekává významnou pomoc dospělého.

<sup>8</sup> Vytvoření posuzovacího archu bylo výsledkem expertní shody mezi řešiteli výzkumu CLoSE: Davidem Gregerem, Martinem Chválem, Jaroslavou Simonovou, Janou Strakovou.

Škála	Stupeň škály 1	Stupeň škály 5
Úroveň jemné motoriky <sup>9</sup>	Má dobře rozvinutou jemnou motoriku: navléká korálky, staví z drobných kostek (Lego), kreslí drobné obrazce a tvary.	Nemá rozvinutou jemnou motoriku: činí mu potíže navlékat korálky, stavět z drobných kostek, kreslit drobné obrazce a tvary.
Úroveň vývoje řeči	Správně vyslovuje, vyjadřuje se srozumitelně v celých větách, má bohatou slovní zásobu.	Špatně vyslovuje, vyjadřuje se nesrozumitelně v holých větách či jednotlivých slovech, má velmi omezenou slovní zásobu.
Připravenost na školní docházku	Dítě je plně zralé pro nástup do povinného vzdělávání.	Dítě by rozhodně mělo mít odklad školní docházky, v běžné škole by mělo/bude mít velké problémy.

### 2.3 Statistické analýzy

Nejprve byly spočítány popisné charakteristiky jednotlivých proměnných, jako jsou absolutní a relativní četnosti, aritmetické průměry a směrodatné odchylky. Tyto výsledky ukázaly na odlišnou rozlišovací schopnost položek charakterizujících úspěchy dětí a jejich vnímání rodiči na konci 1. ročníku ZŠ. Podle těchto výsledků pak byly zvoleny i analýzy pro odhalení predikčního vztahu. Jako závisle proměnné byly voleny výsledky na konci 1. ročníku ZŠ vnímané rodiči a jako nezávisle proměnné tři dovednosti diagnostikované v mateřské škole. Největší pozornost je věnována predikci známky z matematiky na konci 1. ročníku ZŠ. To proto, že známky jsou běžně brány jako ukazatele školní úspěšnosti, ale též proto, že děti, které nedostaly jedničku, je málo, tudíž je potřeba být interpretačně opatrný a raději nabídnout více statistických analytických náhledů. Matematika má nejtěsnější obsahovou vazbu k testu předmatematických dovedností. Pro analýzu byly zvoleny jak lineární regrese (ta i pro ostatní predikované proměnné), tak navíc i logistická regrese, kde jako závisle proměnná byla proměnná dichotomická – dostal na konci 1. ročníku jedničku versus obdržel horší známku. Též jsou prezentovány popisné srovnávací výsledky pro žáky, kteří dostali jedničku, a pro děti s horší známkou.

Pro posuzování sociálních dovedností dětí byly provedeny i psychometrické analýzy a spočítán vztah k výsledkům obou kognitivních testů. Též jsou prezentovány vzájemné korelační vztahy s ostatními proměnnými. Pro predikci odkladu školní docházky je zvolen opět model logistické regrese s prediktory tří diagnostikovaných dovedností. Statistické analýzy byly provedeny v SW SPSS, verze 17.0.

<sup>9</sup> Úroveň jemné motoriky nepatří mezi sociální dovednosti, ale její posouzení bylo součástí jednotného posuzovacího archu, protože učitelky v mateřské škole si této dovednosti všimají a dokážou ji snadno posoudit podobně jako další v archu zahrnuté dovednosti dětí. Též nás zajímalo, zda se prokáže vyšší korelace této položky s výsledkem testu zrakového vnímání. Tento výsledek by dával větší důvěru k získaným výsledkům posuzování.



## 2.4 Výsledky

**Popisné charakteristiky proměnných.** Na počátku roku 2014 plánovalo odklad povinné školní docházky zhruba 15 % respondentů dotazníku D1. Skutečný odklad školní docházky mělo 15 % dětí našeho výzkumného souboru. Některé děti s plánovaným OŠD do 1. ročníku ZŠ nastoupily, u jiných dětí se naopak rodiče nakonec pro OŠD rozhodli, ačkoli to dříve nezamýšleli – viz tabulka 2. Do jaké míry mohly mít na toto rozhodnutí vliv aktuálně diagnostikované kognitivní a sociální dovednosti dětí, bude analyzováno níže.

**Tabulka 2** Odklad povinné školní docházky: plánování versus skutečnost

		Skutečnost		
		OŠD	v 1. ročníku ZŠ	celkem
Uvažování (únor, březen)	OŠD	70	14	84
		83 %	17 %	100 %
	do 1. ročníku ZŠ	32	558	590
		5 %	95 %	100 %
	celkem	102	572	674
	15 %	85 %	100 %	

Tabulka 3 ukazuje výsledky dětí na konci 1. ročníku ZŠ, resp. to, jak rodiče vnímají úspěchy dětí a jejich snahu vypořádat se s nároky základní školy.

**Tabulka 3** Popisné charakteristiky proměnných vypovídajících o dětech na konci 1. ročníku ZŠ

Jaké známky mělo vaše dítě na vysvědčení v jednotlivých předmětech?												
	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	371	18	2			95	5	1	0	0	1,08	0,47
Čtení	365	25	1			93	6	0	0	0	1,09	0,48
Psaní	364	26	1			93	7	0	0	0	1,09	0,48
Prvouka	384	7				98	2	0	0	0	1,04	0,42

Jak si vaše dítě vede podle vašeho názoru v následujících oblastech?												
	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	330	73	6	1		80	18	1	0	0	1,21	0,46
Čtení	337	65	5	2	1	82	16	1	0	0	1,21	0,50
Psaní	280	117	10	2	1	68	29	2	0	0	1,36	0,58
Prvouka	382	26	1	1		93	6	0	0	0	1,08	0,30

**Jak obtížné připadají podle vašeho názoru vašemu dítěti následující předměty?**

	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	247	124	34	3	2	60	30	8	1	0	1,51	0,72
Čtení	249	118	35	4	4	61	29	9	1	1	1,53	0,77
Psaní	178	173	45	7	7	43	42	11	2	2	1,76	0,84
Prvouka	327	73	9	1		80	18	2	0	0	1,23	0,49

**Jak moc se musí vaše dítě podle vašeho názoru snažit, aby dosahovalo v následujících předmětech dobrých vsledků?**

	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	210	142	46	5	7	51	35	11	1	2	1,68	0,85
Čtení	187	154	51	10	8	46	38	12	2	2	1,78	0,90
Psaní	132	168	82	13	15	32	41	20	3	4	2,05	0,99
Prvouka	296	97	14	2	1	72	24	3	0	0	1,33	0,59

Z těchto popisných analýz je vidět postupně vzrůstající rozlišovací schopnost položek. Známky na konci 1. ročníku ZŠ mezi dětmi ještě málo rozlišují. V našem souboru získaly jen dvě děti trojku z matematiky a po jednom dítěti ze čtení a psaní. Horší známky dětem uděleny nebyly. Nejlépe pak rozlišovala otázka vztahující se k tomu, jak moc se děti musí snažit, aby dosahovaly dobrých vsledků. Z posuzovaných predmetů je prvouka vnímána jako nejsnazší předmět. Vysokou souvislost mezi jednotlivými položkami ukazuje tabulka 4 korelačních koeficientů. Z nich je vidět, že blíže má k sobě známka s posouzením toho, jak si dítě v daném předmětu vede, a pak vnímaná obtížnost předmětu s tím, jak se dítě musí snažit.

**Tabulka 4** Korelační koeficienty mezi proměnnými vypovídajícími o dětech na konci 1. ročníku ZŠ

Matematika	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,43	0,28	0,36
Vede si	0,43		0,57	0,60
Obtížnost	0,28	0,57		0,69
Snaha	0,36	0,60	0,69	

Čtení	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,49	0,29	0,30
Vede si	0,49		0,62	0,61
Obtížnost	0,29	0,62		0,69
Snaha	0,30	0,61	0,69	

Psaní	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,43	0,28	0,29
Vede si	0,43		0,50	0,51
Obtížnost	0,28	0,50		0,71
Snaha	0,29	0,51	0,71	

Prvouka	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,60	0,33	0,38
Vede si	0,60		0,44	0,50
Obtížnost	0,33	0,44		0,61
Snaha	0,38	0,50	0,61	

Tabulka 5 prezentuje psychometrické vlastnosti posuzovacích škál sociálních dovedností dětí včetně vztahu k souběžně administrovaným testům předmatematických dovedností a zrakového vnímání. Prvních osm škál v posuzování učitelek vykazuje vysokou vnitřní konsistenci (Cronbachovo alfa je 0,846). Nejmenší příspěvek k této vnitřní konsistenci má škála *emoční samostatnost* a odpovídá to i nižší korelaci se škálou *přípravenost na školní docházku*. *Emoční samostatnost* má i nejnižší korelace s kognitivními škálami. Škály sociálních dovedností většinou o něco více korelují s testem matematických dovedností než s testem zrakové percepce. Výjimku tvoří *úroveň jemné motoriky*, což je pochopitelné a lze tuto informaci číst jako příspěvek ke konstruktové validitě škál. Nejvyšší korelaci s kognitivními testy vykazuje globální škála *přípravenost na školní docházku*, což napovídá, že do tohoto posuzování učitelky uvážily nejen výše hodnocené sociální dovednosti dětí, ale i jimi vnímanou kognitivní připravenost dětí. Korelace indexu spočítaného aritmetickým průměrem z prvních osmi položek s poslední škálou je 0,75. Vzhledem k těmto vysokým korelacím byl spočítán i souhrnný index aritmetickým průměrem ze všech devíti škál a označen jako *úroveň sociálních dovedností*<sup>10</sup>. Jeho vnitřní konzistence je vysoká 0,872. Pro další analýzy byl tento index standardizován na steny podobně jako výsledky testu matematických dovedností a zrakového vnímání. Korelace této standardizované škály s testem matematických dovedností je 0,34, s testem zrakové percepce 0,37. Celkem 19 % dětí bylo učitelkami hodnoceno na všech škálách sociálních dovedností stupněm 1, tedy zcela bezproblémové. Z dětí, jejichž rodiče uvažovali o odkladu, takto byla hodnocena pouze 4 % dětí.

<sup>10</sup> Vzhledem k vysokým vzájemným korelacím všech položek nepřekvapí, pokud bychom vytvořili souhrnný index jen z prvních šesti položek, tedy bez úrovně jemné motoriky, bez úrovně vývoje řeči a bez souhrnné škály, že tento index nabídne věcně shodné výsledky jako index, který je zahrnut do prezentovaných analýz. Například v tabulce 7 by se některé korelační koeficienty lišily maximálně o 0,03.

108 Tabulka 5 Psychometrické vlastnosti škál sociálních dovedností

	Relativní četnosti v %					Aritmetický průměr	Korelační koeficienty		
	1	2	3	4	5		$r_1^*$	CELKEM _M_steny	CELKEM _ZP_steny
Vztahy s ostatními dětmi	64	21	10	4	0	1,56	0,49	-0,21	-0,20
Respektování autority	56	28	10	4	1	1,65	0,33	-0,25	-0,22
Emoční samostatnost	66	25	6	3	0	1,47	0,28	-0,11	-0,09
Vytrvalost u samostatné práce	55	27	13	4	1	1,67	0,64	-0,42	-0,36
Sebeobsluha	77	17	5	1	0	1,31	0,50	-0,22	-0,21
Spoléhání na vlastní síly	55	29	11	4	2	1,68	0,67	-0,41	-0,33
Úroveň jemné motoriky	66	24	8	2	0	1,46	0,58	-0,30	-0,34
Úroveň vývoje řeči	55	31	9	4	1	1,66	0,65	-0,31	-0,32
Připravenost na školní docházku	61	19	7	5	7	1,76	1,00	-0,47	-0,40

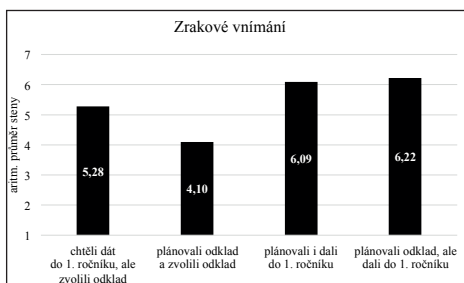
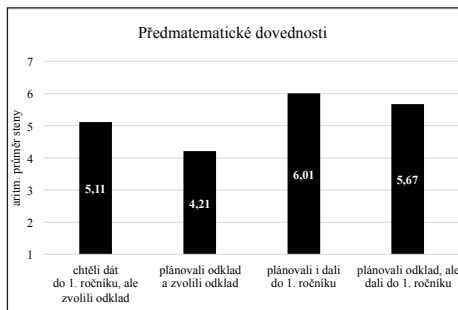
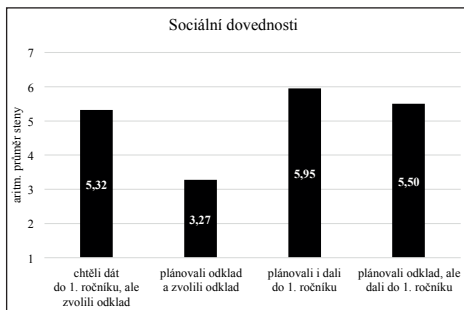
Pozn.: \*  $r_1$  je korelační koeficient dané škály s poslední škálou posuzující celkově připravenost na školní docházku.

**Predikce rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky.** Následující grafy 1–3 porovnávají čtyři skupiny dětí rozdělených podle tabulky 2.

Grafy 1–3 ukazují, že rodiče, kteří plánovali na počátku kalendářního roku odklad školní docházky a nakonec dali dítě do 1. ročníku ZŠ, se takto patrně rozhodli i proto, že viděli<sup>11</sup> dostatečnou rozvinutost svého dítěte ve všech námi diagnostikovaných oblastech. Též se zdá, že rodiče, kteří uvažovali o OŠD, nejvíce utvrdila sociální nezralost dítěte. Důvody rodičů, kteří chtěli dát dítě do 1. ročníku ZŠ, ale nakonec zvolili odklad školní docházky, z této analýzy nevyplývají. V průměru jsou dovednosti jejich dětí nižší než těch, které do základní školy nastoupily, ale rozdíl není příliš velký. Tyto důvody mohou být různé a jejich analýza přesahuje možnosti naší studie, protože těchto dětí je jen 32 a stenové rozpětí dovedností dětí je od 2 do 10.

Pokud chceme predikovat na základě dovedností dětí samotný reálný odklad školní docházky, můžeme k tomu využít logistickou regresi. Kombinace tří diagnostikovaných dovedností poměrně slušně predikuje, zda dítě do 1. ročníku ZŠ nastoupí, nebo ne, příslušný koeficient determinace Nagelkerke  $R^2$  je 0,30. Logistický model

<sup>11</sup> Zdroje tohoto vidění v této studii ponecháváme stranou. Mohou jimi být učitelky v mateřských školách, pedagogicko-psychologická poradna, ostatní maminky či příbuzní, vlastní laické srovnávání s ostatními dětmi včetně vzájemné kombinace vlivového působení.



Grafy 1–3 Porovnání dovedností dětí podle skupin rodičů uvažujících o OŠD × rozhodli o OŠD.

celkově správně předpoví 86 % rozhodnutí, přičemž v 99 % správně odhadne nástup dítěte do 1. ročníku ZŠ, ale jen ve 24 % případů správně usoudí o odkladu školní docházky. Vzhledem k tomu je možné usuzovat, že analyzované tři dovednosti jsou pro rodiče důležité, zda by dítě mohlo do základní školy „bezpečně“ nastoupit, ale důvody OŠD mohou být velmi různorodé. Jak ukázal David Greger (Greger et al., 2015, s. 103), uvažování rodičů o OŠD významně ovlivňuje i to, v jakém měsíci se dítě narodilo a zda se jedná o chlapce, či dívku. V našem logistickém modelu jsou všechny tři dovednosti statisticky významné ( $p < 0,05$ ) a v souladu s grafy 1–3 mají největší vliv sociální dovednosti dítěte – viz tabulka 6.

Tabulka 6 Logistická regrese predikce odkladu školní docházky

	B	S. E.	p-hodnota	Exp(B)
Soc_dov_steny	0,44	0,12	< 0,001	1,56
CELKEM_ZP_steny	0,24	0,09	0,010	1,27
CELKEM_M_steny	0,24	0,10	0,019	1,27
Konstanta	-2,96	0,64	< 0,001	0,05

**Souvislost předškolních dovedností a školních výsledků.** Tabulka 7 ukazuje vzájemné vztahy mezi diagnostikovanými dovednostmi dětí více než půl roku před nástupem do 1. ročníku ZŠ a tím, jaké známky mají děti na konci 1. ročníku ZŠ a jak jejich školní snahu a úspěchy vnímají jejich rodiče. Při čtení této tabulky je třeba zohledňovat i popisné charakteristiky proměnných. Protože známka na konci 1. roč-

110 níku ZŠ mezi dětmi ještě málo rozlišuje, předurčuje to i nišı hodnoty pro Pearsonův korelační koeficient. Z těchto důvodů jsou tomuto vztahu věnovány niše i další analýzy. V porovnání s tím proměnná vypovıdajcı o potřebne snaze dítěte rozlišuje vyrazne lépe, a korelační koeficienty mají tedy potenciál dosáhnout vyššıch hodnot.

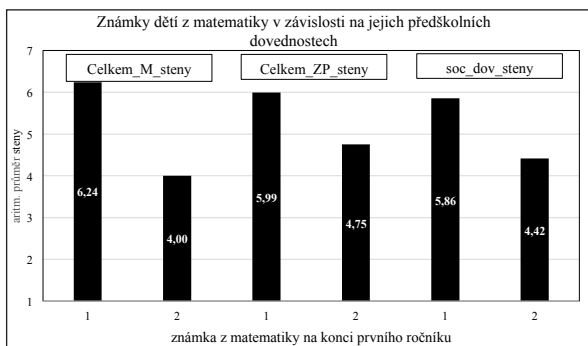
**Tabulka 7** Korelační koeficienty mezi předškolními dovednostmi a promennımi vypovıdajcı o dıtech na konci 1. ročníku

	Soc_dov_steny	CELKEM_M_steny	CELKEM_ZP_steny
<b>Jaké znmky mělo vaše dítě na vysvědčení v jednotlivıch predmıtech?</b>			
Matematika	-0,13	-0,24	-0,08
Čtení	-0,13	-0,25	-0,12
Psaní	-0,17	-0,23	-0,10
Prvouka	-0,10	-0,19	-0,07
<b>Jak si vaše dítě vede podle vašeho názoru v následujících oblastech?</b>			
Matematika	-0,02	-0,37	-0,12
Čtení	0,01	-0,23	-0,13
Psaní	-0,09	-0,19	-0,09
Prvouka	-0,06	-0,21	-0,10
<b>Jak obtızne pripadajı podle vašeho názoru vašemu dítěti následující predmıty?</b>			
Matematika	-0,01	-0,30	-0,09
Čtení	-0,01	-0,24	-0,08
Psaní	-0,09	-0,13	-0,05
Prvouka	-0,04	-0,25	-0,10
<b>Jak moc se musí vaše dítě podle vašeho názoru snažit, aby dosahovalo v následujících predmıtech dobrıch výsledků?</b>			
Matematika	0,02	-0,41	-0,18
Čtení	0,00	-0,28	-0,16
Psaní	-0,08	-0,19	-0,14
Prvouka	-0,08	-0,25	-0,21

Pozn.: Všechny korelační koeficienty v absolutní hodnotě výšší neš 0,13 jsou statisticky vyznamne na hladině  $p < 0,05$ .

Vidíme, že nejtěsnější vztah ke školní znmce na konci 1. ročníku ZŠ má více neš rok předem diagnostikovaná úroveň predmatematickıch dovedností dítí (viz též graf 4).

A toto tvrzení se nevztahuje jen k matematice, ale i ke Čtení, psaní a prvouce. Dokonce o nıco silnější vztah mají ke školní znmce sociální dovedností dítí neš v mateřské škole diagnostikovaná úroveň zrakového vnímání. Tento výsledek je patrne dán i tím, že během více neš roku prave úroveň zrakového vnímání spojená s jemnou motorikou nejrychleji dozrva, a její predikční síla se tak oslabuje.



**Graf 4** Rozdíly v předškolních dovednostech dětí, které dostaly jedničku nebo dvojku z matematiky na konci 1. ročníku.

Graf 4 jednoznačně ukazuje, že děti, které měly slabé předmatematické dovednosti, začínají být v rámci školní docházky hůře známkovány z matematiky hned od samého počátku. Rodiče to „vědí“, jak dokládá Greger (Greger et al., 2015, s. 100), rodiče mezi nejdůležitějšími důvody uvažování o odkladu školní docházky uvádějí, že „S odkladem má dítě větší šanci být ve třídě úspěšné“.

V logistickém modelu, kde je jako závisle proměnná to, zda dítě dostane na konci prvního školního roku v ZŠ jedničku z matematiky, či nikoli, a jako nezávisle proměnné dané tři diagnostikované dovednosti, tak v souladu s grafem 4 mají největší vliv předmatematické dovednosti dítěte ( $p = 0,003$ ), vliv dalších dvou dovedností se vyruší vzhledem k vzájemné korelovanosti všech tří dovedností. Vliv pohlaví dítěte se zde neprokázal. Nagelkerke  $R^2$  je 0,29. Tento model je potřeba brát jen orientačně, protože dětí, které nedostaly jedničku z matematiky na konci roku, bylo jen 10 (číslo je nižší než v tabulce 3 proto, že pouze tyto děti byly diagnostikovány v mateřské škole z předmatematických dovedností). Tento výsledek nabízí tvrzení, že děti se slabými předmatematickými dovednostmi v mateřské škole jsou předurčeny ke školnímu neúspěchu. Tato implikace však neplatí, jak ukazuje tabulka 8. Mnoho dětí se slabými výsledky v mateřské škole obdrželo od paní učitelky na konci 1. ročníku ZŠ jedničku. Rozhodně tedy záleží na přístupu paní učitelky k podpoře dětí a jejich známkování. Co však z grafu 4 a orientačního logistického modelu vyplývá, je, že ty děti, které jsou ve škole hůře známkovány z matematiky, měly již slabé předmatematické dovednosti zhruba půl roku před nástupem do základní školy.

Jak ukazuje tabulka 7, při subjektivním posuzování výkonnosti dětí rodiči se již souvislost se sociálními dovednostmi dětí stírá, korelační koeficienty jsou v zásadě nulové. Nejvyšší korelace s v mateřské škole diagnostikovanou úrovní předmatematických dovedností a zrakovým vnímáním vykazují položky týkající se potřebné snahy dítěte, aby dosahovalo dobrých výsledků. Je to dáno i tím, že tyto položky mají i nejlepší rozlišovací schopnost mezi dětmi (viz tabulka 3). Nepřekvapí, že nejméně se musí snažit v matematice právě ty děti, které dosáhly v mateřské škole nejlepších výsledků v testu předmatematických dovedností.

**112** **Tabulka 8** Souvislost mezi pedmatematickymi dovednostmi dětí a známkou z matematiky na konci 1. ročníku ZŠ

Známka z matematiky	CELKEM_M_steny									celkem
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1	10	22	43	57	46	20	19	8	226
2 nebo 3	1	3	3	1	2					10

Presnejı pohl ed na tyto souvislosti nám nabídne regresní analýza (viz tabulka 9). Do modelu lineární regrese je dána jako závisle proměnná vždy položka charakterizující, jak se dıtetı daı v ZS, a jako neztavisle proměnné jsou dány trı v materske skole diagnostikované dovednosti dětí.

**Tabulka 9** Výsledky lineárních regresních analýz

	Koef. determinace	Nestandardizované regresní koeficienty			Konstanta
		Soc_dov_steny	CELKEM_M_steny	CELKEM_ZP_steny	
<b>Jaké známky mělo vaše dítě na vysvědčení v jednotlivıch předmětech?</b>					
Matematika	0,07	-0,02	-0,08**	0,01	1,63***
Čtení	0,07	-0,02	-0,08**	0,00	1,73***
Psaní	0,07	-0,03	-0,08**	0,01	1,72***
Prvouka	0,05	-0,02	-0,07**	0,01	1,49***
<b>Jak si vaše dítě vede podle vašeho názoru v následujících oblastech?</b>					
Matematika	0,16	0,02	-0,11***	0,00	1,74***
Čtení	0,05	0,02	-0,06**	-0,01	1,56***
Psaní	0,06	-0,01	-0,08**	0,00	1,92***
Prvouka	0,06	0,00	-0,05**	0,00	1,33***
<b>Jak obtızne pıpadajı podle vašeho názoru vašemu dıtetı následující předměty?</b>					
Matematika	0,09	0,01	-0,14***	0,02	2,27***
Čtení	0,05	0,00	-0,11**	0,02	2,10***
Psaní	0,03	-0,03	-0,07*	0,01	2,28***
Prvouka	0,07	0,01	-0,08***	0,01	1,64***
<b>Jak moc se musí vaše dítě podle vašeho názoru snaıt, aby dosahovalo v následujících předmětech dobrıch výsledků?</b>					
Matematika	0,17	0,03	-0,20***	-0,02	2,82***
Čtení	0,09	0,01	-0,14***	-0,02	2,64***
Psaní	0,07	-0,03	-0,13***	-0,01	3,11***
Prvouka	0,09	-0,01	-0,09***	-0,01	1,98***

Pozn.: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$



Tabulka výsledků lineární regrese přináší podobné informace jako tabulka 7 korelačních koeficientů. Žádný z regresních koeficientů u sociálních dovedností a zrakového vnímání není statisticky významný ani na hladině 0,05. Zato všechny regresní koeficienty u předmatematických dovedností jsou statisticky významné a ty v absolutní hodnotě vyšší než 0,10 i na hladině významnosti nižší než 0,001. Vzhledem k vzájemné korelovanosti diagnostikovaných dovedností vliv sociálních dovedností a zrakového vnímání vymizí.

### 3 Shrnutí a diskuse

Statistické analýzy jednoznačně prokázaly predikční sílu diagnostiky dovedností předškolních dětí jak pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky, tak pro zažívání školní úspěch dětí na konci 1. ročníku ZŠ. Větší vliv na odklad školní docházky se ukázal u sociálních dovedností v porovnání s výsledky kognitivních testů. Kognitivní úroveň dětí byla v projektu CLoSE posuzována testem předmatematických dovedností a testem zrakového vnímání, který vyžaduje k úspěšnému řešení i vyzrálost jemné motoriky. Sociální dovednosti byly hodnoceny učitelkami mateřských škol prostřednictvím jednoduchého posuzovacího archu. Administrace kognitivních testů je odborně náročnější a má dále od laického vidění dovedností dětí. Někteří rodiče mohou mít určitou představu o dovednostech dětí v těchto oblastech například z pedagogicko-psychologické poradny. Posuzování sociálních dovedností má blíže k laickému pohledu. Rodiče tyto dovednosti svých dětí celkem dobře znají, čímž lze interpretovat nižší vliv výsledků kognitivních testů pro odklad školní docházky v porovnání s úrovní sociálních dovedností. Všechny tři námi diagnostikované dovednosti ovlivňují rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky. Souhrnně je jejich predikční síla relativně velká, resp. do 1. ročníku ZŠ nastupují v naprosté většině děti, jejichž úroveň všech tří dovedností je poměrně vysoká. U dětí, u nichž rodiče o odkladu školní docházky uvažovali a nakonec jej i zvolili, je úroveň těchto dovedností nízká. Málo však z předložené studie víme o důvodech, kdy rodiče chtěli dát dítě do 1. ročníku ZŠ (v únoru až březnu kalendářního roku) a nakonec zvolili odklad školní docházky. To v naší studii zůstalo stranou pozornosti.

Trochu jiný vliv diagnostikovaných dovedností dětí v mateřské škole se ukázal na zažívání školního úspěchu dětí na konci 1. ročníku základní školy. Zde se ukázala největší predikční síla předmatematických dovedností. To může být dáno i tím, že během zhruba 14 měsíců mezi diagnostikou v mateřské škole a hodnocením dětí na konci 1. ročníku ZŠ se právě sociální dovednosti dítěte a zrakové vnímání spojené s jemnou motorikou nejvíce vyvinou. I zde prezentované výsledky je třeba interpretovat s jistou obezřetností. Předně operacionalizace „úspěchu“ na konci 1. ročníku ZŠ má v naší studii své limity. Znamka z předmětů na konci 1. ročníku ZŠ ještě málo rozlišuje mezi dětmi. Naprostá většina z nich dostává jedničku. Dvojku či trojku dostane jen pár dětí, a jiná známka než jednička je tedy výpovědí nejen o dítěti, ale zejména o paní učitelce, jak má nastavenou přísnost hodnocení. Další námi využit

114 proměnné charakterizující „úspěch“ dětí na konci 1. ročníku ZŠ zase mají vysoce subjektivní charakter v posuzování rodičů a vypovídají nejen o tom, jak se dítěti v základní škole skutečně vede, ale i o tom, jaké nároky na ně sami kladou a jaká očekávání do svého dítěte vkládají. Do analýz byly tyto položky zahrnuty, protože lépe rozlišují mezi dětmi než školní známka, na druhou stranu korelační vazba na školní známku je jasná a studie ji prokázala. Je výzvou pro projekt CLoSE, aby tento panel dětí byl longitudinálně sledován dál, abychom mohli lépe zjišťovat u starších dětí, jak se jim v základní škole daří, a mohli se i jich přímo ptát na zažívání školního úspěchu či neúspěchu, mohli využívat školních známek z ročníků, ve kterých již učitelé využívají známek k větší diferenciaci mezi dětmi, případně kdy bychom mohli děti znovu objektivněji diagnostikovat didaktickým testem. Zajímavé by bylo rovněž sledovat vývoj sociálních dovedností dětí a snažit se hledat odpovědi na otázky typu, v čem se liší sociální dozrávání dětí s odkladem povinné školní docházky v mateřské škole v porovnání s dozráváním dětí v prostředí 1. ročníku základní školy a do jaké míry na toto dozrávání má vliv kognitivní úroveň dětí.

Pokud by mělo být dále pracováno s vytvořeným posuzovacím archem sociálních dovedností, obzvláště v případě uvažování o jeho využití pro individuální diagnostiku dětí, musely by být doloženy i jeho další psychometrické vlastnosti, zejména *inter-rater* a *intra-rater reliability*. Též by musela být věnována větší pozornost zaškolení uživatelů tohoto posuzovacího archu. V uvedeném výzkumu neměly výsledky posouzení sociálních dovedností žádný dopad na posuzované děti, ony ani jejich rodiče se tyto výsledky nedozvěděli.

## 4 Závěr

Z analýz by se mohlo zdát, že k predikci školního úspěchu stačí diagnostika předmatematických dovedností. Jednak všechny tři diagnostikované dovednosti vzájemně korelují a v regresním modelu se vliv sociálních dovedností a zrakového vnímání potlačí. Na druhou stranu do 1. ročníku ZŠ nastoupily děti, jejichž úroveň zrakového vnímání a sociálních dovedností byla na jisté, pro naši současnou školu přijatelné, úrovni. Proto nemáme dostatečné podklady pro to, jak by se ve škole dařilo dětem, které by měly přijatelnou úroveň předmatematických dovedností a selhávaly by sociálně či v jemné motorice. Možná, že v dobrých podmínkách u dobré paní učitelky by bylo dopřáno tomuto dítěti v daných dovednostech dozrát, předmatematické a posléze matematické dovednosti se patrně dohánějí hůře.

Tato studie jako první v České republice podrobně mapuje predikční sílu diagnostiky sociálních dovedností předškolních dětí nejenom pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky, ale i v souvislosti se školním úspěchem dětí na konci 1. ročníku základní školy. Na rozhodnutí rodičů o odkladu školní docházky má větší vliv úroveň sociálních dovedností dítěte než úroveň kognitivních dovedností. Tento výsledek může být dán i tím, že sociální dovednosti svého dítěte dokážou rodiče

sami dobře posoudit a mohou být častějším tématem hovoru s učitelkami z mateřské školy.

V poslední době je v České republice problematice předškolního vzdělávání a také oboru předškolní pedagogika věnována zvýšená pozornost, zdůrazňuje se etablování oboru z hlediska prezentace výzkumných výsledků (Greger et al., 2015; Kro-páčková & Janík, 2014; Opravilová, 2016; Průcha et al., 2016; Syslová & Najvarová, 2012), i když je zároveň některými autory částečně vytýkána neschopnost proniknout do vědeckých pedagogických periodik (Kaščík et al., 2015). Předškolní pedagogika se v současné době v České republice dostává do centra nejenom odborné, ale i široké veřejnosti, a to jak z důvodu přínosu předškolního vzdělávání, tak i z hlediska často diskutované novely školského zákona (2016), která postupně zavádí povinnost a rozšiřuje přednostní přijímání u předškolního vzdělávání. Přednostní přijímání bude postupně legislativně zaváděno pro děti čtyř-, tří- a od roku 2020 i pro děti dvouleté. Počet mateřských škol v České republice mírně stoupl. V roce 2015/2016 bylo 5158 mateřských škol, což je o 73 mateřských škol více než v předchozím školním roce, ale naopak počet dětí předškolního věku mírně klesá. Problémem nebude zařadit 10 % pětiletých dětí (Hůle et al., 2015a, 2015b), na něž se vztahuje povinnost předškolního vzdělávání, ale spíše jak u těchto dětí realizovat ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech, pokud se rozhodnou pro individuální vzdělávání. Tato studie se snaží výzkumně obohatit předškolní pedagogiku a objasnit významnost sociálních dovedností, které sehrávají důležitou roli pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky jako preventivního opatření před školní neúspěšností dítěte v 1. ročníku základní školy.

## Literatura

- Ages & Stages questionnaires*, third edition. (2017). ASQ-3 At-A-Glance. Dostupné z <http://agesandstages.com/asq-products/asq-3/asq-3-at-a-glance/>
- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Bánovčanová, Z., & Krajčovičová, L. (2016). Adaptácia na základnú školu z pohľadu matiek s rôznou vzdelanostnou úrovňou. *Pedagogika SK*, 7(1), 40–53.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- Caniato, R. N., Alvarenga, M. E., Stich, H. L., Jansen, H., & Baune, B. T. (2010). Kindergarten attendance may reduce developmental impairments in children: Results from the Bavarian pre-school morbidity survey. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(6), 580–586.
- ČŠI. (2015). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerxpress.html>
- Felcmanová, L. (2013). *Test zrakového vnímání. Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start*. Praha: PedF UK. Dostupné z <http://czechlongitudinal.blogspot.cz/>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

- 116 Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hůle, D., Kaiserová, I., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015a). *STUDIE 1: Zavedení povinného předškolního vzdělávání formou docházky do mateřské školy pro všechny*. Plzeň: Tady a teď, Demografické informační centrum. Dostupné z <http://www.kudyvedecesta.cz/node/3>
- Hůle, D., Kaiserová, I., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015b). *STUDIE 2: Zavedení zákonného nároku na místo ve školce pro všechny děti od 3 let*. Plzeň: Tady a teď, Demografické informační centrum. Dostupné z <http://www.kudyvedecesta.cz/node/4>
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 35(5), 385–398.
- Kaščák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46(1), 5–24.
- Kaščák, O., Pupala, B., Lehotská V., & Zápotočná, O. (2015). Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia: Portrét jednej slovenskej slabosti. *Orbis scholae*, 9(1), 119–138.
- Kropáčková, J., & Janík, T. (2014). Předškolní pedagogika – etablování oboru. [Monotematické číslo]. *Pedagogická orientace*, 24(4), 465–467.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2006). *Prvních šest let ve vývoji a výchově*. Praha: Grada.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Osakwe, R. N. (2009). Dimensions of communication as predictors of effective classroom Interaction. *Stud Home Comm Sci*, 3(1), 57–61.
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Palonciová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Sindelarová, B. (1996). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
- Smolíková, K. (2007). *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy (2007)*. Praha: VÚP.
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38795/>
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Šmelová, E., Petrová, A., & Souralová, E., et al. (2010). *Připravenost k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: PeDF UP.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L., et al. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Švancarová, D., & Kucharská, A. (2001). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- WHO. (1994). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
martin.chval@pedf.cuni.cz

**117**

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D., Katedra primární pedagogiky  
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1  
jana.kropackova@pedf.cuni.cz



## Reformování vzdělávání a imperativ neustálé změny European Conference on Educational Research, Kodaň 21.–25. srpna 2017

Dominik Dvořák, Vít Šťastný, Jan Vyhnálek,  
Jana Černá

Téma letošní konference Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA), která se konala v dánské Kodani, umožňovalo účastníkovi se mentálně pohybovat mezi obecnou rovinou procesů změny a konkrétními případovými studii reformy dánské *folkeskole* (tradiční jednotné základní školy trvající devět let s desátým dobrovolným ročníkem) i vývoje v dalších severských zemích (které mají společnou asociaci pedagogického výzkumu a byly na konferenci hojně zastoupeny). Do dění na konferenci jsme se aktivně zapojili, čtyři autoři této zprávy přednesli pět příspěvků v sekcích, které odpovídaly jejich výzkumnému zájmu. Popíšeme vybraná témata, která nás na konferenci zaujala.

### 1 Reformy a reformy reforem

Obecné problémy (neustálého) reformování školy shrnul ve svém plenárním vystoupení sociolog prof. Jens Rasmussen (Aarhus University). Reformy školství se snaží zlepšit vzdělávací systém, kdežto každodenní práce ve třídě usiluje o „zlepšení“ žáků, resp. jejich výsledků. Reformy vzdělání neustále probíhají (vždy si umíme představit lepší alternativu k současnému stavu), jsou obvyklou součástí vzdělávání, a stejně tak běžné je, že jejich výsledky bývají zklamáním – život ve třídách se mění jen málo, pokud vůbec. K tomu ještě přistupuje efekt neočekávaných/nežádoucích vedlejších účinků reforem a problémů při implementaci, což vše vede ke kolotoči nových reforem. Po sobě následující reformy tak často oscilují podle ideologických preferencí jejich autorů od důrazu na předmětovou strukturu kurikula k akcentování zkušeností žáků jako východiska učení; jsou střídavě zaměřeny na učitele nebo na dítě; tradiční (hnutí *back to basics*) nebo progresivní dovednosti; centralizují a opět decentralizují; upřednostňují momentální požadavky průmyslu nebo vizi postindustriální/znalostní společnosti (jak popsal např. L. Cuban).

V reformách tak hrají zásadní roli nyní vnímané sociální problémy, globalizace, europeizace, ale rovněž anticipace budoucího, která je také základem transnacionálních politických doporučení. Tyto predikce jsou pochopitelně značně problematické, neboť jsou vnitřně v rozporu s ideou rychlé změny. Obraz budoucnosti je založen na analýze trendů, a tedy jde vždy o současnou představu budoucnosti.

<https://doi.org/10.14712/23363177.2017.20>

[www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz)

120 Trendy jsou současným odrazem nejasné budoucnosti, podmíněné konstrukce, nejisté jistoty o nejisté budoucnosti. Aktuálním pokusem OECD o předpověď je iniciativa *Education 2030* (resp. *The Future of Education & Skills 2030*), která se opět snaží odpovědět na otázku, jaké znalosti, dovednosti, kompetence budou žáci potřebovat za 15 let pro život ve „volatilním, nejistém, komplexním a rozporuplném světě“ (v angličtině VUCA). Jde o vážnou výzvu k promýšlení budoucnosti, anebo o naivitu? K tomu přistupuje další problém – politické řízení reformy. Rasmussen se zde odvolává na koncept funkčních podsystémů společnosti (Niklas Luhmann): Každý podsystém – včetně vzdělávání – vnímá jinak své prostředí, má svou vlastní perspektivu společnosti a žádná z těchto perspektiv si nemůže nárokovat prioritu. Je možná pouze koordinace. V severském prostředí je velmi populární koncept *steering*, ale současně žádný funkcionální systém (např. politika, hospodářství) není schopen řídit jiný systém. *Steering* *nemůže* ani zajistit, že reformy budou realizovány, jak byly naplánovány.

S tímto obecným systémovým pohledem jsme mohli konfrontovat dánskou reformu z roku 2014, o níž na konferenci mluvila mj. sociálnědemokratická politička Christine Edda Antoriniová, která byla v letech 2011–2015 dánskou ministryní školství. Politicky byla reforma iniciována levicovou vládou za podpory konzervativní strany a dalších opozičních stran (konsenzuální přístup je tradicí severských zemí), proto přežila změnu vlády. Již dříve reformě předcházela opatření, která byla zaměřena na podporu inkluze, zkvalitnění řízení škol, strukturální změny včetně přechodu na modulární vzdělávání učitelů (Bologna). Dánsko se snaží sledovat nejen cíle typické pro vzdělávací reformy z poslední doby (zlepšení výsledků, plné využití potenciálu každého žáka, minimalizace negativního vlivu rodinného zázemí), ale stejně tak je důraz kladen na celkovou pohodu žáků a jejich fyzický pohyb. Charakteristické je prodloužení školního dne, na jedné straně byla posílena výuka dánštiny a matematiky, ale současně každý den je požadována hodina pohybových aktivit. Školní den má být nejen delší, ale také pestřejší (nejenom kognitivní aktivity). To vyžaduje mimo jiné posílit školy personálně. Autoři reformy jsou si vědomi výše uvedeného rizika, že v reformách nedochází k proměně „gramatiky školní třídy“, proto kladou důraz na proměnu základních vzorců vyučování, chtějí dosáhnout individualizace, aby se odstříhli od „továrního modelu“, kdy jeden učitel vždy pracuje s jednou třídou a všichni žáci dělají v jednu chvíli totéž.

Reformní kurikulum je založeno na kompetencích a výstupech (společné standardy, kompetenční cíle pro všechny předměty), využívá externí hodnocení vzdělávacích výsledků (národní testování). Reforma se tedy opírá o akontabilitu provázenou budováním kapacity, se snahou o rozhodování založené na evidenci. To je určitá změna, neboť dánská tradice byla (a zřejmě do určité míry zůstává) orientována na pojetí pedagogiky coby normativní a filozofické disciplíny (jako protiklad empirického přístupu). Tato tradice však není zavržena, Dánové si kladou otázku, jak tvořivě a užitečně kombinovat tradiční kontinentální přístupy a nové principy, neboť konflikt tradice a reformy lze vnímat nejen jako krizi, ale i jako příležitost. Zdá se, že učitelé



přijali myšlenku vyučování založeného na nových standardech a souhlasí, že by bylo užitečné, aby jejich znalost žáků byla více podložena daty.

Zatímco dánská reforma je označována jako zásadní, poslední norská reforma (popsaná v bílé knize, u níž je k dispozici anglická verze *The School of the Future – Renewal of Subjects and Competences*) je označována spíše jako inkrementální, navazuje na předchozí zásadní reformu z roku 2006 (známou jako *Kunnskapsløftet*) a rozvíjí ji. Pro nás je inspirativní jako proces „reformy reformy“, protože před podobným úkolem stojíme ve vztahu k RVP.

Dánská reforma v regionálním kontextu severovýchodních zemí i v globálních souvislostech byla předmětem řady příspěvků. Jedno sympozium za účasti přední americké komparatistky Gity Steinerové-Khamsiové bylo věnováno analýze ideových zdrojů dánské a norské reformy. Širším rámcem byly teorie globalizace a *policy borrowing*. Výzkumná otázka zněla, jak političtí aktéři v různých zemích užívají „externalizaci“ při legitimizaci změn. U každé reformy lze rozlišit tři hlavní směry zdůvodňování (reference): jednak se argumentuje vývojem v jiných subsystémech vlastní země (např. v ekonomice), jednak globálním systémem a konečně vývojem v jiných vzdělávacích systémech. Metodou byla analýza sítí odkazů obsažených v klíčových programových dokumentech obou reforem. Badatelé sledovali dvě až tři generace dokumentů, tedy nejen kdo je citován například v bílé knize, ale také kdo je citován těmi, kdo jsou citováni. Sledovali rovněž časovou dimenzi – o jak staré dokumenty jde. V dánském případě bylo 42 % referencí zahraničních: jedná se o fundamentální reformu, proto je třeba ji dostatečně externalizovat; v norském byl počet zahraničních dokumentů nižší – šlo o prohloubení předchozí reformy, proto se odkazy vztahovaly více k domácím programovým dokumentům. Citované publikace mají různé role, kupříkladu zpráva OECD o dánském vzdělání slouží formulování problému („skandalizace“ stavu školství, nastolení agendy a generování tlaku na změnu pomocí externalizace), zatímco často citované přehledy Hattiego jsou východiskem formulace řešení. V centru sítí jsou autoři, kteří současně pracují pro několik institucí, propojují různé diskurzy. Empirická analýza potvrdila, že dánská reforma je zakotvena ve třech diskurzích, jimiž jsou spravedlivost, efektivita učitele (*teacher efficiency*), pedagogické vedení.

Řada příspěvků o kurikulárních reformách byla přednesena v networku 3, kde byl také prezentován příspěvek Dominika Dvořáka připravený ve spolupráci s doktorem Jakubem Holcem *Comparative Studies of Curricula: A Review of Research*, který byl příznivě přijat.

## 2 Měření socioekonomického statusu

Jednu ze zajímavých metodologických diskusí v networku 9 otevřelo sympozium na téma *Improving Measures of Socio-Economic Status to Support Educational Research in Low- and Middle-Income Countries*, které se, jak název napovídá, soustředilo na validitu konstruktů „socioekonomického statusu“ a jeho použitelnosti napříč všemi zeměmi srovnávanými v rámci mezinárodních šetření PISA či TIMSS. Petra Lietzová

122 uvedla ve svém příspěvku výsledky přehledové studie mapující různé způsoby konstrukce indexu socioekonomického statusu a poukázala na interdisciplinární odlišnosti v použití různých indikátorů, které se v jí zkoumaných studiích vyskytovaly. Na její příspěvek navázala Alla Routinskyová a své vystoupení otevřela provokativním názorem, že málokdo zpochybňuje slabou korelaci socioekonomického statusu a výsledků finských žáků, nicméně když se takto nízká korelace ukáže v případě Afghánistánu či jiné nízkopříjmové (*low-income*) země, mají výzkumníci tendenci metodologicky zpochybňovat validitu konstruktů SES, spíše než aby připustili, že v těchto zemích může být vzdělávací systém sociálně spravedlivější než v leckterých „vyspělých“ západních zemích. Poté prezentovala svoji analýzu indexu bohatství (WEALTH), který je součástí SES, přičemž dokládala, že národní otázky v některých případech vůbec nepřispívají k zvýšení jeho reliability. Na druhou stranu existují i země, u kterých je reliability mezinárodních položek tak nízká, že spolehlivý index nelze bez zahrnutí národních položek vytvořit. Další analýzou národních položek v dotaznických zúčastněných zemích zjistila velkou míru variability v tom, jaké položky jsou užívány, což podle ní přispívá k vzájemné nesrovnatelnosti takto vytvořeného indexu v jednotlivých zemích. Navrhuje proto, aby byl nejprve na základě spolupráce národních týmů všech zúčastněných zemí vygenerován seznam smysluplných národních položek, ze kterého by teprve pak mohly být vybírány konkrétní položky pro národní účely. Nálezy těchto výzkumníků z Australské rady pro výzkum vzdělávání (ACER) budou publikovány v připravované monografii, která bude jistě stát za přečtení.

V tomto networku 9 prezentoval Vít Štastný paper (připravovaný ve spolupráci s Davidem Gregerem) s názvem *Additional Instruction in Academic Subjects: A Comparative Study of Determinants and Effects in Central- and East-European Countries*. V analýze dat PISA jsme se zaměřili na míru využívání mimoškolního doučování v matematice v Maďarsku, Polsku a na Slovensku. Víceúrovňová analýza identifikovala statisticky významné souvislosti mezi množstvím hodin doučování a socioekonomickým statutem, pohlavím žáka, ale také charakteristikami školy a způsoby jednání učitele ve vztahu k žákovi. V následné diskusi jsme načerpali velké množství podnětů pro další směřování výzkumné pozornosti (jak věcně, tak i metodologicky), které určitě využijeme při přípravě výzkumného sdělení pro zahraniční časopis.

### 3 Komunity, rodiny, vzdělávací trajektorie

Hned dvěma příspěvky jsme se zapojili také do práce networku 14 (Communities, Families and Schooling in Educational Research), který se věnuje rozsáhlému a trochu nesourodému tématu venkovských škol, vztahu školy k rodině, místní komunitě a různým typům populací mimo mainstream. Byl to druhý příspěvek Víta Štastného, který se tematicky týkal školních družin a v širším kontextu volnočasových aktivit žáků na 1. stupni základní školy, s využitím dat MŠMT a CLoSE se zaměřil na dostupnost školních družin a následně na jejich sociální selektivitu v porovnání s dalšími alternativami volnočasových aktivit. Jan Vyhnálek a Dominik Dvořák přednesli

příspěvek zaměřený na problematiku žákovské mobility nazvaný *Pupil Transfers in Horizontally Stratified School System*, který mapoval dostupná data o přestupech žáků mezi školami a vzdělávacími programy v zemích kontinentální Evropy.

Network letos slavil 20 let od svého založení a udělil čestné členství svým zakladatelům, Lindě Hargreavesové (Cambridge) a Rune Kvalsundovi (Volda University College), kteří se po celé období věnovali jeho fungování. Network je rozsáhlý, letos do něj bylo zasláno 90 příspěvků, z nichž 76 bylo přijato. Pro tak velký rozsah byla většina sekcí rozdělena do dvou paralelních. Bylo proto nutné vybírat a následující přehled je shrnutí zhruba polovičky příspěvků.

Není snadné rozdělit bohaté a různorodé informace z příspěvků do kategorií, přesto vystupuje několik hlavních tematických linií: 1) přechody a přestupy, pohled na život žáka nebo studenta z hlediska kontinuity a diskontinuity jeho života v čase, od mateřské školy po dospělost; 2) *wellbeing* – tento těžko přeložitelný termín, který někdy překládáme jako spokojenost, se čím dál výrazněji uplatňuje v pohledu na edukaci a network 14 jej sdílí i s jinými networky; 3) tři důležité skupiny aktérů: žák či student, rodiče a rodina, učitelé jako tvůrci vztahů.

#### 4 Přechody a přestupy

Australský příspěvek Hernana Cuerva přichází v kontextu tranzicí se zdůrazněním jejího protikladu, toho, že potřebujeme někam patřit (*belonging*). Škola má důležitou roli v tomto procesu, který zahrnuje tři oblasti: místo, kam patříme; lidé, k nimž patříme; a epocha, jejíž jsme součástí. Různé tranzice můžeme na jeho pozadí chápat spíše jako variaci a narušení této prvotní potřeby. V rozsáhlém longitudinálním výzkumu se ukazuje, že potřeba *belonging* zásadně ovlivňuje rozhodování týkající se vzdělání zejména u mladých lidí pocházejících z venkova, zatímco u městských je méně výrazná.

Série tří vzájemně provázaných příspěvků skupiny výzkumníků z norské Volda University College vycházela z longitudinálního dvacetiletého výzkumu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). Výzkum je postaven na teoretickém základu *life course perspective* (sociologie) a *life psychology*. Rune Kvalsund přinesl podrobnou analýzu vlivu SVP na sociální začlenění nebo exkluzi žáků. Škola, v níž tráví žáci velmi mnoho času, může ovlivnit rozvoj vztahů negativně (autor vidí jednostranně na výkon orientovanou „PISA školu“). Finn Ove Båtevik zkoumá vztah oslabení žáků na trvalost pracovního začlenění v dospělosti a Jon Olav Myklebust na vytvoření vlastní rodiny a rodičovství.

Tři příspěvky se zabývaly přechodem dítěte z mateřské školy na další úroveň vzdělávání. Dva vycházely z ekologicko-vývojového modelu (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Každý z příspěvků zkoumal přechod očima jiné skupiny aktérů: dětí (prezentující Anna Katharina Heinová, Henrik Streffer), rodičů (Johanna Lundqvistová, Margareta Sandströmová, Annika Axelssonová) a učitelů (Anders Garpelin, Tina Hellblomová Thibblinová, Gunilla Sandbergová, Therese Welénová).

Australský příspěvek (Helen Klieveová et al.) dokumentoval situaci školní tranzice pohledem dětí s poruchou autistického spektra (PAS). Situace dětí se SVP zviditelňuje jinak spíše latentní problémy spolupráce různých aktérů na edukaci. Zásadním momentem pro úspěšnou tranzici je komunikace. Zkušenost těchto dětí s tranzicí je odlišná od ostatních. Je obecně známo, že u dětí s PAS je komunikace problémem: ve skutečnosti je to ale zjednodušení – nedostatečně fungující komunikace je obecný problém (ve škole, mezi školou a rodinou, mezi dítětem a dospělými), jen u dětí s PAS se tento problém zviditelňuje. Problém s komunikací mají i rodiče, kteří často jen těžko předávají zkušenosti s odlišným prožíváním dětí s PAS učitelům.

Další příspěvek popisoval výzkum přestupu z nižší do vyšší sekundární školy v Rakousku. Zaměřil se na vnímání tranzice ze strany žáků. Přechody jsou kritickým momentem ve vzdělávání, jejich dobrý průběh může být podpořen podpurným vzdělávacím prostředím a spoluprací mezi spolužáky. Předčasný odchod ze vzdělávání je často spojen s očekáváními žáka, nepřiměřenou organizací a klimatem školy, které nejsou schopné naplnit potřeby žáků.

Zajímavým příspěvkem byla také výzkumná evaluační zpráva projektu Exaneta (příspěvek v networku 14, prezentující Jordi Collet), určeného neprospívajícím žákům ve vybraných katalánských školách. Proškolení mentoři měli zlepšit studijní návyky vytipovaných žáků, kteří měli problém se zvládnutím školního kurikula, a po dobu 90 minut týdně během celého školního roku se žáky pracovali a podporovali je ve studiu. Kvaziexperimentální studie hodnotila dopady projektu Exaneta a výsledky shrnula jako velmi pozitivní: žákům zapojeným do projektu se v porovnání s žáky do projektu nezapojenými zlepšila studijní motivace i školní prospěch. V diskusi jsme ale upozornili na určitá metodologická úskalí, neboť žáci byli do projektu vybíráni kromě prospěchového hlediska zejména na základě projeveného zájmu, a takto provedený výběr může výsledky do určité míry zkreslit. Nicméně teoreticky správný postup experimentální studie zahrnující náhodné zařazení subjektů do experimentální a kontrolní skupiny naráží v praxi na etické problémy: nabídnout někomu účast v projektu a poté jej do něj nezahrnout z důvodu náhodného výběru do kontrolní skupiny nebylo podle J. Colleta alternativou. Na prezentovaném projektu jsme ocenili úzké propojení výzkumu s praxí a užitečnost takto designovaných intervenčních programů.

Na konferenci bylo v několika příspěvcích otevřeno i téma stínového vzdělávání, kterého si všimli dáňští výzkumníci Søren Christensen a Jakob Ørberg. Velmi jsme přivítali, že si tento fenomén začíná získávat výzkumnou pozornost i v těch geografických oblastech, kde byl dosud spíše přehlížen nebo přecházen lapidárními vyjádřeními o jeho nízkém výskytu (Skandinávie). Jak však dáňští badatelé na začátku svého příspěvku ukázali, vzrostlo množství soukromých agentur a reklam na nejrůznější služby soukromého doučování v poslední době (možná i v souvislosti s dánskou reformou vzdělávacího systému) a agresivita reklamy se zvýšila. Empirické výzkumné doklady sice dosud nejsou v Dánsku k dispozici, jak nás výzkumníci v návazné diskusi k příspěvku informovali, nicméně zkušenosti z jiných zemí ukazují, že

nabídka a poptávka po soukromém doučování jsou úzce provázány. Konference ECER byla pro nás výbornou příležitostí pro rozšíření sítě kontaktů na badatele zabývající se tématem stínového vzdělávání.

## 5 Etnografický výzkum

V rámci konference pro začínající výzkumníky (Emerging Researcher's Conference), na které prezentovala svůj příspěvek věnovaný odkladům školní docházky Jana Černá, se uskutečnil kulatý stůl Contemporary Ethnographic Educational Research: Doings, Researchers, Generations. Diskutující představili své přístupy napříč generacemi a zároveň pozvali diváky do networku 19, který se věnuje etnografickému výzkumu. Pro network je charakteristický široký záběr propojující různé disciplíny a zprostředkovávající mezioborový pohled. Zároveň klade velký důraz na reflexi. Kathy Charmazová ve své zakotvené teorii popisuje, že zakotvená teorie a etnografický přístup jsou jakousi pramáti kvalitativního výzkumu, přemýšlení badatelů v etnografické sekci proto může být pro začínajícího kvalitativního výzkumníka inspirativní.

Začínající výzkumníci, kteří mají snahu problém do hloubky promyšlet, se mohou setkat s dvěma úskalími: Za prvé zkušeni pragmatičtí kolegové, případně vedoucí začínajících vědců, již vědí, kolik času si mohou dovolit věnovat řešení základních otázek, a přílišné filozofování se jim může jevit jako ztráta času, případně podřezávání si větve, na které sedíme. Otázky, které by si zasloužily diskusi, tak zůstávají neotevřené. Začínající badatelé se však potřebují naučit se vyrovnávat s otázkami, které je třeba důkladně promyšlet, ale nenechat se odradit tím, že se nám nedostává odpovědi. Sdílení našich otázek a pochyb s kolegy může ukázat na rizika výzkumu každého z nás. Toto kladení otázek je však jedinou cestou, jak zůstat kritický ke svému vlastnímu výzkumu, aniž bychom se spokojili s odpovědí, že každý přístup má svá úskalí. A přestože nejsme schopni nalézt odpověď, zcela obhájíme před námi samými, že jsme k výzkumu přistoupili poctivě.

Druhým úskalím je, že začínající výzkumníci na přemýšlení zůstanou sami a v nešťastné variantě se ponoří do filozofie výzkumu příliš hluboko a zpochybní i smysl celého výzkumu, který se rázem začne jevit jako zcela neuchopitelný. V takovém stavu samozřejmě nelze kvalitativní výzkum provádět vůbec, neboť výzkumník stále hledá, kudy se do výzkumu pustit, a splet' cest ho může přivádět opakovaně zpět na začátek, či naopak odvádět od klíčových otázek.

Etnografické sekce nabídly v průběhu ECR i ECER zejména při diskusích u jednotlivých příspěvků právě důkladné kladení otázek, přestože u otázek často zůstalo. Tyto sekce měly ústřední témata zaměřená právě na reflexi (Doing Ethnography, Interactions and Reflexivity), zkušenost výzkumníka (The Role and Experiences for Writing in Ethnographic Research) či etiku (Ethics and Research in Educational Ethnography). Níže uvádíme některé zajímavé otázky, které se v prezentacích a následných diskusích objevily.

## 5.1 Epistemologické vymezení výzkumníka

Někteří prezentující si dávali záležet, aby před příspěvky důkladně představili svou osobu. Barney Glaser připomíná, že v zakotvené teorii „jsou vše data“, tj. cokoli, z čeho se můžeme v průběhu výzkumného procesu dozvědět něco o našem tématu, lze považovat za data. Jak moc může naše osobnost ovlivňovat čtení z dat? Co z toho je v nás hlouběji, než jsme ochotni přiznat? A jak s naším zázemím a zkušenostmi můžeme přistupovat k respondentům se zázemím zcela jiným? Není zde řeč o úmyslném přibližování se „vzorku“, ale o všem, co je v nás zakořeněno.

## 5.2 Nová paradigmatata

Kdy je třeba ve výzkumu zpochybňovat paradigmatata (která se ve společenských vědách mění tak nenadále)? Kdy jsme naposled zpochybnili, zda vzdělání má smysl? Na ideál kvalitativního výzkumníka vstupujícího do výzkumu jako „zcela nepopsaný list“ máme tedy rezignovat? Nebo se máme spokojit s tím, že je důležité otázky poctivě promýšlet, i když odpovědi nenacházíme?

## 5.3 Limity

Každý přístup má své limity. Při veškerém nepragmatickém filozofování o předpokladech a východiscích našeho výzkumu je nutné, abychom zůstali zacílení.

V jednom z posledních příspěvků považovala přednášející za nutné představit svou osobu tak důkladně, že jsme se zevrubně dozvěděli o ní jako o matce, učitelce a vášnivě cyklistce. Ve snímku o analýze dat pak bylo též uvedeno, jaké další rozměry ji napadaly při jízdě na kole. Tento přístup nebyl charakteristický pro všechny příspěvky, důkazem čehož bylo, že nespokojená přednášející apelovala na ostatní, aby podobné entrée dopřávali též svým příspěvkům, protože jinak výzkumu chybí kontext. Celý příspěvek tak byl užitečný zejména pro zrelativizování i samotného etnografického přístupu.

Etnografický network lze doporučit každému, kdo je ochoten zpochybňovat. Kromě otázek v diskusích nabízí samozřejmě konkrétní témata: například roli genderu a rasy ve vzdělávání či úlohu nerovností a rozmanitých znevýhodnění.

## 6 Závěr

Za dánskou stranu pořadatelem konference byla University College Copenhagen orientující se na přípravu studentů v prakticky orientovaných oborech, což je spjato s dánským přístupem ke vzdělávání učitelů mimo tradiční univerzity. Konference ECER 2018 se uskuteční od 3. do 7. září 2018 v italském Bolzanu.

## Literatura

127

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley.

