

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky (41-KPPP)

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce mezi základní a mateřskou školou ve Varnsdorfu

Cooperation between primary school and kindergarten in Varnsdorf

Valerie Šmídová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: 1. ST

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce mezi základní a mateřskou školou ve Varnsdorfu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

4. 12. 2023, Varnsdorf

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní doktorce Heleně Hejlové za cenné rady a čas, který věnovala odbornému vedení této diplomové práce. Má vděčnost patří všem učitelům a ředitelům, kteří souhlasili s účastí na výzkumu a bez jejichž zkušeností a ochoty by tato práce nemohla vzniknout. Na závěr bych chtěla poděkovat své rodině, přátelům a příteli, kteří mi po celou dobu studií byli velkou oporou.

## **ABSTRAKT**

Cílem diplomové práce je pojednat podmínky a přístupy jednotlivých účastníků meziinstitucionální spolupráce odehrávající se mezi základními a mateřskými školami ve městě Varnsdorf.

Teoretická část se v první kapitole věnuje charakteristice předškolního a základního vzdělávání zejména z hlediska jejich funkce. Pojednává o specifických oblastech souvisejících s přechodem dítěte z mateřské do základní školy a jevech, které v tomto období mohou nastat. Druhá kapitola se zaměřuje na osoby, které provází dítě od samého začátku povinného vzdělávání a svůj bližší zájem soustřeďuje na jejich vzájemnou spolupráci a komunikaci. Ve třetí kapitole jsou vymezeny věkové zvláštnosti dítěte předškolního a mladšího školního věku, které jsou doplněny o možné faktory a činitele ovlivňující úspěch výchovně vzdělávacího procesu a o problematiku školní zralosti a připravenosti dítěte. Poslední kapitola se věnuje specifickým vzdělávání v dané lokalitě, která je pro práci z hlediska výzkumu relevantní a uvádí tak téma práce do bližších souvislostí.

V praktické části mé diplomové práce jsem skrze kvalitativní výzkum zjišťovala postoje, zkušenosti a názory učitelů a ředitelů škol, týkající se problematiky spolupráce mezi základními a mateřskými školami ve Varnsdorfu. Přípravná fáze empirické části zahrnovala akční výzkum. Hlavní výzkumné šetření bylo uskutečněno formou rozhovorů s celkem deseti respondenty, kteří vykazují určitou zkušenosti s meziinstitucionální spoluprací. Z výzkumného vzorku byli dále vybráni tři zástupci jejichž odpovědi byly zpracovány a prezentovány formou případové studie. Výzkumné otázky byly vyhodnoceny na základě sesbíraných dat, byly popsány příklady dobré praxe a tím byl dosažen cíl této diplomové práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

mateřská škola, základní škola, spolupráce, komunikace, meziinstitucionální vztahy

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to examine the conditions and approaches of individual participants in the inter-institutional cooperation between primary schools and kindergartens in Varnsdorf.

The first chapter of the theoretical part is devoted to the characteristics of preschool and primary education, especially in terms of their function. It discusses the specific areas related to the transition of a child from kindergarten to primary school and various issues that may arise during this period. The second chapter is focused on the persons accompanying the child from the very beginning of compulsory education and concentrates more closely on their mutual cooperation and communication. The third chapter identifies the age peculiarities of preschool and junior school-age children, which are complemented by possible factors and determinants influencing the success of the educational process and the subject of the child's school maturity and readiness. The last chapter is devoted to the specifics of education in the specific area, which is relevant to the thesis in terms of research and thus puts the topic of the thesis in more context.

Through qualitative research, the practical part explored the attitudes, experience and opinions of teachers and school principals regarding the question of cooperation between primary and kindergarten schools in Varnsdorf. The preparatory phase of the empirical part included action research. The primary survey was carried out through interviews with a total of ten respondents who have some experience with inter-institutional cooperation. Furthermore, three representatives were selected from the research sample whose responses were processed in the form of a case study. The research questions were evaluated on the basis of the collected data, examples of good practice were described and thus the aim of this thesis was achieved.

## **KEYWORDS**

kindergarten, primary school, cooperation, communication, inter-institutional relations

## Obsah

Úvod .....	9
1 Funkce předškolního a základního vzdělávání .....	10
1.1 Stručná charakteristika mateřské školy z hlediska její funkce.....	10
1.1.1 Povinný předškolní rok v mateřské škole.....	12
1.1.2 Požadavky pro úspěšné splnění předškolního vzdělávání.....	14
1.2 Stručná charakteristika základní školy z hlediska její funkce .....	14
1.2.1 Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání a jeho srovnání s Rámcovým vzdělávacím plánem pro předškolní vzdělávání .....	15
1.3 Zápis do 1. třídy .....	17
1.4 Odklad školní docházky.....	19
1.4.1 Vliv odložení nástupu dítěte do 1. třídy .....	20
1.4.2 Příčiny a důvody odkladu školní docházky.....	21
1.4.3 Dodatečný odklad školní docházky.....	23
1.5 Přípravné třídy .....	23
1.6 Rozdíly mezi výukou v mateřských školách a přípravných třídách .....	25
2 Osoby provázející děti z předškolního do základního vzdělávání .....	26
2.1 Charakteristika osob ovlivňujících výchovně vzdělávací proces .....	26
2.1.1 Role rodiny .....	26
2.1.2 Role učitele.....	29
2.2 Komunikace ve školním prostředí .....	37
2.2.1 Pedagogická komunikace .....	38
2.3 Spolupráce mezi rodinou a školou.....	40
2.4 Spolupráce mezi mateřskou a základní školou .....	43
2.4.1 Aktivity rozvíjející spolupráci mezi mateřskými a základními školami .....	45

2.4.2	Mateřská a základní škola ve společném právním subjektu.....	47
3	Dítě v povinném vzdělávání.....	50
3.1	Věkové zvláštnosti dítěte v předškolním a mladším školním věku.....	50
3.1.1	Potřeby dítěte předškolního věku .....	50
3.1.2	Dítě kolem 5. roku věku .....	53
3.1.3	Pětileté dítě .....	53
3.1.4	Přechod mezi 5. a 6. rokem věku.....	54
3.1.5	Šestileté dítě.....	55
3.2	Činitelé, faktory a okolnosti ovlivňující úspěšné zvládnání povinné školní docházky 57	
3.2.1	Vzdělávání dětí romského etnika .....	58
3.2.2	Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem .....	60
3.3	Školní zralost .....	61
3.3.1	Diagnostika školní zralosti .....	63
3.4	Školní připravenost .....	65
3.5	Adaptační období.....	66
4	Vzdělávání v Ústeckém kraji se zaměřením na Varnsdorf.....	68
4.1	Specifika vzdělávání v Ústeckém kraji.....	68
4.2	Vzdělávání ve Varnsdorfu .....	69
4.3	Přehled mateřských a základních škol ve společném právním subjektu .....	71
5	Shrnutí teoretické části práce.....	72
1	Charakteristika výzkumu a jeho cíle .....	74
1.1	Cíle.....	74
2	Metodologie sběru dat .....	75
2.1	Kvalitativní výzkum .....	76

2.2	Akční výzkum.....	77
2.3	Předvýzkum .....	78
2.4	Polostrukturovaný rozhovor .....	78
3	Zpracování výzkumu .....	79
3.1	Osobní zkušenost jako předvýzkum .....	79
3.2	Spolupráce základní a mateřské školy vlastní optikou .....	80
3.2.1	Reflexe vlastní zkušenosti .....	86
3.3	Rozhovor s odborníkem se zkušeností řízení mateřské a základní školy .....	88
3.4	Ohlédnutí za vlastní zkušeností v konfrontaci s dialogem s odborníkem z praxe .....	90
4	Témata a výzkumné otázky hlavní části výzkumu .....	91
4.1	Předpoklady výzkumného šetření .....	92
5	Popis výzkumného vzorku .....	94
5.1	Charakteristika mateřských škol ve Varnsdorfu .....	97
5.2	Charakteristika základních škol ve Varnsdorfu .....	99
5.2.1	Bližší charakteristika základní a mateřské školy H .....	99
6	Prezentace výsledků a jejich interpretace .....	103
6.1	Rozhovor s učitelem 1 .....	103
6.1.1	I. okruh – Základní údaje.....	103
6.1.2	II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou.....	104
6.1.3	III. okruh – Přejít dítěte z mateřské do základní školy .....	107
6.2	Rozhovor s ředitelem MŠ B.....	109
6.2.1	I. okruh – Základní údaje.....	109
6.2.2	II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou.....	109
6.2.3	III. okruh – Přejít dítěte z mateřské do základní školy .....	112
6.3	Rozhovor s ředitelem mateřské a základní školy H.....	114



6.3.1	I. okruh – Základní údaje.....	114
6.3.2	II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou.....	115
6.3.3	III. okruh – Přejchod dítěte z mateřské do základní školy .....	118
6.4	Porovnání rozhovorů s respondenty .....	121
6.4.1	II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou.....	122
6.4.2	III. okruh – Přejchod dítěte z mateřské do základní školy .....	127
6.5	Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky.....	130
7	Příklady dobré praxe – spolupráce základních a mteřských škol.....	135
8	Diskuse .....	138
	Závěr.....	139
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	142
	Tištěné zdroje .....	142
	Elektronické zdroje.....	147
	Seznam příloh.....	154
	Příloha 1 – rozhovor s ředitelem MŠ D.....	156
	I. okruh – základní údaje .....	156
	II. okruh – Spolupráce mezi ZŠ a MŠ .....	156
	III. okruh – Přejchod dítěte z MŠ do ZŠ.....	157

## Úvod

Spolupráce mezi mateřskými a základními školami hraje klíčovou roli v procesu vzdělávání a výchovy dětí, zejména při nástupu do povinného předškolního a základního vzdělávání. Toto téma získává na významu v kontextu proměnlivých vzdělávacích trendů a snahy o komplexní přístup k rozvoji dětských schopností. Ve své diplomové práci se zaměřuji na spolupráci mateřských a základních škol ve městě Varnsdorf, v němž žiji a pracuji.

Toto téma jsem si zvolila zejména proto, že mám zkušenosti s úzkou spoluprací mezi mateřskou (dále jen MŠ) a základní školou (dále jen ZŠ), na které vyučuji, a které jsou spojeny v jednom právním subjektu, i vzhledem k tomu, že jsem se po celý minulý rok postupně připravovala na roli třídního učitele v 1. třídě. Téma vzájemné spolupráce mezi ZŠ a MŠ se mě začalo silně dotýkat. Přestože už v předešlých letech jsem získávala zkušenosti týkající se komunikace a spolupráce s MŠ, loňský rok byla tato zkušenost více intenzivní, i proto mě samotnou začaly zajímat možnosti a limity vedoucí k jejímu rozvoji. Zkušenost s adaptací prvňáčků mě motivovala k hlubšímu zkoumání dynamiky, která předchází samotnému vstupu dětí do základního vzdělávání.

Cílem této práce je analyzovat a podrobně popsat pozitivní zkušenosti v oblasti spolupráce mezi mateřskou a základní školou, s důrazem na období nástupu dětí do povinného předškolního a základního vzdělávání. Zaměřím se na identifikaci klíčových podmínek a přístupů, které přispívají k úspěšnému průběhu této spolupráce. Dále se práce bude věnovat analýze perspektiv učitelů a vedení obou škol, kteří hrají klíčovou roli ve vytváření a udržování efektivní spolupráce.

Teoreticko-empirický charakter práce zahrnuje zhodnocení relevantní literatury a teoretických rámců týkajících se tématu spolupráce mezi MŠ a ZŠ. Následně provedu empirický výzkum, který bude zahrnovat sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dokumentů. Na základě získaných informací bude práce prezentovat konkrétní příklady dobré praxe, které ilustrují úspěšné modely spolupráce mezi oběma stupni vzdělávacího systému.

## 1 Funkce předškolního a základního vzdělávání

V první kapitole jsme se zaměřili na charakteristiku obou institucí provázejících dítě na začátku jeho školní docházky, na jejich požadavky a předpoklady k prostupu školní docházkou. Dále v kapitole definujeme a popisujeme pojmy jako povinný předškolní rok, zápis do první třídy, odklad školní docházky, dodatečný odklad a přípravné třídy.

### 1.1 Stručná charakteristika mateřské školy z hlediska její funkce

Mateřská škola je vzdělávací instituce, která soustavným a záměrným působením připravuje děti, nejčastěji ve věkovém rozmezí od 3 do 6 let, na základní školní docházku. Předškolní výuka navazuje na výchovné působení rodiny dítěte a ruku v ruce jej provádí.

O mateřských školách se ve svých spisech zmiňoval již J. A. Komenský (17. století), k jejich zakládání ovšem začalo docházet až ve století 19., nejdříve v Anglii a Německu a podle jejich vzoru poté i u nás (1869). Před 2. světovou válkou se na území českých zemí nacházelo téměř dva tisíce MŠ, jeslí a jiných zařízení pro předškolní děti. Po druhé světové válce rostoucí trend pokračoval a vrcholu dosáhl v první polovině 80. let, kdy jich bylo na území Česka přes 7 tisíc. K výraznému poklesu poté došlo v 90. letech z důvodů změny politického i ekonomického systému, ale také kvůli snížené míře porodnosti. Tento nepříznivý populační vývoj se ovšem už v roce 2013 obracela a zvyšovala se tak poptávka po MŠ. (Průcha, Koťátková, 2013)

Co se didaktické stránky MŠ týče, bylo na ně v minulosti nahlíženo pouze jako na etapu směřující k přípravě dětí na vstup do prvních tříd ZŠ, při čemž nebyl brán zřetel na oblast specifických a konkrétních potřeb dítěte. Z toho důvodu nedocházelo ke sjednocování úrovně připravenosti dětí na roli budoucích žáků první třídy. (Štěpánková, 2012) Po roce 1990 došlo ke změně orientace MŠ z cílů stanovených státem, jež byly orientovány právě na dosažený věk a školní metody práce, „*k dítěti a jeho individuálním potřebám citovým, socializačním a vzdělávacím*“. (Koťátková, 2014, s. 101) Do MŠ se tak tou dobou dostaly i alternativní směry výchovně vzdělávacího působení. (Koťátková, 2014) Příprava na ZŠ je samozřejmě stále součástí práce MŠ, více se ovšem zaměřuje na vyrovnávání šancí jednotlivých dětí v závislosti na jejich osobních schopnostech a možnostech. (Štěpánková, 2012)

Každé dítě by mělo mít v MŠ optimální podmínky pro celkový rozvoj, aby po odchodu do vyššího stupně vzdělávání dosáhlo úrovně odpovídající jeho individuálním schopnostem a možnostem. (Smolíková, 2006) Příprava na vstup dítěte do základního vzdělávání je systematického charakteru, především v posledním předškolním roce. Dítě se učí důležitým dovednostem a rozvíjí se na mnoha úrovních, učí se větší samostatnosti a sebeobsluze, časovému harmonogramu a dennímu režimu, jehož dodržování vede k větší jistotě a k respektování stanovených pravidel třídy. Zároveň si zde žáci postupně osvojují komunikaci a kooperaci se svými vrstevníky. (Otevřelová, 2016) Dostává se jim také výrazně širšího sociálního rozvoje, ve kterém se učí komunikovat i s dospělými osobami mimo rodinu a dochází tak k rozvoji dalších vztahů ve světě dítěte. (Průcha, 2016) MŠ jsou také jediným místem, kde se dá soustředěně pracovat na rozvoji každého jednoho dítěte a jeho osobnosti a na kultivaci vztahů mezi dětmi ve skupině. (Koťátková, 2014) Již od prvních okamžiků školní docházky by měli být žáci vedeni ke vzájemné spolupráci, například pomocí nejrůznějších kooperačních her a aktivit. Takové činnosti ideálně směřují a přispívají k rozvoji hned několika klíčových kompetencí (vizte níže v kapitole 1.2.1), proto je vhodné tyto aktivity zařazovat a podtrhnout tak jejich důležitost v procesu vzdělávání. (Kreisllová, 2008)

Současné pojetí předškolního vzdělávání a jeho cíle reflektuje i školský zákon, konkrétně takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 33) Je tedy patrné, že v sobě školský zákon zahrnuje všechny výše uvedené charakteristiky předškolního vzdělávání v pořadí podle jejich důležitosti.

Během vzdělávání v MŠ dochází k naplňování vytyčených cílů, podmínek, norem a požadavků MŠ, které se podle zákona řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Tento kurikulární dokument slouží k vymezení základního souboru vědomostí a dovedností, na základě, kterého dochází k tvorbě školního

vzdělávacího programu jednotlivých MŠ. (Šmelová, 2018) Současné pojetí předškolního vzdělávání podle RVP PV (2021) si klade za hlavní cíle rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot naší společnosti a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Mimo cílů RVP PV by mělo předškolní vzdělávání vést v následujících letech ke snižování počtu odkladů dětí a s tím související výraznější pedagogické podpoře, důrazu na rozvoj klíčových kompetencí, větší míru individuálního přístupu k dětem a zlepšení komunikace s rodiči. (ČŠI, 2021/22)

### **1.1.1 Povinný předškolní rok v mateřské škole**

Předškolní vzdělávání je povinné pro děti, které do začátku školního roku dosáhnou věku pěti let. Tato povinnost platí od roku 2017, resp. od školního roku 2017/2018. (MŠMT, 2019) Z toho vyplývá, že podle této novely<sup>1</sup> školského zákona z roku 2016 musí dítě nastoupit do mateřské školy nejpozději rok před zahájením docházky základního vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 34) Do konce školního roku 2016/2017 tomu bylo tak, že děti starší pěti let, resp. děti v posledním roce před nástupem do základní školy, byly přijímány do MŠ přednostně, ale účast na předškolním vzdělávání pro ně nebyla povinná. (Zákon č. 561/2004 Sb., verze z roku 2015) Ke změně zákona došlo s cílem lepší a důkladnější přípravy 5letých dětí na zahájení povinné školní docházky i s cílem eliminovat znevýhodnění (zejm. u dětí se sociálně znevýhodněného prostředí) a zvýšení jejich vzdělávacích šancí. Funkce MŠ byla velmi podobná té dnešní i před rokem 2016, ovšem s tím, že docházka do ní nebyla povinná a škola tak nemohla naplno plnit funkci vyrovnávání šancí před nástupem povinné školní docházky. Od zavedení povinného předškolního vzdělávání odborníci mimo jiné očekávali snížení počtu odkladů povinné školní docházky. (Česká škola, 2015)

O jiném způsobu plnění povinného předškolního vzdělávání dítěte můžeme hovořit v souvislosti s individuálním vzděláváním dítěte, přípravnými třídami při běžných či speciálních ZŠ či v souvislosti se vzděláváním v zahraniční škole na území ČR. (MŠMT,

---

<sup>1</sup> Novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhlášky č. 14/2005 Sb.

2020) Ve všech případech se ovšem očekává naplnění očekávaných výstupů a osvojení kompetencí podle současných kurikulárních dokumentů<sup>2</sup>.

Podle zprávy ČŠI 2021/22 se vzdělává ve všech zařízeních předškolního typu naprostá většina všech školou povinných dětí ve věku pěti let, která činí celkem 95,5 %. Počet dětí, jež se vzdělávají formou individuální se až dvojnásobně zvýšil v porovnání s daty z předchozích let na 2,4 %. ČŠI uvádí také za zneklidňující fakt, že dochází ke zvyšujícímu se trendu v oblasti vzdělávání dítěte v přípravných třídách. Celkem 1,2 % rodičů upřednostňuje před umístěním do MŠ v posledním předškolním roce dítěte možnost vzdělávání v rámci přípravné třídy. Jedním z důvodů zavedení povinné předškolní docházky byla i možnost snižování počtu odkladů. Tato strategie se ovšem podle ČŠI prozatím neosvědčila a počet udělených odkladů zůstává stále podobně vysoký.

### **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**

V souvislosti se zavedením povinného předškolního roku v MŠ se hodí připomenout tři zásadní pilíře Strategie vzdělávací politiky 2020, ke kterým by aktuální společnost v rámci svého postavení v Evropské unii měla směřovat:

- vyrovnání vzdělávacích šancí,
- další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- inovace a rozvoj českého vzdělávacího systému.

Všechny uvedené pilíře směřují k podpoře všech účastníků vzdělávání, s důrazem na děti a jejich rodiny bez rozdílu, tak aby startovní pozice všech byla stejná či minimálně podobná a docházelo tak k efektivnímu vzdělávání všech žáků ve školách a snižování počtu udělovaných odkladů školní docházky.

### **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+**

V roce 2020 na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 navázala nová strategie do roku 2030+. Ta si vytyčila dva cíle, která hodlá naplnit prostřednictvím pěti strategických linií.

---

<sup>2</sup> RVP PV a doplňujících metodik, konkrétně např. Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV 2007.

Těmi cíli jsou, zaprvé „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“ (s. 16) a zadruhé „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“ (s. 19). Tyto cíle jsou stanoveny pro celý systém vzdělávání dětí a mládeže v ČR a týkají se tedy i předškolního vzdělávání, pro které je kladen důraz na včasný začátek, předcházení pozdější školní neúspěšnosti i například spolupráci mezi pedagogy a rodinou v průběhu vzdělávání.

### **1.1.2 Požadavky pro úspěšné splnění předškolního vzdělávání**

Cílem přípravy dětí předškolního věku v MŠ je být bez větších obtíží připraven na osvojování všech základních znalostí ZŠ (čtení, psaní, počítání). (Kutálková, 2014) Za úspěšným vstupem dítěte do školy bývá právě dobrý základ, jenž byl vybudován v předškolním věku dítěte. V něm se následně odráží také celkový postoj dítěte k průběhu jeho vzdělávací cesty, protože je třeba cíleně procvičovat a budovat jistotu a schopnosti dítěte v mnoha oblastech již před zahájením 1. ročníku ZŠ. V případě, že se tak nestane, může tato skutečnost ovlivnit nejen obtížnější výchozí pozici žáka ve škole, ale i jeho školní úspěšnost, např. nedostatečná zraková paměť může činit problémy právě v ukládání tvarů písmen do paměti a dětem se určitá písmena mohou jevit jako tvarově stejná a nedokáží je rozlišovat. To vede k selhávání při výuce a také neblaze působí na vývoj výslovnosti dítěte a jeho řečových schopností. (Kutálková, 2014)

K vhodnému posouzení průběhu pedagogického procesu v předškolním vzdělávání bylo vypracována Metodika pedagogického hodnocení (2007) v pojetí RVP PV. Tento dokument se zaměřuje především na diagnostickou práci pedagoga a měl by vést k větší míře individualizace vzdělávání v MŠ. (Bednářová et al., 2017)

Úspěšnost či neúspěšnost předškolního vzdělávání lze hodnotit na základě RVP PV, tedy na základě naplnění klíčových kompetencí a očekávaných výstupů, kterým se blíže věnuji v další části kapitoly, kde jsou dány do souvislosti s Rámcovým vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

## **1.2 Stručná charakteristika základní školy z hlediska její funkce**

Základní škola je vzdělávací institucí primárního vzdělávání, která provází děti v rámci devíti ročníků povinného základního vzdělání. Tomu předchází výchova v rodinném

společenství a vzdělávání v MŠ. V souvislosti na návaznost na předškolní vzdělávání je pro nás stěžejní právě období 1. stupně ZŠ.

### **1.2.1 Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání a jeho srovnání s Rámcovým vzdělávacím plánem pro předškolní vzdělávání**

První stupeň základního vzdělávání usnadňuje přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Jeho základem je pochopení, respektování a podpora individuálních potřeb, schopností a zájmů každého žáka, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a mimořádně nadaných. Aktivní a praktický přístup k vzdělávání spolu s využitím odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, podněcuje jejich učební aktivitu a přispívá k poznání, že je možné prozkoumávat, objevovat, tvořit a nalézat adekvátní řešení problémů. (RVP ZV, 2021) Stejně jako RVP PV je RVP ZV otevřený dokument, který přetváří jednotlivé instituce ve vlastní školní vzdělávací plány s tím, že musí být zachováno naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.

V tabulce (Kropáčková, 2008) můžeme pozorovat propojenost a návaznost jednotlivých rámcových vzdělávacích programů z hlediska jejich cílů, klíčových kompetencí a vzdělávacích oblastí:

*Tabulka 1 Provázanost RVP PV a RVP ZV (Kropáčková, 2008)*

<b>Cílové kategorie</b>	<b>Předškolní vzdělávání</b>	<b>Základní vzdělávání</b>
-------------------------	------------------------------	----------------------------



<b>Rámcové cíle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání</li> <li>osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost</li> <li>získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení</li> <li>podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů</li> <li>vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci</li> <li>rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy druhých</li> <li>připravovat žáky na to, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti</li> <li>vytvářet u žáků potřebu projevit pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný</li> <li>vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi</li> <li>pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci</li> </ul>
<b>Klíčové kompetence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>k učení</li> <li>k řešení problémů</li> <li>komunikativní</li> <li>sociální a personální</li> <li>činnostní a občanské</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>k učení</li> <li>k řešení problémů</li> <li>komunikativní</li> <li>sociální a personální</li> <li>občanské</li> <li>pracovní</li> </ul>
<b>Vzdělávací oblasti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dítě a jeho tělo</li> <li>Dítě a jeho psychika</li> <li>Dítě a ten druhý</li> <li>Dítě a společnost</li> <li>Dítě a svět</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jazyk a jazyková komunikace</li> <li>Matematika a její aplikace</li> <li>Informační a komunikační technologie</li> <li>Člověk a jeho svět</li> <li>Člověk a společnost</li> <li>Člověk a příroda</li> <li>Umění a kultura</li> <li>Člověk a zdraví</li> <li>Člověk a svět práce</li> </ul>

V tabulce lze spatřit rozdíly i shodné prvky obou rámcových vzdělávacích programů. Je patrné, že ačkoli jsou cíle základního vzdělávání značně obsáhlejší, navazují na cíle stanovené pro předškolní vzdělávání.

Co se týče klíčových kompetencí, jejich překrytí je naprosto očividné. Jen kompetence činnostní a občanské z RVP PV se rozděluje v RVP ZV na dvě – kompetence občanské a pracovní. Provázanost je patrná i mezi vzdělávacími oblastmi. Některé oblasti jsou si

podobné i ve svých názvech, např. Dítě a společnost a Člověk a společnost. Obsahově jsou ovšem oblasti provázané napříč nezávisle na svých názvech.

Aby byla tato provázanost správně využita a mohlo docházet ke vzájemnému efektivnímu propojování vzdělávání předškolního a navazujícího základního je, podle RVP PV, třeba ze strany ZŠ promýšlet daná specifika týkající se přestupu dětí předškolního věku, mezi kterými v tomto období dochází k výrazným rozdílům v průběhu vzdělávání a ve výsledcích daných žáků. Teoretické znalosti o průběhu výchovy a vzdělávání konkrétní věkové skupiny spojené s psychologickými vědomostmi by se měly odrážet na celkovém průběhu vzdělávání. (RVP PV, 2021) Podle Kreislové (2008) je pak vhodné k naplňování klíčových kompetencí žáků prvních tříd, které vedou ke spolupráci, schopnosti řešit problémy, zapojování se do diskuze, schopnosti reflektovat svou práci a vyhledávání informací, využít projektovou výuku nebo program Začít spolu<sup>3</sup>.

### 1.3 Zápis do 1. třídy

Zápis do první třídy by mělo absolvovat každé dítě, které před zahájením daného školního roku, v němž má dojít k zahájení školní docházky, dosáhne šesti let. (Otevřelová, 2016) Školský zákon parametry věku budoucích žáků ZŠ upřesňuje tak, že je povinností rodičů přihlásit k zápisu každé dítě, které oslaví své šesté narozeniny nejpozději k datu 31. srpna, tedy těsně před začátkem školního roku. Zároveň je ovšem možné přihlásit i dítě mladší, které teprve dosáhne šesti let v daném školním roce, pokud o to rodič požádá. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 34a, 2023) Je tedy třeba počítat s výraznými věkovými rozdíly a zvláštnostmi dětí a přihlídnout k nim také během školního roku. Věk dítěte může hrát roli i v míře školní zralosti. (Otevřelová, 2016)

Nástupem dítěte do 1. třídy dochází v rodinách dítěte k významným změnám, které pociťují jak samotné děti, tak i jejich rodiče. Mění se harmonogram dne společně s celkovou organizací vzdělávání, kdy dítě už nemůže jen tak řídit své chování podle svých aktuálních potřeb, ale musí se naučit tyto své vnitřní potřeby korigovat a často i podřizovat ostatním, tedy respektovat další individuality a autoritu učitele. Předškolní děti jsou na školu náležitě

---

<sup>3</sup> Program Začít spolu – „Integrovaná tematická výuka je otevřený vzdělávací model. Spočívá ve vyhledávání tématu, jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech (vědomostí, dovedností, postojů).“ (Kovaliková, 1995, s. 26)

připravovány již v MŠ, přesto je pro ně zápis do školy jedinečný okamžik a jistě se neobejde bez určitých pochybností a obav z toho, jak zvládnou školní docházku. (Kutálková, 2014)

Co se týče výběru konkrétní ZŠ, dříve hrála velkou roli spádovost jednotlivých městských oblastí, kdy bylo dítě přijímáno do základního stupně vzdělávání na základě svého trvalého bydliště. I dnes tato skutečnost hraje svou roli, ale rodiče se již mnohdy rozhodují podle vlastních preferencí, tedy nejen blízkostí školy. Školu, do které přihlásí své dítě, si mohou zvolit dle svého vlastního výběru, ovšem v případě rozhodování o přijetí žáka má vždy přednost žák, který do dané školy patří spádově. (Kropáčková, 2018)

Po dítěti v době zápisu ze strany učitelů vyžadují schopnosti a dovednosti z mnoha různých oblastí, které jsou určující pro zralost dítěte. Otevřelová (2016) popisuje klasický průběh zápisů do ZŠ v ČR v několika základních krocích vedoucích k rozklíčování školní zralosti dítěte, přičemž by se podle ní měla vyzkoušet schopnost dítěte komunikovat a přiměřeně reagovat na pokyny učitele. Zpravidla se učitelé přítomní u zápisu soustředí nejprve na tzv. prolomení ledů, kdy s dítětem navážou osobní kontakt a zeptají se na základní osobní informace, jako je např. jméno a příjmení dítěte, jeho věk a bydliště. Dále u dítěte pozorují schopnost rozlišování a určování geometrických tvarů a základních barev. Z hlediska řeči, slovní zásoby a paměti se mohou zaměřit na popis obrázku, přednes známé básničky či říkadla, zachycení lidské postavy nebo orientaci v prostoru i na obrázku. Ve zkoumaných oblastech se objevuje také základní aritmetický přehled dítěte. Všemi těmito kritérii se ověřuje zralost daného dítěte pro vstup do základní školy. (Otevřelová, 2016)

I Kreislová (2008) nabízí shrnutí podstatných doporučení, které mají vést k bezproblémovému a pro všechny zúčastněné příjemnému průběhu zápisu do první třídy, které se zaměřují více na doporučenou komunikaci s rodiči:

- Představení školy, využití vhodné prezentaci z hlediska směřování, cílů a vizí školy.
- Uvítání rodičů a dětí se záměrem vytvořit pozitivní atmosféru celého procesu.
- Získat od rodičů dítěte potřebné informace o rodinném prostředí.
- Probrat jednotlivá očekávání ze strany rodiny.
- Sdělit rodičům informace vedoucí ke zlepšení dítěte v některé z mnoha oblastí školní zralosti a připravenosti před vstupem do školy, např. úchop tužky při psaní či kreslení, práce s logopedickou vadou.

- Předání informací ohledně dalšího postupu v případě přijetí dítěte do školy a dalšího společného setkání.

Komunikace a navázání vztahu mezi školou, dítětem a rodinou je obdobím velmi důležitým a škola by se podle Kreislové (2008) měla snažit zanechat co nejlepší dojem. Důležité je podle ní i vytvoření pocitu bezpečí a nastolení vstřícné a příjemné atmosféry během školního zápisu, zároveň je podstatné, aby u dětí převládaly pozitivní emoce, ne např. strach ze selhání a stres. Autorka za vhodné považuje zapojit rodiče do procesu samotného zápisu a ten tematicky propojit s motivy/symboly/postavičkami, které se budou objevovat v 1. třídě, např. tematicky zaměřená výzdoba třídy, motivační hra apod.

K zápisu musí dorazit i dítě, u kterého rodiče zvažují odložení vstupu do 1. třídy, včetně dítěte, u kterého je předem jasné, že nedosahuje úrovně zralosti a připravenosti na školní docházku, např. na základě předešlého či aktuálního vyšetření odborníkem z některého ze školských pedagogických zařízení. (Kropáčková, 2018)

#### **1.4 Odklad školní docházky**

K odkladům školní docházky se zpravidla přistupuje v případě, že je u dítěte předškolního věku pozorována nedostatečná zralost pro úspěšné absolvování školní docházky. Aby mohlo docházet k bezstarostnému nástupu dítěte do školy, mělo by být dítě dostatečně připravené a zralé nejen po fyzické a psychické stránce, ale i po stránce emočně-sociální. (Kropáčková, 2018)

K udělení odkladu školní docházky může dojít několika způsoby.

1. Na základě rozhodnutí rodiče podloženého konzultací s pedagogy v mateřské škole, kteří by měli znát dítě a jeho schopnosti nejlépe. Následně rodič osloví školské poradenské zařízení (dále jen ŠPZ) a odborného lékaře či klinického psychologa, jenž vydají doporučení k odkladu školní docházky, rozhodnutí je poté přijato ředitelem školy. (Průcha, 2016) Nejzazším termínem pro nástup do povinného vzdělávání je začátek školního roku, kdy věk dítěte činí osm let, do té doby lze začátek povinné školní docházky odložit. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 37, 2023)
2. Během samotného zápisu do 1. ročníku základní školy může být ze strany školy, která dítě přijímá do 1. třídy, navrženo odložení základní školní docházky dítěte.

Následně se vše řeší obdobně jako v předešlém případě na základě doporučení ŠPZ a dalších kompetentních odborníků.

3. Dítě nastoupí do první třídy a v průběhu prvního pololetí se projeví jako nedostatečně zralé a připravené pro absolvování prvního ročníku, v tuto chvíli se jedná o tzv. dodatečný odklad. Tato podoba odkladu by měla být předem a vhodně komunikována se zákonnými zástupci dítěte třídním učitelem žáka a ředitelem školy. Po vzájemné dohodě je dítěti udělen odklad školní docházky na začátek nadcházejícího školního roku. Ve všech zmíněných postupech je následně ředitelem školy doporučeno vzdělávání v rámci mateřské školy, případně v přípravné třídě. (Průcha, 2016)

Odklad školní docházky je v odborné kompetenci pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, případně speciálně-pedagogických center, kde je odklad navržen speciálním pedagogem či psychologem. K tomuto vyjádření je přihlédnuto společně s doporučením odkladu vzdělávání na základní škole pediatrem či dětským psychologem. Podle školského zákona rozhoduje o udělení odkladu dítěte ředitel školy, na které se dítě dostavilo k zápisu do 1. třídy, na základě vyjádření výše uvedených odborníků. Nutno však podotknout, že tato vyjádření mají pouze doporučující povahu.

#### **1.4.1 Vliv odložení nástupu dítěte do 1. třídy**

Nepříjemných okolností, ke kterým může docházet v případě, že dítě od září neusedne do školních lavic se svými vrstevníky a ocitá se zpět v prostředí MŠ, je velká spousta. Dítě, které si zažije takovou situaci, se s ní musí následně dokázat vyrovnat. Pocit selhání a následných obav z průběhu dalšího vzdělávání může vnímat nejen samo dítě, ale rodiče. Kamarádi ze školky, se kterými bylo v denním kontaktu již z velké části nejsou součástí třídy, vrací se tedy sice do prostředí známého, ale vnímá jeho jinakost. Chybějícího kamaráda může vnímat dítě nejen v roce před nástupem do školy, ale i po vstupu do 1. třídy, kdy mu chybí opora spolužáka v adaptačním období. Pokud u dítěte nedochází k vyrovnání se situací a opětovnému začlenění do dětské skupiny předškoláků, ztrácí svůj zájem a přestává se rozvíjet. (Kořátková, 2014) Problematika nadužívání odkladů je tematizována již více než 30 let, např. Matějčkem, který uvádí, že *„dříve také rodiče přijímali návrh poradny na odložení školní docházky většinou tak, jako by to bylo na úkor dítěte. Dnes*

*naopak nejsou žádnou vzácností případy, kdy rodiče žádají odklad školní docházky pro dítě i nadprůměrně vyspělé“.* (Matějček, 1991, s. 113)

Data odkazující na výroční zprávu České školní inspekce (dále jen ČŠI) z roku 2015 jasně uvádí, že téměř jedna pětina všech dětí, které se účastní zápisů do 1. tříd, žádá odklad školní docházky. Není tomu jinak ani v několika minulých letech, přičemž z výroční zprávy ČŠI 2021/22 vyplývá poměrně velké procento udělených odkladů. Na základě výše uvedených informací je jasné, že aktuální věkové složení tříd je poměrně široké a může hrát roli i v průběhu následného vzdělávání. (Průcha, 2016)

#### **1.4.2 Příčiny a důvody odkladu školní docházky**

Data odkazující na výroční zprávu České školní inspekce (dále jen ČŠI) z roku 2015 jasně uvádí, že téměř jedna pětina všech dětí, které se účastní zápisů do 1. tříd, žádá odklad školní docházky. Není tomu jinak ani v několika minulých letech, přičemž z výroční zprávy ČŠI 2021/22 vyplývá poměrně velké procento udělených odkladů. Na základě výše uvedených informací je jasné, že aktuální věkové složení tříd je poměrně široké a může hrát roli i v průběhu následného vzdělávání. (Průcha, 2016)

Příčin a důvodů, které odborníky vedou ke zvážení řešení odložení docházky základního vzdělávání může být spousta, několik si zde uvedeme:

1. Věk dítěte: Zda dítě svou školní povinnost zvládne z hlediska svého vývoje může být ovlivněno jeho věkem, tedy tím, kdy konkrétně dítě dosáhlo šesti let.
2. Zdravotní stav dítěte: Pokud není zdraví dítěte dostatečné a existuje obava z možných nebo přetrvávajících zdravotních komplikací spojených s absencí ve školní docházce, škola nebo rodiče často požadují odborné hodnocení od dětského lékaře a někdy i dětského psychologa. Lékař rovněž hodnotí celkovou zralost centrální nervové soustavy, která může ovlivnit průběh vzdělávání, a pokud není dostatečně vyvinutá, může být pro dítě lepší odložit začátek školní docházky. (Kutálková, 2014)
3. Schopnost soustředit se: Jedná se o jeden z hlavních indikátorů při určování nezralosti dítěte pro nástup do ZŠ. Posuzuje se soustředění se nejen na činnost, která jej baví, ale zároveň i určitá míra samostatnosti dítěte.

4. Výslovnost a slovní zásoba dítěte bývají také ukazatelem zralosti, především pokud se jedná o významnou vadu řeči, která může souviset s nervovou soustavou dítěte a její nezralostí.
5. Dětská kresba: Nejčastěji je využíváno Jiráskova orientačního testu školní zralosti, ve kterém se posuzují předpoklady dítěte pro budoucí schopnost psaní. Pokud dítě nezvládne nakreslit lidskou postavu podle zadání, provést a udržet správný úchop tužky, napodobit psaný text či překreslit a doplňovat zadaný tvar je vhodné dítěti nabídnout další, tzv. reverzní, testy, na základě kterých lze usuzovat míru zralosti. (Kutálková, 2014)
6. Pohlaví a věk dítěte: V souvislosti s tématem odkladů můžeme zmínit i zajímavou skutečnost, kdy je u chlapců prokázána potřeba delšího časového horizontu pro rovnoměrný vývoj osobnosti, z čehož vyplývá větší riziko školního selhávání a neúspěchu chlapců v porovnání s dívkami. (Matějček, 2005)
7. Celková zralost dítěte: Kutálková (2014) nahlíží celou situaci odkladu školní docházky i z druhé strany. Tvrdí, že pokud dojde k uspěchanému rozhodnutí o přijetí dítěte do školy, a dítě není dostatečně vyspělé a schopné absolvovat první třídu, hrozí narušení sebedůvěry dítěte i ohrožení jeho pozitivního vztahu ke škole.

Téma odkladu školní docházky výrazně rezonuje nejen ve veřejné společnosti, ale především mezi těmi, kteří se pedagogice a celkově vývoji a vzdělávání dětí odborně věnují. Názorů na jejich udělování je opravdu velké množství, ovšem všichni se shodují, že by v posuzování mělo vždy záležet na konkrétním jedinci a jeho schopnostech v oblasti školní zralosti. Klinický psycholog zabývající se tematikou odkladů Nilius uvádí, že rodiče v současnosti vidí v podobě odkladu školní docházky spíše pozitiva a můžeme tak mluvit o určitém trendu rodičů oddálit nástup do školy z důvodu obav, aby dítě úspěšně zvládlo tento zlomový okamžik. Ve třídách pak však mnohdy nastává situace, kdy je nemalý počet dětí po odkladu společně s dětmi, které nastupují podle řádného termínu a dochází k výrazným rozdílům mezi jednotlivými dětmi. Zároveň upozorňuje na fakt, že na základě rodiči podané písemné žádosti ŠPZ, dětskému lékaři nebo také dětskému psychologovi se podle statistik uvádí až 84 % úspěšnost schválení takové žádosti, což považuje za velmi vysoké číslo. (Těthalová, 2021\_03)

Odklad školní docházky ovšem nemusí být vždy považován za špatný krok na cestě dítěte za vzděláním. Přestože v MŠ mnohdy nedochází k dostatečnému rozvíjení kompetencí dítěte, bylo ve výzkumu Šmelové, Petrová a Suralové (2012) jasně prokázáno zlepšení dětí s odkladem, které se nadále vzdělávaly v MŠ, a to ve všech zkoumaných oblastech školní připravenosti i zralosti.

### **1.4.3 Dodatečný odklad školní docházky**

*„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující rok.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 37, 2023)*

Dodatečný odklad je řešením převážně krajním, které se volí až jako poslední možnost v případě, že u žáka dochází k výraznému selhávání. Pokud se tak stane, dítě se vrací do MŠ, a to nejpozději konce první poloviny školního roku. (Kutálková, 2014) Učitelé, ale i další odborníci na vzdělávání a dětskou psychologii, se jasně vymezují proti lehkovážnosti v rozhodování o udělení dodatečného odkladu dítěte, a upozorňují na to, jaké může mít dopady na křehkou psychiku dítěte jeho navrácení zpět do předškolního zařízení. Pro motivaci dítěte je velmi důležité mít pozitivní vztah ke vzdělávání a tímto krokem se může tento vztah v nejlepším případě mírně negativně ovlivnit a v tom horším navždy narušit. (Kropáčková, 2018)

## **1.5 Přípravné třídy**

Přípravné třídy byly zavedeny v roce 1997 s původním záměrem podporovat žáky při vstupu do 1. třídy, zejména ty ze sociálně slabých prostředí. Postupně se však začaly zařazovat i děti s odkladem vstupu do základního vzdělávání. Hlavním cílem přípravných tříd je podpora vývoje dítěte a vyvážení jeho školní zralosti. (Průcha, 2016)

### **Výuka v přípravných třídách**

Hlavní organizační formou vzdělávání v přípravných třídách jsou tzv. integrované bloky. *„Integrované bloky se vztahují k určitému tématu, vycházejí z praktických životních problémů a situací nebo jsou zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým aktivitám apod.*



*Mohou tak mít podobu tematických celků, projektů či programů.*“ (RVP PV, 2021, s. 30)  
Podle RVP PV (2021) jsou integrované bloky nástrojem vzdělávání s určitou mírou volnosti týkající se určování průběhu vzdělávacího procesu. Bloky by měly vždy propojovat jednotlivé vzdělávací oblasti, které se vzájemně smysluplně prolínají a navazují na sebe. Jejich rozsah není omezen délkou trvání, stanovuje se vždy podle potřeby, co se ovšem týká šíře obsahu, činnosti, informací a aktivit, musí splňovat určitou míru rozmanitosti a vzbuzovat v dětech zájmy, vycházet z jejich potřeb a poskytovat podněty ke konkrétním činnostem.

*„Integrované bloky by měly být postaveny tak obecně, aby byl zachován maximální prostor pro pružnou, tvořivou, vynalézavou, improvizaci a kombinačně náročnou práci pedagoga.“* (Smolíková, 2007)

Náplň vzdělávání je pro přípravné třídy určena RVP PV, ovšem rozsah organizace výuky je stanoven již podle pokynů pro 1. ročník RVP ZV. Informace o průběhu přípravy na základní vzdělávání vypracovává třídní učitel před koncem školního roku a předává tuto zprávu rodičům a škole, na kterou je dítě přihlášeno, jako podklad vzdělávacího procesu a jeho plnění. (Průcha, 2016)

Počet žáků přípravných tříd má ze zákona (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 7; Zákon č. 178/2016 Sb., § 47) stanovený minimální (10) i maximální (15) počet žáků na jednu třídu, v případě nutnosti lze oslovit zřizovatele s žádostí schválení výjimky daného počtu. Do přípravné třídy se ovšem nedostane každé dítě, neboť si ji nemohou zvolit rodiče jako jednu z alternativ předškolního vzdělávání. Do přípravných tříd lze nyní přijímat pouze děti, u kterých je předpoklad, že pro ně tento přípravný rok bude přínosný z hlediska jejich vývojových nedostatků a vyrovnání šancí. (Zákon č. 178/2016 Sb., § 47, 2023) Odložení školní docházky není nutným předpokladem vzdělávání v přípravné třídě, ovšem dítě, kterému byl udělen má přednost v přijetí. Do přípravné třídy se tak mohou přihlásit i děti pětileté, u kterých je shledána tato potřeba. (Waicová, 2019)

Omezení přístupu ke vzdělávání v přípravných třídách se částečně odráží i na počtu dětí, které těmito třídami projdou. Když porovnáme data z výročních zpráv ČŠI ze školních roků 2017/18 a 2021/22, vyplývá nám, že počet dětí v přípravných třídách základních škol mírně stoupl, a to z celkového počtu 3 407 na 3 963 dětí, jedná se ale stále o menší číslo, než

tomu bylo před zavedením povinného předškolního vzdělávání a před změnou obsazení přípravných tříd, kdy se ve školním roce 2016/17 účastnilo vzdělávání v přípravných třídách 4 569 žáků. V návaznosti na výše uvedené údaje se stále více hovoří o důvodech odkladů školní docházky, které jsou zmíněny v předchozí kapitole.

## **1.6 Rozdíly mezi výukou v mateřských školách a přípravných třídách**

Velký rozdíl lze spatřit v samotném trvání přítomnosti dítěte ve škole, ale také v možnostech jeho komunikace. V MŠ je dítěti nabídnuta celá škála různých možností a aktivit, během kterých může rozvíjet své komunikační dovednosti. Zatímco v přípravné třídě je tento prostor komunikace značně omezen vzhledem k organizaci výuky, v níž nedochází tak často ke spontánní komunikaci dítěte. Naopak velkým pozitivem přípravných tříd je četnost a časová organizace záměrné vzdělávací činnosti, během které dochází k přípravě budoucích prvňáčků na úspěšný vstup do první třídy. V přípravných třídách se této činnosti věnují během hlavní části dne, tedy v dopoledních hodinách, kdy není dítě unavené, a činnost není ničím narušována. Zároveň se zde věnují hodnocení daných činností, ty si poznamenávají a pracují s nimi. V MŠ naopak dochází k přípravě předškoláků nejvíce v odpolední části dne, kdy je činnost často narušována zejm. odchodem dětí. (Burkovičová, 2011)

Dalším významným rozdílem je to, že do prostředí přípravné třídy směřují především děti se specifickými vzdělávacími potřebami (dále SVP), jsou zde zastoupeny ve větší míře, než je tomu u MŠ v případě rozhodnutí o odkladu školní docházky dítěte. Rovněž můžeme reflektovat rozpor mezi materiálním vybavením, prostorovými možnostmi a uspořádáním tříd, stejně tak rozdílnou organizaci výchovně vzdělávacího procesu. (Smolíková, 2007 in Průcha, 2016)

Ze všech uvedených informací lze usoudit, že přípravné třídy mají v současném školském systému své místo a jsou pro mnohé děti výraznou dopomocí v přípravě a ulehčení v následné povinné základní docházce. Jako jednu z možností, jak podpořit úspěšný vstup dítěte do školy, je možné přípravné třídy brát především v případě sociokulturního či jiného znevýhodnění dítěte. (Bůžek, Michalík, 2000)

## 2 Osoby provázející děti z předškolního do základního vzdělávání

Ve druhé kapitole se zaměřujeme na charakteristiku osob ovlivňujících výchovně-vzdělávací proces, konkrétně tedy na osobu učitele v MŠ, učitele v první třídě, ale také na rodinu a další pedagogické i nepedagogické pracovníky, např. asistenta pedagoga, druhého učitele či školního psychologa. Dále definujeme pojmy jako je komunikace a spolupráce a jejich možnosti.

### 2.1 Charakteristika osob ovlivňujících výchovně vzdělávací proces

Na výchově dítěte se podílí nejen jeho nejbližší rodina, která se o něj stará od prvních okamžiků života, ale zároveň hned několik dalších důležitých osob v rámci školského systému, které ho provází na cestě za poznáním a vzděláváním. Těmito osobami jsou učitelé v mateřské i základní škole, asistenti pedagoga, ale také další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci.

#### 2.1.1 Role rodiny

*„Rodina je primární sociální skupina v procesu socializace (sociálního učení) dítěte, rodiče jsou první autoritou, prvními vychovateli dítěte a jejich vliv a význam pro výchovu dítěte ve zdravého, cílevědomého, vzdělaného a schopného jedince lze jen těžko (prakticky nelze) nahradit. Rodina uspokojuje biologické potřeby dítěte, poskytuje však také uspokojení základních psychických potřeb, především potřebu bezpečí (domov) a trvalého citového vztahu. Hlavní odpovědnost za výchovu spočívá od nepaměti na rodičích.“* (Bůžek, Michalík, 2000, s. 34-35)

Z pohledu legislativy je rodina a vztahy v ní objektem zájmu rodinného práva a pojednává o ní zákon č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku. Do problematiky rodinného práva jsou zahrnuty skutečnosti jako manželství, manželské majetkové právo, další příbuzenské vztahy a formy péče o děti. Podle § 858 jmenovaného zákona mají rodiče odpovědnost za péči o zdraví dítěte a jeho celkový osobnostní rozvoj a vývoj a jeho ochranu. Dále se musí s dítětem osobně setkávat, zajišťovat jeho výchovu a vzdělání, rodiče také zastupují dítě a spravují jeho jmění a určují místo trvalého bydliště. Zodpovědní za dítě jsou oba rodiče stejně (§ 865) a při závažné neshodě rozhoduje v pro dítě významných záležitostech soud (§ 877). (Musilová, 2018)

„Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Pelikán, 1995, s. 36) „*Výchova má usilovat o to, aby podporovala rozvíjení osobnosti dítěte, rozvoj jeho schopností a vloh duševních a tělesných v plné míře jeho možností.*“ (Bůžek, Michalík 2000, s. 20) Stejně jako vzdělávání má výchova směřovat k aktivnímu začleňování do soudobé společnosti, vést jedince k porozumění sobě samotnému v kontextu okolního světa a kultury, která jej obklopuje a zároveň jej směřovat k respektování postojů a hodnot každého jedince. (Bůžek, Michalík, 2000)

Pohled na výchovu dítěte se v průběhu historie různě proměňoval na základě vývoje společnosti a jejích potřeb. Z prvotního cíle, kterým bylo pouhého zajišťování základních biologických potřeb dítěte ze strany rodiny se postupně rozvinul komplexnější přehled primárních potřeb, kterých by dítě mělo dosahovat. (Syslová, 2019) Na rodinu lze nahlížet jako na základní stavební jednotku života dítěte, která se stará o naplňování všech jeho biologických potřeb a zároveň pečuje o potřeby psychické, zajišťuje pocit jistoty a bezpečného prostředí, ve kterém se cítí být dítě milováno. (Bůžek, Michalík, 2000) Většinou se na potřeby dítěte nazírá systematictěji až v MŠ, na základě získaných znalostí z oboru vývoje dítěte. V případě, že nedochází k naplňování jeho potřeb, musí se dítě složitě a nelehce vyrovnávat se svou životní situací a má tak výrazně ztížený vstup do světa současné společnosti. (Kořátková, 2014) Potřebám dítěte se více věnuji v kapitole 4.

Rodinná výchova by měla provázet dítě životem tak, aby mu pomohla (nikoli za něj vyřešila) k překonání všech životních překážek a nástrah, které jsou pro vývoj jedince také důležité. Je třeba jej podpořit a povzbudit, pokud selhává, na druhou stranu je třeba mít na paměti vždy přiměřené požadavky na dítě a nepřetěžovat jej nesmyslnými nároky. Rodina by se rozhodně měla za každých okolností snažit porozumět pocitům a jedinečnosti dítěte a zároveň budovat jeho charakter i osobní postoje měla by jej vést k rozvoji komunikačních dovedností potřebných ve společnosti, k toleranci odlišností ostatních lidí a k respektování jejich názorů, dále také podporovat samostatnost dítěte, nejen v mnoha činnostech, které již je schopno vykonat, ale také jej podporovat v řešení činností náročných a nových. (Bůžek, Michalík, 2000) Pro dítě je tedy velmi dobré, aby bylo vychováváno v bezpečí fungujícího

rodinného zázemí, kde se setkává se vzorem ženským (matkou) a zároveň se vzorem mužským (otcem). (Otevřelová, 2016)

Helus (2007) jmenuje deset základních funkcí rodiny, které podle něj mají zásadní vliv na zdravý vývoj a socializaci dítěte a tvoří funkční rodinu.

1. Uspokojování základních potřeb dítěte v raném věku.
2. Uspokojování potřeb organické přináležitosti dítěte (potřebu domova, láskyplných mezilidských vztahů).
3. Poskytování prostoru pro aktivní projev, seberealizaci a součinnost s druhými, tzv. akční prostor.
4. Uvádění dítěte do vztahu k vybavení domácnosti a jeho hodnotě.
5. Určování počátečního prožívání sebe sama jako chlapce/dívky pomocí vzoru otce/matky, ale i prarodičů a sourozenců.
6. Působení vzorů a příkladů skrze vciťování se.
7. Zakládání, upevňování a rozvoj vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty skrze zapojení do společných činností rodiny.
8. Otevírání možnosti zapojení do mezigeneračních vztahů a tím rozvoj chápání ostatních lidí různého věku, povahy i postavení.
9. Navozování představy o širším okolí, společnosti a o světě prostřednictvím blízké i široké rodiny.
10. Vytvořením bezpečného prostředí, v němž se mohou děti svěřit, být vyslyšeni, žádat o radu a pomoc.

### **Role sourozenců**

Sourozenci zastupují v rodinných vztazích důležitou roli, zejména z hlediska formování partnerství a navození nenahraditelného smyslu pro důvěrnost. Pro vývoj jedince má vztah s sourozenci velký význam, a to hned z několika důvodů, které mohou mít pozitivní i negativní důsledky. Prvním z nich je ztotožňování se a napodobování sourozence, zpravidla staršího mladším, to je spojeno i s touhou vyrovnat se mu. Pozitivní efekt můžeme spatřovat např. v podpoře rozvoje dítěte tam, kde na to rodiče nestačí, resp. kde rodiče neuspějí. (Helus, 2007) Role sourozenců při výchově je komplexní a má mnoho aspektů. V interakcích mezi sourozenci se děti učí sdílet, spolupracovat a řešit konflikty, mohou si také poskytovat

podporu a sdílet své zkušenosti nebo hrát roli mentora. Vztahy mezi sourozenci mohou být trvalým zdrojem emocionální podpory a pohody a interakce mezi nimi přispívají k rozvoji sociálních dovedností, jako jsou komunikace, empatie a porozumění. (McHale, Updegraff, Whiteman, 2012, Dunn, 2007, Feinberg, 2003)

Ke vztahu sourozenců patří i konflikty. Pokud se udrží v určité míře, mohou posílit schopnost každého ze sourozenců ovládat se, usměrňovat, rozvíjí trpělivost, shovívavost a velkorysost, pomáhají dětem hledat kompromisy a utvářet si vlastní pravidla. To se pak odráží i v průběhu konfliktů mimo rodinu. Sourozenci si navzájem pomáhají překonat uzavřenost rodiny, vytvářejí si vlastní vztahy (tedy rozšiřují svůj sociální horizont). (Helus, 2007)

Za problematický jev se považuje příliš velký počet sourozenců v rodině, jelikož to mívá zpravidla negativní dopady na psychický vývoj a školní úspěšnost mladších dětí. Důvodem bývá buď to, že rodiče již nemají tolik času věnovat se každému z dětí tak, jak by potřebovalo, nebo péči o mladší sourozence přebírají ti starší a dítě tak zůstává v „dětském světě“ a jeho vývoj je opožděn. (Helus, 2007) Sourozenci mohou mít zejména v takových případech významnou roli v rámci rodiny, zejména při absenci rodičů nebo v situacích, kdy rodiče nemohou plnit svou výchovnou roli. (McHale, Updegraff, Whiteman, 2012, Dunn, 2007, Feinberg, 2003)

### **2.1.2 Role učitele**

#### **Profese učitele**

Nejprve je důležité vymezit si profesi učitele, tedy kdo je to a co se od něj očekává. Učitelem je podle definice Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 261) „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*<sup>4</sup>“. Ať už se jedná o učitele v mateřské či základní škole předchodí definice profese zůstává neměnná. Proměňuje se pouze ve specifikách daného věku dítěte, jeho potřeb a výchovných a vzdělávacích cílů a případně v potřebné kvalifikovanosti profese, o které autoři rovněž hovoří. Přesné znění v otázce kvalifikovanosti pedagogických pracovníků vymezuje zákon. Podle zákona č. 563/2004 do této kategorie spadají všichni ti, kteří se

---

<sup>4</sup> pozn. autorky: výchovně-vzdělávacího

podílejí na přímém, záměrném působení na žáky v oblasti jejich výchovy a vzdělávání. (Syslová, 2019) Učitel také „*spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Na žáky působí v zájmu jejich komplexního rozvoje*“. (Váchová, Vítečková, 2017, s. 13) Každý učitel mateřské či základní školy by měl mít přehled o základních vývojových charakteristikách věkového období dané skupiny dětí, se kterou pracuje. Takový přehled je žádoucí z hlediska porozumění dětem a měl by se na něj brát zřetel během každé práce s nimi. Učitel by na základě svých znalostí měl umět reagovat na případné zvláštnosti a výkyvy ve vývoji či chování dítěte. (Lažová, 2013)

K naplňování role učitele jsou třeba i mnohé kvality, které nesouvisí pouze s jeho odborností a pedagogickými znalostmi a zkušenostmi, způsobem řízení pedagogického procesu nebo zapojením vhodné motivace dětí. Dobrý pedagog by měl být, jak uvádí Syslová (2019), také strůjcem pozitivní a příjemné atmosféry ve třídě tak, aby se děti v jeho přítomnosti cítily dobře a vnímaly jeho podporu, na které mohou nadále stavět svůj kladný vztah ke vzdělávání. V jiném případě uvádí, že nemůže docházet k efektivnímu pedagogickému působení. (Syslová, 2019) Do očekávaných pedagogických kompetencí učitele<sup>5</sup> patří také všeobecný kulturní a společenský rozhled, zájem o dítě a laskavý přístup k němu, vnitřní psychická stabilita a směřování k wellbeingu<sup>6</sup> (vlastnímu i vytváření vhodných podmínek k wellbeingu druhých). (Watson et al., 2012) Helus (2009) navíc dodává, že aby mohl učitel přispívat k rozvoji druhých, musí být „*sám rozvinutou osobností, kterou charakterizuje přesah jeho vlastního života, integrita a odpovědnost za vlastní životní cestu*.“ (Váchová, Vítečková, 2017, s. 13) Kořa (2007) k celé problematice přidává i to, že kromě toho, že učitel ovládá mnoho dovedností a je osobnostně vyzrálý, také vnímá své povolání jako poslání a celoživotně se zdokonaluje a vzdělává. (Váchová, Vítečková, 2017)

---

<sup>5</sup> „*Pedagogické dovednosti, tj. aktualizace schopností vychovávat a vzdělávat, předpokládají vrozený potenciál, teoretické vzdělání a pedagogickou praxi, jimiž se tento potenciál přetváří v pedagogické dovednosti*.“ (Nelešovská, 2005, s. 16)

<sup>6</sup> Jedná se o termín, který je používán v mnoha různých kontextech a oborech, ale vždy v souvislosti s mentálním zdravím nebo sociální a emoční inteligencí. U dětí školního věku se ve smyslu duševního zdraví mluví také o sociálních a emočních dovednostech. Jedná se o nejasný termín, který se ovšem vždy orientuje na vnitřní prožívání a vnímání jedince. (Watson et al., 2012)

Diskutovaným tématem jsou rovněž komunikativní dovednosti pedagogů. (Nelešovská, 2005) Například Zenkl (1986) a Hájková (1986) (podle publikace Nelešovská, 2005) se zaměřili na zkoumání komunikačních dovedností učitelů, jelikož je shledávali za podstatnou součást učitelské profese. Přestože se zmínění autoři pohybují v odlišných oborech a jejich odbornost se upíná jiným směrem (hudebním a jazykovědným) označují tyto dovednosti na základě svých dlouholetých zkušeností za velmi podstatné a zároveň se shodují na tom, že by je měl každý učitel dobře ovládat a nadále rozvíjet.

### **Role učitele mateřské školy**

*„Učitel mateřské školy koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů.“* (Syslová, 2019, s. 82)

Osobitý charakter profesních činností učitelů MŠ je dán nejen specifičností věkové skupiny, již se věnují, ale také kurikulem pro předškolní vzdělávání, prostředím a podmínkami konkrétní MŠ, v níž působí (počet dětí, jejich složení i prostorové uspořádání třídy). Cílem učitele MŠ je stimulovat a aktivovat děti podle jejich osobních dispozic tak, aby je rozvíjel v souladu se stanovenými cíli vzdělávání. Od činností učitele ZŠ odlišuje učitele MŠ zejména zmíněné věkové složení žáků, ale také značně kratší tradice povolání jako takového (1934). (Syslová, 2019)

V souvislosti s profesními rolmi učitele mateřské školy můžeme hovořit o tzv. socioprofesionálních rolích. Podle Syslové (2019) se jedná o role:

1. socializační a kultivační: Učitel představuje model hodnot společnosti a je vzorem chování a mezilidských vztahů.
2. angažované osobnosti: Učitel se zapojuje do kulturního života, vystupuje na veřejnosti, vstupuje do odborných diskuzí apod.
3. diagnostická a evaluační: Učitel diagnostikuje potřeby, zájmy a zvláštnosti jednotlivých dětí, vztahy ve skupině i sebe sama a svou práci, zároveň je schopen hodnotit procesy vzdělávání i výsledky své i žáků.



4. projektanta: Na základě diagnostiky a evaluace dokáže učitel naplánovat vzdělávání diferencované pro konkrétní děti a jejich potřeby a cíleně tak rozvíjet jejich potenciál.
5. facilitátora: Učitel provádí děti učením řízeným i spontánním, vytváří jim vhodné podmínky pro učení podle vzdělávacích strategií a podporuje je v řešení nejrůznějších problémů.
6. konzultanta: Učitel dokáže vysvětlit využívané postupy, jež používá, i cíle vzdělávání, k nimž s dětmi směřuje, nejen rodičům, ale i dalším učitelům, odborníkům i široké veřejnosti.
7. administrátora: Učitel se stará o povinnou, diagnostickou i evaluační dokumentaci, vede ji ve vysoké kvalitě jako doklad své profesní činnosti a kvality vzdělávání, které nabízí.

Tomanová pak rozpracovala role učitele mateřské školy takto (Šmelová, 2018):

- Role pečovatele: Učitel poskytuje dítěti pomoc, je empatický, chrání dítě před nebezpečím a podporuje jeho zdravý životní styl a vede dítě k sebeobsluze a čistotě.
- Role komunikátora: Komunikuje, odpovídá a navazuje vztah s účastníky pedagogických situací, srozumitelně referuje o pedagogických jevech a s dítětem hovoří v duchu partnerství.
- Role učitele: Učí děti o světě a životě v něm, diagnostikuje, projektuje, motivuje, hodnotí apod.
- Role vůdce: Tato role zahrnuje dobrovolnou spolupráci s dalšími institucemi.
- Role manažera: Učitel zajišťuje chod třídy, komunikuje s rodiči a vyhodnocuje podněty a reaguje na ně.
- Role obhájce se vztahuje zejm. k plnění Úmluvy práv dítěte.
- Role poradce: Učitel umí odborně poradit, rodičům dětí.
- A Šmelová (2006) uvádí navíc i roli klinika, diagnostika atd.

Relativně novým modelem učitele vzniklým v České republice je evaluační nástroj Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (2013, 2015). Kritéria, podle nichž se určuje kvalita učitele, jsou rozdělena do osmi oblastí, tj. plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a

spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širokou veřejností a profesní rozvoj učitele. Učitel by se samozřejmě měl v rámci své profesionality řídit etickými principy učitelské profese. (Syslová, 2019)

Učitelé mateřských škol se ve své praxi setkávají také s mnoha očekáváními ze strany rodičů i dětí. Podle dotazníkové šetření, jež provedly Vachová a Vítečková (2017) je pro rodiče nejdůležitější spolehlivost a porozumění dětem, dále mezi jmenované podstatné vlastnosti patří schopnost rozeznat psychopatologické jevy a řešit je, upřímnost, konkrétnost a jasnost ve vztahu k rodičům, schopnost sebereflexe a snaha se neustále zlepšovat. Dále rodiče zmiňovali důležitost spolupráce a také zajištění bezpečnosti a zdraví dětí, ale také vlastnosti jako laskavost, tolerance, otevřenost, schopnost nastavit hranice, optimismus atd.

Očekávání dětí jsou pak o něco stručnější. Děti si ideální učitelku představují jako krásnou, nápomocnou a velmi šikovnou ženu, se níž je legrace a jež si s nimi bude hrát. Často požadovanou vlastností je, aby paní učitelka byla hodná, nekřičela a její chování bylo milé. Vachová a Vítečková (2017, s. 20) všechna tato očekávání shrnutí takto: *„Ve výčtu vlastností, dovedností a schopností se učitelka objevuje jako kvalifikovaná odbornice v oblasti předškolního vzdělávání i jako člověk mnoha dovedností, odborník na předškolní dítě, garant komplexního rozvoje dítěte, partner rodiny ve výchově, ale i ten, který je zárukou bezpečí, ochrany a pomoci, ten, s kým se může dítě smát a radovat, kdo je jeho partner, spoluhráč a hráč.“*

### **Role učitele 1. stupně základní školy**

*„Učitel prvního stupně základní školy provádí vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování, směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků žáků na prvním stupni základní školy ve všeobecně vzdělávacích předmětech, popřípadě ve třídách a školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (NSP, nedatováno) Stejnou definici bychom mohli použít i pro učitele druhého stupně, který ovšem není pro tuto práci relevantní.

Pracovní náplň učitele prvního stupně shrnuje Národní soustava povolání (nedatováno) takto:

- *„Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí a dovedností žáků prvního stupně základní školy v rámci školního vzdělávacího programu, na jehož tvorbě se podílí.*
- *Tvorba a průběžná aktualizace pedagogické dokumentace nebo tvorba a aktualizace individuálních vzdělávacích plánů pro první stupeň základní školy.*
- *Studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do vzdělávání, popř. do individuálních vzdělávacích plánů.*
- *Vzdělávání formou speciální pedagogiky, které odpovídá úrovni znevýhodnění žáka, s využitím speciálních metod, postupů, forem vzdělávání, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, kompenzačních pomůcek.*
- *Vzdělávání nadaných žáků a podněcování osobního vývoje žáků a diskutování o jejich pokrocích s rodiči (zákonnými zástupci) a třídním učitelem, příprava zpráv, hodnocení žáků a jejich klasifikace.*
- *Hodnocení účinnosti vzdělávací a výchovné činnosti a nových vyučovacích postupů ve vzdělávání.*
- *Plnění prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad žáky, vedení dokumentace o pedagogické činnosti a o výsledcích žáků.*
- *Komplexní vzdělávací a výchovná činnost, popř. specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie.“*

Mezi povinnosti učitele základní školy pak řadíme řízení vyučovacího procesu, výchovu a vzdělávání žáků, vedení hodiny a zprostředkovávání vědomostí, dovedností a zkušeností, dále také přípravu učebních pomůcek, opravu písemných či uměleckých prací žáků, účast na pedagogických i jiných poradách za přítomnosti vedení školy, celoživotní studium, přípravu na vyučování a výchovné působení, vedení předepsané pedagogické dokumentace, dozor a dohled nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráci s ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky a institucemi sloužícími ke vzdělávání. Jedinečné postavení zaujímá třídní učitel. (Vališová, Kasíková et al. 2011) Z mé vlastní zkušenosti navíc ovšem učitelé často vykonávají další činnosti nad rámec svých pracovních povinností, tj. doučují, vykonávají různá nápravná cvičení a podílejí se na zájmové činnosti žáků, komunikují a spolupracují s rodiči žáků na řešení problémů vzdělávacích, výchovných

i osobních. Dalšími činnostmi jsou např. suplování v jiných ročnících, motivace a inspirace žáků a hodnocení.

Role učitele 1. stupně je speciální tím, že jedna osoba vyučuje zpravidla všechny předměty, nebo jejich převážnou většinu, a není tedy specializována pouze na jeden předmět nebo obor, jako je tomu u učitelů druhého stupně a středních či vysokých škol. (Průcha, 2001)

Se souborem vlastností a charakteristik učitelů, ať už v MŠ či ZŠ, nepopíratelně souvisí i model profesních kompetencí, který vznikl na základě tzv. Delorsova modelu „čtyř pilířů“ vzdělávání a jehož autorkou je Vašutová (2004). Jedná se o soubor sedmi kompetencí, v nichž by měl být budoucí učitel vzděláván už při své profesní přípravě. Jedná se o kompetence odborně předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní a profesně a osobnostně kultivující. (Syslová, 2019) Při formulaci tohoto modelu vycházela Vašutová ze současných úloh školy a obecných dlouhodobých vzdělávacích cílů.

- Odborně předmětová kompetence vychází ze znalostí v učitelově aprobačním předmětu. Učitel by měl dokázat znalosti propojit s ostatními předměty a vytvářet tak mezipředmětové vztahy.
- Didaktická a psychodidaktická kompetence je postavena na tom, že učitel ovládá strategie vyučování a učení a dokáže přizpůsobovat metody i způsoby výuky individuálním potřebám žáků.
- Obecně pedagogická kompetence znamená schopnost učitele pracovat s podmínkami a postupy výchovy a výuky, a to vzhledem k právům žáků a s cílem jejich individuálního rozvoje.
- Diagnostická a hodnotící kompetence už svým názvem napovídá, že se jedná o dovednost diagnostikovat žáka se specifickými poruchami učení a chování, ale také schopnost udržet kázeň, rozvíjet talent u mimořádně nadaných žáků apod.
- Sociální, psychosociální a komunikační/intervenční kompetence se odráží ve schopnosti vytvořit a udržet pozitivní klima v kolektivu i způsobech a zvládnání pedagogické komunikace.

- Manažerská a normativní kompetence znamená, že učitel disponuje znalostmi zákonů a vzdělávací politiky, dokáže vytvářet kvalitní projekty a ovládá administrativní postupy.
- Profesně a osobnostně kultivující kompetence reprezentuje schopnost učitele zastávat svojí profesi, jeho vědomosti všeobecného rozhledu a spolupráci s dalšími pedagogy a žáky
- Ostatní předpoklady osobnosti učitele jsou ideálně psychická odolnost, fyzická zdatnost a mravní bezúhonnost. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

### **Role asistenta pedagoga**

V kontextu pedagogických pracovníků lze hovořit nejen o učitelích, ale zároveň i o rozmachu a stále častější přítomnosti asistentů pedagoga ve školách mateřských i základních. Podle dokumentu *Key Data on Early Childhood Education in Europe* (2014) patří asistenti pedagoga mezi pomocný personál (vedle pedagogického a pečovatelského personálu) a jejich pracovní náplň je založena na podpoře pedagogického personálu při přípravě různých aktivit a her pro žáky. (Syslová, 2019) Podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. je asistent pedagoga také pedagogickým pracovníkem. (MŠMT, nedatováno)

Národní ústav pro vzdělávání (nedatováno) definuje náplň práce asistenta pedagoga následovně: „*Jedná se o pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a rodiči i s komunitou, ze které žák pochází. Důležitá je také pomoc žákům přizpůsobovat se školnímu prostředí, pomoc nejen při samotné výuce, ale i při přípravě na výuku.*“ Dále také poskytuje nezbytnou „*pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných mimo prostředí školy*“.

### **Role dalších pedagogických a nepedagogických pracovníků školy, s nimiž dítě přichází do kontaktu**

V MŠ se můžeme setkat s dalšími pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, jako jsou pedagog volného času, vychovatel, chůva či zdravotnický personál. (Syslová, 2019) V prostředí ZŠ pak přímou pedagogickou činnost mohou vykonávat učitelé, vychovatelé, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga, pedagog volného času nebo také např. trenér. „*Podle současného znění §17 vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími*

*potřebami mohou v běžných školách a třídách vykonávat pedagogickou činnost „souběžně nejvýše tři pedagogičtí pracovníci“*, tedy např. učitel, asistent pedagoga a další pedagogický pracovník. (Asistentpedagoga.cz, 2020) Dalším pedagogickým pracovníkem je výuka zpravidla doplněna, pokud jsou ve třídě více než 4 žáci se SVP, nebo pokud je výuka natolik náročná, že přítomnost asistenta pedagoga není dostačující. (ČŠI, 2018) Přítomnost druhého učitele ve třídě je v podmínkách českých škol spíše výjimečná záležitost, ačkoli je takové uspořádání výuky výhodné pro žáky i učitele, neboť je více prostoru pro individuální práci s žáky se SVP i s problémovými žáky, dochází k intenzivnějšímu upevňování učiva a žáci vykazují lepší výsledky. Výhodou je i to, že se často žáci lépe soustředí na výuku. Druhý učitel může být zařazen do výuky několika způsoby, může se jednat o tzv. tandemovou výuku nebo o rozdělení žáků do skupin, kdy se každý učitel věnuje „vlastní“ menší skupině.

Základem pro úspěšné působení dvou učitelů v jedné třídě či hodině je soulad pedagogů na odborné i osobní úrovni, zároveň je taková výuka náročná na plánování, ale pokud je kvalitně vyhodnocena, dává učitelům důkladnější zpětnou vazbu jak o průběhu výuky, tak o výsledcích žáků. (Baslerová, nedatováno)

## **2.2 Komunikace ve školním prostředí**

Pojem komunikace vychází z latinského termínu *communicare*, což v překladu znamená společná účast. Obecně na tento termín a jeho význam lze nahlížet jako na „*společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*“. (Hausenblas, 1971 in Syslová 2019, s. 179)

Autoři Mareš a Křivohlavý (1995) představují svůj pohled na komunikaci a zdůrazňují tři klíčové oblasti – vzájemný vliv aktérů komunikace, sociální vztahy a kolektivní jednání. Komunikaci chápou ze dvou perspektiv, zaprvé jako širší formou sdílení, zahrnující vzájemné působení a výměnu názorů, hodnot a myšlenek, a zadruhé jako užší technickou komunikací, zaměřenou na prosté předávání informací. Při zkoumání komunikace je klíčové brát v úvahu nejen obsah sdělení, ale i prostředí, způsob a další faktory, které mohou ovlivnit komunikační proces, neboť každá forma komunikace probíhá za určitých podmínek v konkrétním prostoru a časovém rámci. (Vybíral, 2000)

*„Komunikace je jednou z forem sociálních vztahů vedle chování, jednání, percepce a interakce. Dá se však říci, že komunikace v sobě všechny uvedené kategorie také zahrnuje.*

*Komunikace je dovednost, lze se jí naučit a průběžně ji kultivovat tak, aby byla efektivní.*“ (Musilová, 2018, s. 89) Pravidla komunikace jsou určována etickými a společenskými normami a ovlivňovány hodnotami účastníků a tradicemi dané společnosti, stejně jako momentálními emocemi. Do komunikace často zasahují i vlastnosti účastníků, např. jejich sebevědomí, ale také cíle a zájmy jednotlivců. Komunikaci můžeme vymezit třemi významy, tedy že slouží k mezilidskému dorozumívání, výměně informací a sdělování postojů a pocitů. (Musilová, 2018)

K efektivní komunikaci, která je cestou k hodnotným vztahům, směřují určité komunikační schopnosti a dovednosti z oblastí verbální a neverbální. Verbální projev musí mít své náležitosti a hraje prim naší komunikace. Ovšem neverbální projevy, jako je např. řeč těla, jsou také podstatnou součástí komunikace, která je už na první pohled viditelná a ovlivňuje její celkový průběh. (Lažová, 2013)

Předávání informací, tedy naplňování procesu vzájemné komunikace, se odehrává za přítomnosti určitých symbolů. Za jeden z konkrétních dorozumívacích prostředků můžeme považovat řeč, na kterou lze nahlížet ze dvou rovin. Jednou z nich je oblast zaměřená na mluvenou jazykovou formu a druhou oblastí je jazyková forma psaná. Zvuková i písemná podoba jazyka patří do komunikace verbální. (Mareš, Křivohlavý, 1995) Dá se říci, že prostřednictvím řeči dokážeme popsat nejrůznější věci kolem nás, avšak některé vnitřní prožitky a pocity není možné dostatečně popsat slovy. K tomu nám dopomáhá neverbální komunikace. (Matějček, 2015) Schopnost čtení ve výrazech a pohybech v oblasti nonverbální komunikace lze považovat za velkou výhodu, pokud je učitel schopen ji dobře umět rozpoznat a zároveň sám vhodně využívat v průběhu komunikace s žáky či jejich rodiči. (Nelešovská, 2005)

### **2.2.1 Pedagogická komunikace**

Komunikace je jednoznačně nedílnou součástí každodenního působení pedagoga na dítě. Lze ji považovat za naprostý základ, bez něhož by nemohlo docházet ke vzdělávání a výchově nejen ve školách. Podle Syslové (2019, s. 179) je komunikace v pedagogickém prostředí obousměrná (tj. interakce) a *„napomáhá realizaci výchovy a vzdělávání; zprostředkovává, podněcuje a usměrňuje vztahy mezi účastníky komunikace; přispívá k vytvoření příznivého klimatu a podporuje vývoj dítěte ve všech oblastech“*.

Komunikativní dovednosti jsou nedílnou součástí pedagogické komunikace. „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků.*“ (Gavora, 1988, s. 22) Za pedagogickou komunikaci můžeme tedy označit záměrné působení specifického druhu komunikace, které probíhá mezi všemi účastníky pedagogického procesu za účelem výchovného a pedagogického působení na žáky. (Nelešovská, 2005)

Obecně komunikace pomáhá rozvíjet společenské vztahy, a to nejen s vrstevníky, vede k pochopení okolního světa, učí novým věcem a podporuje zvědavost a zájem, rozvíjí porozumění jiným kulturám, a především té naší, umožňuje předávat zkušenosti a zážitky ostatním, vede nás k dodržování a přijetí obecně platných pravidel společnosti, ke schopnostem zaměřeným na samostatnost i spolupráci ve skupině, podporuje motivaci a představitost. Proto by nás nemělo překvapit, že je jedním z aktuálních vzdělávacích trendů pedagogů jejich dovednost efektivní komunikace. (Syslová, 2019)

„*Za komunikativní dovednosti považujeme schopnost optimalizovaného jednání v pedagogické interakci se žákem, a to na základě osvojených vědomostí a dovedností, které se uskutečňuje za pomoci konkrétních metod, forem a prostředků pedagogické komunikace.*“ (Nelešovská, 2005, s. 24) Aby mohlo docházet k efektivní komunikaci ze strany učitele, měl by vždy předem promýšlet a zjišťovat všechny vlivy a okolnosti života dítěte, ať už současné či minulé, zajímat se o funkčnost a působení rodiny na dítě, na prostředí, ve kterém žije, na hodnotový systém blízkých osob pohybujících se v okolí dítěte. Aniž bychom znali tyto souvislosti, nelze vhodně zhodnotit průběh a účinnost komunikace. (Syslová, 2019)

Vzájemná komunikace, včetně té pedagogické, je založena na určitém postavení sociálních rolí ve společnosti, z čehož vyplývá rozdílný způsob komunikace napříč různými rolemi, tj. žák, učitel, rodič či ředitel školy. Jejich vzájemná interakce není založena pouze na mezilidských vztazích a vzájemných sympatiích jednotlivých účastníků komunikace, nýbrž je ovlivňována i jejich předpokládaným chováním ve spojitosti s určitou sociální rolí. (Mareš, Křivohlavý, 1995) Účastníky pedagogické komunikace mohou být: učitel a žák; učitel a třída; učitel a skupina žáků; žák a třída; žák a skupina žáků; žák a žák; skupina žáků a skupina žáků; skupina žáků a třída. Interakce ve vzájemné komunikaci je ovlivněna postavením jednotlivých účastníků (učitel je nadřazený). Pedagogická komunikace se stává



čím dál tím podstatnou součástí vzdělávacího procesu a života ve škole, která byla dříve spíše opomíjenou v kontextu pedagogických dovedností. Její důležitost si pedagogové v posledních letech čím dál tím víc uvědomují. (Nelešovská, 2005)

V následujících bodech navážeme na problematiku pedagogické komunikace a shrneme si důležité náměty vedoucí k efektivitě pedagogické komunikace s rodiči i jejich dětmi (Lažová, 2013):

- autorita vychovatele jako podstatná součást života dětí (přirozená a respektující).
- promyšlené sdělení: Učitel by měl mít promyšlen obsah sdělení a jeho způsob.
- průběh sdělení jasnou, stručnou a přiměřenou formou, a to jinak s rodiči a jinak s dětmi.
- sdělení je vždy konkrétní, pouhé naznačování může vést k nepochopení situace.
- adekvátní emocionální reakce, tedy dávat najevo své emoce.
- respekt ke komunikaci druhých, kdy učitel dodržuje pravidla slušného chování, naslouchá sdělení druhých a komunikuje bez ironických a jiných nevhodných poznámek.

V kontextu věkových zvláštností dítěte a jeho vývoje je důležité myslet, na to, že dítě předškolního a mladšího školního věku vnímá roli učitele ve velké části všech případů jako určitou autoritu hodnou respektu. Proto by učitelův přístup k dítěti měl být zodpovědný nejen z pohledu procesu vzdělávání, ale i určitých morálních zásad, kterými by měl jít dítěti příkladem. (Matějček, 2005)

### **2.3 Spolupráce mezi rodinou a školou**

Na definici spolupráce se může nahlížet různými pohledy. Pro tuto práci je podstatný pohled sociálně pedagogický, podle něhož se jedná o potřebu úspěšného zvládnutí stanovené mety, ke které směřují kroky ze strany všech účastníků se aktérů vzájemné komunikace. Během tohoto procesu vedoucího k vytyčenému cíli dochází k upřednostňování společného cíle před vlastními zájmy jednotlivců. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Ve školním prostředí je třeba dobrou spolupráci mezi rodiči a pedagogem budovat od prvních společných chvil. Je vhodné poznávat se pomocí společných aktivit, které mohou proběhnout např. formou neformální informační schůzky spojené s tzv. *icebreakery*, či

přímo na akci pořádané školou. Během dalších setkání by učitel neměl mít obavu být k rodičům otevřený v rámci svých očekávání. (Kreisllová, 2008)

„*Informovaný rodič je chápající a podporující rodič.*“ (Otevřelová, 2016, s. 29) To by mohla být hlavní zásada pro úspěšnou komunikaci mezi školou a rodinou. Vhodnou možností, jak může škola komunikovat s rodiči mohou být např. školní stránky, které budou rodiče zpravovat o aktualitách dané třídy a dalších důležitých informacích. Zároveň je vhodné s rodiči navázat pravidelnou komunikaci a spolupráci co nejdříve a nevyčkávat až na jejich zájem. (Otevřelová, 2016) Čím dál častěji dochází k využívání nastupujícího trendu využívání moderních informačních technologií pro sdělování a komunikování informací. Komunikace je v dnešní době výrazně ovlivněna digitálním internetovým prostředím, kterého v současnosti školy hojně využívají. Takto vedené předávání informací by ovšem nemělo převládat nad osobním kontaktem, který je nenahraditelný. (Lažová, 2013) Učitel by měl brát na vědomí, že rodiče jsou důležitými partnery ve výchově a vzdělávání dětí a že obě strany mají vliv na to, jak dítě vnímá prostředí školy, jak je schopno přijímat autoritu a jak spolupracuje. V diskuzi s rodiči by se měl učitel snažit vést rozhovor metodicky správně, měl by respektovat etnické principy vztahu rodičů k dětem a dopředu by si měl analyzovat celou situaci, jež se bude probírat, a dohodnout se s rodiči na strategii práce s jejich dítětem. (Musilová, 2018) Podle výsledků operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání bylo prokázáno, že k významné efektivitě spolupráce mezi školou a rodinou vede vzájemná komunikace, která je podpořena nejen společným zájmem o průběh vzdělávání a výchovy dítěte, ale i účastí a podílení se rodičů na životě dětí ve školním prostředí. (Syslová, 2019)

Co se týče mateřských škol, komunikace s rodiči probíhá zpravidla na denním pořádku, ale také prostřednictvím hromadných i individuálních schůzek a školních akcí. Informace pro rodiče se také často umísťují na webové stránky školy nebo putují elektronickou poštou. V komunikaci učitele s rodiči se odráží určité charakteristiky, např. to, že rodič není ve chvíli rozhovoru s učitelem v domácím prostředí, zároveň záleží na typu osobnosti rodiče, rázem rozhovoru a ohleduplností učitele a informovaností rodičů. Důležité jsou taky zvolené výchovné strategie a odlišná očekávání. (Musilová, 2018)

Aby mohlo docházet k efektivní komunikaci, musí mít učitel na zřeteli všechny uvedené body, jež udávají směr, kterým by mělo vést sdělování, výměna informací a budování vztahu

mezi rodinou a školou, neopomíjet žádnou jejich část a přemýšlet nad možnými způsoby vedoucími k jejímu zlepšení. Abychom získali lepší představu o základních aspektech efektivní komunikace, přiblížíme si je v několika bodech. Tyto body jsou zásadní pro kteroukoli formu komunikace, ať už s dětmi či s jejich rodiči (Kopřiva, 2005, s. 260):

- *Držet se přítomnosti – Nepřipomínat minulé chyby a vyhnout se varování.*
- *Držet se problému a možnosti jeho řešení – Vyhnout se hodnocení osoby, popsat problém a sdělit, co je potřeba udělat.*
- *Zprostředkovat smysluplnost – Podávat především informace, omezit příkazy a pokyny.*
- *Dávat prostor – Snižovat počet příkazů a pokynů, nabízet spoluúčast na řešení, dávat možnost volby.*
- *Zaměřit se na pozitiva – Použít pozitivní popis a ocenění.*
- *Vzít v úvahu emoce – Dát najevo snahu o porozumění, použít empatickou reakci.*
- *Při sdělování požadavků šetřit slovy.*
- *Hlídat si tón hlasu.*

Zajímavým faktem je, že rodiče dětí komunikují a spolupracují s mateřskými školami ve větší míře, než je tomu u škol základních. Hlavním ovlivňujícím faktorem je dle autorky charakteristika dítěte předškolního věku, kdy má rodič větší potřebu své dítě opečovávat, starat se o něj a pomáhat mu. (Rabušicová et al., 2004) Nástupem do MŠ musí totiž dítě čelit novým výzvám, zkušenostem, pravidlům, novému prostředí, které je pro něj doposud naprosto cizí a kterému se musí přizpůsobit a porozumět mu. Spolupráce mezi MŠ a rodiči je založena na navození pozitivních pocitů rodičů spojených s prostředím školy a jeho klimatem, což nutně vede ke vzájemné komunikaci. (Syslová, 2019) Vzhledem k vývoji dítěte během MŠ je zřejmá nutnost včasného nastavení způsobu a četnosti sdělování informací mezi školou a rodiči. V komunikaci s rodiči hrají roli i aktivity a akce, které škola nabízí. Při těchto hromadných setkáních dochází ke společným prožitkům a interakcím, díky kterým lze budovat vztahy nejen s dětmi, ale i jejich rodiči. Do takové akce by se ideálně měli zapojit všichni zúčastnění, aby opravdu docházelo ke vzájemné spolupráci instituce, dítěte a rodiny. (Lažová, 2013)

Hodnotnou spolupráci mezi učitelem a rodiči lze shrnout do několika bodů (Krejčová, Kargerová, 2003):

- Zapojení rodičů do tzv. školního života.
- Dodržování pravidel vzájemného respektu a otevřená komunikace s rodiči o všem podstatném.
- Udržování diskrétnosti komunikace.
- Vedení komunikace individuálně podle potřeb rodiny, hledání cesty k efektivní komunikaci a nabízení jejích různých forem.
- Nepožadovat hned vše, teprve postupnými krůčky se snažíme budovat partnerský vztah s rodiči dětí, je důležité komunikovat své představy.

Vzhledem k tomu, že rodinná situace může také ovlivnit možnost komunikace mezi rodiči a pedagogem, je vhodné, aby byl pedagog předem obeznámen s rodinným zázemím, ve kterém dítě žije. Často se můžeme setkat s dětmi, které žijí v neúplné rodině, zažívají rozvod rodičů, vychovává je pouze jeden rodič, v rodině řeší složitou životní situaci. Všechny tyto okolnosti a mnohé další mohou ovlivnit dítě i komunikaci jeho rodičů se školou a měli bychom na ně brát zřetel. (Otevřelová, 2016) V komunikaci pedagogů s rodiči je potřeba podobné empatie a snahy o porozumění, jaké využíváme při práci s dětmi, a to nejen pokud se jedná o témata citlivější povahy. V případě zjištění nějaké komplikované domácí situace, zanedbávání dítěte či jeho přímého ohrožení musí pedagog včas reagovat a řešit rodinné okolnosti přímo s orgány tomu příslušnými. (Bůžek, Michalík, 2000)

## **2.4 Spolupráce mezi mateřskou a základní školou**

*„V současné době se stále více ukazuje, že pro každý typ školy je velice podstatná a z pohledu budoucího socializačního procesu i efektivní kooperace nejrůznějších subjektů.“* (Benátská, 2008) Spolupráce mezi mateřskými a základními školami by měla probíhat s cílem propojení a návaznosti ve vzdělávání dětí, zároveň může sloužit jako prevence šikany, upevňovat mezilidské vztahy, rozvíjet komunikaci, vést žáky k pocitu zodpovědnosti, rozvíjet schopnost spolupracovat a usnadňovat dětem jejich další vzdělávací cestu a snižovat úroveň stresu plynoucího z přechodu mezi institucemi. (Benátská, 2008)

„Jedním z významných cílů komunikace mezi mateřskou a základní školou je usnadnění přechodu dětí z mateřské školy do školy základní.“ (Vítková, 2018, s. 11) Přechod mezi MŠ a ZŠ je pro dítě, a často i rodiče, stresující a vyžaduje zvládnutí procesu adaptace a socializace v novém prostředí a za neznámých podmínek, jimiž jsou např. neznámí spolužáci i učitelé, jiná hierarchie než v MŠ, jiná pravidla apod. (Benátská, 2008) Fungující spolupráce mezi mateřskou a základní školou může zvyšovat důvěru rodičů k ZŠ a zároveň může dát větší prostor pro prohloubení vztahů mezi školou a rodinou. Kapounková zároveň doporučuje informovat o probíhající spolupráci veřejnost, a to buď prostřednictvím regionálního tisku či webových stránek institucí. (Kapounková, 2023) Spolupracující MŠ a ZŠ mají potenciál seznámit děti dopředu s prostředím školy, lidmi i školními aktivitami a rodiče informovat o náležitostech zápisu a počátku školní docházky. (Vítková, 2018)

Dalším z cílů spolupráce s komunikace mezi MŠ a ZŠ je „konzultovat záležitosti, které souvisejí s výchovně vzdělávací prací obou druhů škol.“ (Vítková, 2018, s. 13) Učitelé v MŠ pak mohou připravovat dětem takové činnosti, které budou v souladu s cíli předškolního vzdělávání a které pomohou dětem s úspěšným vstupem do primárního vzdělávání. (Vítková, 2018)

Na spolupráci mezi MŠ a ZŠ působí určité faktory, které ji mohou pozitivně či negativně ovlivňovat (Střechová, 2018, s. 25-27):

#### **Faktory s pozitivním vlivem na spolupráci**

- *oboustranný zájem*
- *odhodlání a chuť pedagoga ke spolupráci*
- *motivování pedagogů vedením spolupracujících subjektů*
- *kolegiální přístup pedagogů*
- *kreativita pedagogů*
- *finanční ohodnocení zainteresovaných pedagogů*

#### **Faktory s negativním vlivem na spolupráci**

- *jednostranný zájem*
- *nechuť investovat čas nad rámec pracovní doby, přidělovat si práci*
- *neexistující odměňování pedagogů věnujícím se spolupráci*
- *antipatie základní školy ke spolupráci s mateřskou školou*
- *izolovanost pedagogických pracovníků MŠ a ZŠ*
- *spolupráce je uskutečňována pouze z důvodu prestiže škol*

- poskytnutí podmínek pro spolupráci vedením škol
- neexistující návaznost vzdělávacích procesů MŠ a ZŠ
- vytvoření splnitelného plánu na celoroční spolupráci
- špatná organizace společných akcí
- zdokonalování osvědčených aktivit
- špatná komunikace mezi spolupracujícími subjekty
- vytváření pozitivního klimatu vztahů spolupracujícími subjekty
- stereotyp zavedených činností
- vzájemná výměna informací o problematice vzdělávaných dětí
- větší množství spádových mateřských škol pro jednu základní školu
- pravidelné hodnocení spolupráce, změna strategie podle zjištěných výsledků
- ztížená dostupnost základní školy
- sledování úspěšnosti absolventů MŠ v 1. třídě
- změna termínu zápisu z ledna na duben
- získávání poznatků o požadavcích na dítě v 1. třídě
- znesnadnění předávání důležitých údajů o dětech (GDPR)
- znalost požadavků na dítě při zápisu do 1. třídy
- uskutečňování konzultací mezi pedagogy MŠ a ZŠ a předávání klíčových informací o dětech (...)

#### **2.4.1 Aktivity rozvíjející spolupráci mezi mateřskými a základními školami**

Za klíčový bod spolupráce mezi institucemi můžeme jistě považovat kooperaci vedení a pracovníků obou škol, stejně tak ochotu ke vzájemnému sdílení, předávání zkušeností, seznamování s dokumenty a plány jednotlivých institucí a ochotu dohodnout se na pravidlech spolupráce tak, aby to vyhovovalo oběma stranám. (Benátská, 2008) Zároveň je velmi důležité, aby spolupráce mezi institucemi byla dlouhodobá a plánovaná, a aby přinášela užitek všem účastníkům, tedy jak pedagogům, tak vedoucím pracovníkům škol a zejména dětem. (Kapounková, 2023) Pro žáky je předpokládaným přínosem zpříjemnění a zjednodušení přechodu mezi institucemi, stejně tak pozitivní naladění na vstup do ZŠ. Pedagogové MŠ mohou čerpat inspiraci pro přesnější pedagogickou diagnostiku či pro lepší identifikaci nedostatků u předškolních dětí. Učitele ZŠ mohou mít užitek nejen z toho, že jsou žáci v první třídě klidnější, ale i z informací o možnostech spolupráce s dětmi a jejich rodinami, zároveň mohou získat bližší a konkrétní informace o dětech se SVP. (Střechová, 2018)

Mezi oběma školami nejčastěji probíhá komunikace o vzájemné spolupráci při přípravách společných akcí (příklady níže), učitelé MŠ předávají informace o konkrétních dětech svým kolegům ze ZŠ a zároveň předávají informace rodičům o akcích pořádaných ZŠ, se souhlasem rodičům společně konzultují problematiku předškolních dětí se SVP a nadáním. Mateřská a základní škola mohou také spolupracovat na materiální úrovni a sdílet spolu prostory nebo školní pomůcky (např. tělocvičnu, počítačové učebny, zahradu, aulu apod.) a mezi pedagogy mohou probíhat formální i neformální setkání, profesní diskuze a mohou společně absolvovat vzdělávací akce. (Vítková, 2018) Při přímé realizaci spolupráce se podle různých zdrojů nejvíce osvědčily společné kulturní akce. (Kapounková, 2023) Konkrétními příklady spolupráce pak mohou být aktivity jako:

- návštěva budoucích učitelů/učitelek prvních tříd v MŠ, která bude neformálního charakteru a bude zahrnovat rozhovory s dětmi o jejich očekávání.
- společná kulturní představení a vystoupení žáků MŠ a ZŠ pro veřejnost, např. v domech pro seniory, na vítání občánků apod. (Benátská, 2008)
- návštěva dětí z MŠ na ZŠ spojená s prohlídkou budovy i pozdravením prvňáčků.
- společné výtvarné či jinak tvůrčí činnosti, při nichž spolupracuje ve dvojici žák ZŠ s žákem MŠ.
- společný výlet do přírody.
- seznámení dětí z MŠ s žáky osmých ročníků, kteří se později stanou jejich průvodci první třídou.
- společná výzdoba vánočních stromků, např. na náměstí.
- společná návštěva knihovny spojená např. s předčítáním, recitací a společným prohlížením knih.
- kroužek zaměřený na přípravu do první třídy vedený budoucím vyučujícím prvňáčků.
- třídní schůzky pro rodiče předškoláků za přítomnosti budoucích učitelů/učitelek prvních tříd, případně i speciálního pedagoga. Při takové příležitosti se mohou rodiče nejen seznámit s prostředím ZŠ, ale také mohou vyřešit své dotazy ohledně školní připravenosti dětí. (Kapounková, 2023) Vítková (2018) navíc dodává, že schůzka s rodiči nemusí být jen jedna a sama navrhuje dvě, včetně programu takových schůzek.

Z toho nám přijde vhodné zdůraznit zejm. možnost upozornit rodiče na případné včasné objednání dítěte do pedagogicko-psychologické poradny.

- podpora neformálních vztahů pedagogů prostřednictvím teambuildingových akcí, posezení, oslav výročí (Kapounková, 2023) a společná neformální setkávání, na nichž se lze seznamovat a probírat jako rámcové i školní vzdělávací programy, tak témata dostatečné školní a připravenosti budoucích žáků apod. (Mlynková, 2014\_3)
- tvorba webových stránek zaměřených na zápis ke školní docházce a přípravu dítěte na školu. Texty se mohou věnovat např. problematice dovedností budoucího školáka, předčasnému nástupu do ZŠ, informacím o průběhu zápisu a kritériím přijímání žáků k povinné školní docházce, stejně tak tam může být zveřejněn odkaz na vyhlášku o spádových obvodech obce a kontakt na školské poradenské zařízení. (Vítková, 2018)
- návštěva prvňáčků (bývalých předškoláků dané MŠ), kteří přijdou na návštěvu MŠ a představí dětem své pomůcky, učení a školu. (Mlynková, 2014\_3)
- společné hry na školní zahradě, stopovanou a společné cvičení v sokolovně.

Mlynková (2014\_3) dodává, že je potřeba vytvořit dobré přátelské vztahy mezi zaměstnankyněmi a společně se snažit, aby děti nešly do neznámého prostředí, ale na školu se těšily. Kapounková (2023) navíc doporučuje spolupráci MŠ se středními nebo vysokými školami, zejm. zdravotnickými či pedagogickými, příkladem společného programu může být např. příprava zajímavých programů pro děti na téma péče o zuby, nebo v rámci projektu Nemocnice pro medvídky<sup>7</sup>. Děti z MŠ si naopak mohou pro studenty připravit představení či besídku.

#### **2.4.2 Mateřská a základní škola ve společném právním subjektu**

Z textu výše je patrné, jak důležitá a přínosná může být spolupráce mezi mateřskými a základními školami pro samotné instituce, její zaměstnance a zejm. žáky. Z logiky věci vyplývá, že spolupráce mezi MŠ a ZŠ spojených v jednom právním subjektu by měla být více přímá a pozitivní. (Benátská, 2008) Vztah těchto institucí a jejich společné aktivity posilují celou komunitu, která kolem školy vzniká, a promítá se i do celého výchovně-

---

<sup>7</sup> „Nemocnice pro medvídky je projekt zaměřený na předškolní děti, jehož cílem je zbavit nejmenší strachu z „bílých plášťů“ (tzn. lékařů, sester a obecně zdravotnického prostředí) a ukázat jim, že lékaři jsou zde proto, aby pomáhali, a že běžná vyšetření často ani nebolí. S tím vším pomáhá velký medvěd, kterého si děti ošetří.“ (IFMSA, 2023)



vzdělávacího procesu nejen dané školy, ale v případě menších obcí i do školského systému obce. (Rysová, 2020)

Spolupráce MŠ a ZŠ má smysl v případě, že je orientována na rozvoj dítěte a uspokojování jeho potřeb, rozvoj vzájemných vztahů mezi dětmi i na usnadnění přechodu mezi mateřskou a základní školou. Kvalita a efektivita takové spolupráce závisí na ochotě a kreativitě jednotlivých učitelů. (Schenkova, 2016) Případ spojení mateřské a základní školy v jeden právní subjekt je všeobecně vnímán jako faktor pozitivně ovlivňující jejich spolupráci a vzájemnou komunikaci a usnadňující dítěti přechod mezi MŠ a ZŠ. Faktory ovlivňující spolupráci obou institucí zůstávají stejné, jako jsme uváděli výše, ale díky místní i strukturální blízkosti by k sobě mohli mít MŠ a ZŠ blíže. (Suchardová, 2018)

Ve společném právním subjektu fungují mateřská a základní škola tak, že za vzdělávací program pro ZŠ zodpovídá ředitel a za vzdělávací program pro MŠ také ředitel, a navíc vedoucím učitelem MŠ. Přesný průběh této spolupráce závisí zejm. na řediteli a na jeho ochotě přenechat určité kompetence vedoucímu učiteli. V této dokumentaci by se mělo objevit i nastínění spolupráce mezi oběma institucemi. (Rysová, 2020) Zároveň by mělo vedení školy vytvořit program spolupráce mezi institucemi, jenž představuje vizi a nastavení systému jejich fungování, a je společný pro základní i mateřskou školu. Součástí plánu spolupráce by měly být pracovní schůzky pedagogů obou typů škol zaměřené na další spolupráci, ale také na diskuzi o kompetencích předškolních dětí. Společně mohou učitelé připravovat zápis do prvních tříd, předávat si informace o dětech a vzájemně mezi sebou konzultovat různé problémy. (Schenkova, 2016)

Rysová (2020) ve svém výzkumu porovnává ŠVP mateřských a základních škol fungujících ve společném právním subjektu a uvádí, že ve ŠVP všech zkoumaných ZŠ se objevoval důraz na spolupráci s rodiči, často byla vyzdvížena spolupráce s obcí a odbornými pracovišti, ale ani v jednom z nich nebyla zmínka o spolupráci s přidruženou MŠ. Oproti tomu MŠ měly spolupráci se „svými“ ZŠ rozpracovanou podrobně. Z výzkumu Rysové (2020) dále vychází, že důležité jsou ovšem i společné cíle, vize a myšlenky, nejen společné akce a neformální setkávání. Dále by školy měly spolupracovat v rámci konzultací školní zralosti, usnadnění přechodu z MŠ do ZŠ, ale např. i při tvorbě školních vzdělávacích programů.

### **Aktivity rozvíjející spolupráci mezi MŠ a ZŠ v jednom právním subjektu**

Kromě aktivit uvedených v kapitole 2.4.1 lze společné činnosti rozšířit o možnosti, které se nabízí právě tím, že školy sídlí v bezprostřední blízkosti a jsou organizačně provázané.

Příkladem mohou být:

- společné divadelní představení, naučné a hudební pořady pořádané ve škole,
- společné venkovní aktivity, např. opékání vuřtů na školní zahradě,
- společně organizované sbírky (plastu, papíru, charitativní sbírky apod.),
- víkendové brigády pro rodiče s dětmi na zahradě školy,
- společné spaní ve škole, tvořivé dílny, „den naruby“ zahrnující výměnu dětí z MŠ a ZŠ, společná školní akademie apod. (Suchardová, 2018)

### **3 Dítě v povinném vzdělávání**

V této kapitole se chceme zaměřit na dítě a jeho vývojová specifika a skutečnosti ovlivňující přechod dítěte z předškolního vzdělávání do základního. Zaměřujeme se na informace o věkové kategorii, včetně věkových zvláštností, adaptačním období, školní zralosti a připravenosti dítěte a určujících podmínkách zohledňujících různé životní situace v životě dítěte, např. sociální zázemí (slabé a nevyhovující), nepodnětné prostředí, v němž dítě vyrůstá, nefunkční rodinu (absence jednoho z rodičů či jiné složité rodinné situace), nemocnost dítěte v období předškolního vzdělávání apod.

#### **3.1 Věkové zvláštnosti dítěte v předškolním a mladším školním věku**

Dítě v každém z uvedených věkových období ke svému rozvoji potřebuje určité podmínky vhodné pro optimální rozvoj. Etapu předškolního vzdělávání lze ohraničit dvěma důležitými událostmi ve světě dítěte. Oba okamžiky jsou spojeny se vstupem do školského zařízení, v prvním případě se jedná o docházku do MŠ a ve druhém případě se bavíme o začátku povinné školní docházky základního vzdělávání. Jedná se o období, v němž se dítě připravuje na zvládnutí a plynulý přechod z MŠ do ZŠ. Věkově není toto období přesně stanoveno, protože doba vstupu dítěte do školy, ať už mateřské nebo základní, se může značně lišit. Obecně lze ovšem říci, že se nejčastěji jedná o děti od třetího do šestého roku věku. (Syslová, 2019) V některých případech, které jsou stále častější, může dítě do MŠ nastoupit již od dvou let, nebo naopak odložit svůj nástup do ZŠ odkladem školní docházky, což lze maximálně po dobu dvou let, tedy do věku osmi let. (Matějček, 2005, Kořátková, 2014 atd.)

##### **3.1.1 Potřeby dítěte předškolního věku**

Potřeby každého lidského jedince jsou závislé na jeho věku, pohlaví, etniku, kultuře apod. Základní potřeby všech dětí předškolního věku se shodují, jejich uspokojení ovšem u každého obnáší jinou formu, způsob či intenzitu. Při nenaplnění některé z potřeb hrozí, že dítě začne fyzicky či psychicky strádat a může dojít až na vývojové problémy. Naplňování potřeb dítěte probíhá především v rodině. (Kropáčková, 2019) Popis potřeb člověka, tedy i dítěte, zpravidla vychází z Maslowovy pyramidy základních potřeb (1943). (Matějček, 2005)

Maslow zdůraznil, že kromě základních potřeb všech živých bytostí, resp. organismů, existují další potřeby vlastní člověku, a to psychické a sociální. (Kropáčková, 2019)



Obrázek 1 Maslowova pyramida základních potřeb (MUNI, 2010)

Kropáčková (2019, s. 65) konkretizuje pyramidu základních potřeb podle Maslowa z pohledu dítěte a přidává ještě jedno „patro“, konkrétně na pátou příčku (mezi potřebu uznání a ocenění a potřebu seberealizace) řadí estetické potřeby.

1. *Dítě potřebuje potravu, pití, teplo, má potřebu přijímání a vyměšování atd.*
2. *Dítě potřebuje bezpečí, cítit se jistě, neohroženě.*
3. *Dítě potřebuje patřit do rodiny, být sociálně začleněno do vrstevnické skupiny v mateřské škole, družít se s kamarády, být přijímáno učiteli a milováno rodiči.*
4. *Dítě potřebuje zažít úspěch v očích ostatních, samo sebe kladně ohodnotit, být respektováno a ne podceňováno. řadí estetické*
5. *Dítě se chce líbit, má potřebu vyhledávat hezké věci, má potřebu dětského estetického.*
6. *Dítě potřebuje uplatnit, co dokáže.*

Na Maslowa navázali svým modelem pěti základních potřeb i Matějček a Langmeier (2005), kteří shrnují, co nejvíce děti potřebují po duševní stránce. Jedná se o body jako dostatek podnětů (stimulace z vnějšku), smysluplný svět (stálost a řád), životní jistotu, pozitivní osobní identitu a otevřenou budoucnost.

Allen a Marotz (2002) označují za nejzásadnější naplňování například:

- základních životních podmínek: Zajištění zdravotní péče, vhodných životních podmínek (tepla, čistého domácího prostředí, dostatek vhodné stravy a přiměřené množství náležitých aktivit a odpočinku).
- emočních potřeb: Laskavým a důsledným přístupem rodiče vytváří v dítěti pocit jejich podpory a bezpečí, dále jsou potřeby naplňovány budováním rodinných a společenských vztahů i přiměřenými požadavky rodičů na dítě a respektování a porozumění jeho odlišnostem (kultura, etnicita, vývoj).
- hlavních podmínek vedoucích ke vzdělávání dítěte: Dítě potřebuje zažít experimentování a bádání spojené s hrou, poznat přiměřené množství různých materiálů a získat zkušenosti, naučit se přijímat chyby jako nástroje pro zlepšení, přejímat vhodné vzorce chování a rozvíjet své komunikační a jazykové dovednosti.
- potřeb sebejistoty a projevů úcty k dítěti: Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, považuje za laskavé a plné podpory, respektující jeho jedinečnost, chápající úroveň sebehodnotících schopností dítěte. Při hodnocení dítěte je vhodné užívat popisných formulací, které vedou dítě k lepšímu porozumění daného hodnocení, které by mělo směřovat především k pozitivní motivaci.

K modelu potřeb Allen a Marotz (2002) se vyjadřuje i Kropáčková (2019, s. 63). Ta upřesňuje, že autorky rozdělují lidské potřeby „na tělesné a psychické, které doplňují samostatnou potřebou učit se a potřebou úcty a sebevědomí“. Všechny lidské potřeby jsou podle nich provázané a zanedbávání v jedné oblasti se může odrazit v jiné.

Dalším modelem potřeb dítěte je model amerických autorů Brazeltona a Greenspana (2002). Jejich model je založený na krizových bodech vývoje dětí a inspiroval se Listinou práv a svobod člověka. Model obsahuje sedm bodů, které se nazývají:

1. Potřeba stálých láskyplných vztahů.
2. Potřeba fyzické integrity, bezpečnosti a regulace.
3. Potřeba respektu k individuálním zvláštnostem a způsobu získávání zkušeností.
4. Potřeba získávat věku přiměřené zkušenosti.
5. Potřeba stanovených hranic a řádu.
6. Potřeba stabilního kulturního okolí.
7. Potřeba bezpečné budoucnosti lidstva. (Kropáčková, 2019)

### **3.1.2 Dítě kolem 5. roku věku**

Téměř pětileté dítě vstupuje do fáze přechodu z předškolního do základního vzdělávání, prožívá klidnější období, v němž se aktivně zabývá korigováním fyzických a emocionálních projevů. Důležité jsou pro něj vztahy s rodinou a nově se rozvíjející interakce s vrstevníky (Allen a Marotz, 2008).

Zvědavost vede děti k objevování nových poznatků a aktivit, ačkoliv může přinášet rizika, protože dítě nemusí plně pochopit důsledky. Opatrnost a stanovení jasných hranic jsou nezbytné pro zachování zájmu o objevování a současně zajištění bezpečného prostředí pro rozvoj osobnosti (Allen a Marotz, 2008; Opravilová, 2016).

V této fázi dochází k významnému rozvoji sensorických a motorických dovedností, což ovlivňuje celkový kognitivní růst dítěte (Piaget, Inhelder, 2010). Po období senzomotorické inteligence následuje předoperační etapa, která se dělí na fáze předpojmové, symbolické a názorného myšlení (Piaget, 2010). Opravilová (2016) zdůrazňuje, že po senzomotorickém učení následuje kognitivní učení, které zahrnuje rozvoj osobnosti, postojů a sociálních vztahů.

Rozvoj v oblasti sociálního a citového učení je pro děti předškolního věku stejně náročný jako učení pojmové. Zohlednění těchto aspektů je klíčové pro komplexní rozvoj jedince (Opravilová, 2016)

### **3.1.3 Pětileté dítě**

Dítě ve věku pěti let prochází velmi důležitou vývojovou etapou, v níž probíhá mnoho podstatných procesů vývoje jedince, a to jak v oblasti schopností a dovedností fyzických, tak i sociálních, kognitivních a emocionálních. Pokud se zaměříme na problematiku jednotlivých oblastí, ve kterých dochází k prudkému vzestupu, je vhodné s daným věkovým obdobím uvést určitá specifika.

Pětileté dítě se často projevuje vysokou měrou fyzické činnosti, rádo se účastní nejrůznějších pohybových aktivit, které rozvíjí jeho fyzické dovednosti. Z hlediska sociálních dovedností a emočního vývoje pozorujeme snahu o navazování vztahů se svými vrstevníky, vzájemnou spolupráci a schopnost porozumět pravidlům těchto vztahů, dítě se učí své myšlenky a pocity vyjadřovat pomocí slov, je schopno konverzace a rozvíjí tak svoji slovní zásobu, snaží se

lépe rozumět vztahům a emocím druhých. Je však třeba mít na paměti jedinečnost dítěte, která se rovněž projevuje v jeho vývoji. (Allen, Marotz, 2008) Všechny výše zmíněné charakteristiky jsou pojaty spíše obecně a odlišnosti v nich bývají v životě dětí podmíněny zkušenostmi, individuálními schopnostmi, prostředím a zázemím dítěte. Průcha (2016) celé předškolní období charakterizuje jako dobu intenzivní socializace a enkulturace dítěte, tzn., že si dítě osvojuje společenské normy a vlastnosti kultury, v níž žije (např. hodnoty, stereotypy, předsudky, ale také normy chování). Socializaci dítěte poté spojuje se vstupem do předškolního vzdělávání a formováním vrstevnických rolí a vztahů.

Děti předškolního věku se zároveň rády zaměřují na zkoumání rozličných jevů a bádání v okolním světě a upínají svůj zájem na dětskou hru a prožívání pozitivních pocitů s tím spojených. Zmínit můžeme příznačné znaky této životní etapy, tedy výrazný rozvoj řečových schopností a dovedností dítěte, vývoj smyslové percepce, dosažení určité schopnosti nahlížení na sebe samotné a postupné odpoutání se od rodiny, které vede k větší samostatnosti. (Syslová, 2019) Toto období je také spojováno s projevy dětské soutěživosti a žárlivosti, které mohou vést až k nezdravému pojetí vzájemného soupeření dětí. Ve věku pěti let totiž poprvé dochází k procesu porovnávání se s ostatními. Pro potlačení žárlivosti je vhodné zvolit spravedlivý a rovný přístup. Můžeme si také povšimnout snahy být v kolektivu dětí brán za toho nejlepšího, nejrychlejšího, nejchytřejšího, nejzajímavějšího apod. Tuto skutečnost by měli pedagogové i rodiče vnímat jako jednu z charakteristik daného období a stavět se k ní neutrálně, bez trestů či povzbuzování. (Syslová, 2019, Kořátková, 2014)

#### **3.1.4 Přejchod mezi 5. a 6. rokem věku**

Dítě mezi pátým a šestým rokem se již plně dorozumí a je schopné komunikovat s dospělými i se svými vrstevníky své názory a sdílet zkušenosti. Je aktivní, schopné soustředit se a se zájmem přistupuje k novým věcem a výzvám. Stálá přítomnost hry je pro dané věkové období také velmi typickou záležitostí. Této skutečnosti však lze dobře využít a systematicky tak dítě směřovat k přípravě na novou životní roli budoucího prvňáčka. Děti tohoto věku rády zkouší nové, neotřelé způsoby hry ve společnosti jiných dětí. Přetváří si pravidla hry, upouští uzdu své fantazii, vyhledávají nové možnosti a při hře s nimi zkouší napodobovat

různé role, se kterými se běžně setkávají. Kamarádství, a celkově přítomnost vrstevníků, je v tomto období důležitou potřebou dítěte. (Koťátková, 2014)

Děti předškolního a mladšího školního věku, rády pocítují pocity bezpečí a jistoty, ty jim nejčastěji ve školním prostředí zprostředkovává autorita učitele nastavenými pravidly a řádem. (Matějček, 2005)

### **3.1.5 Šestileté dítě**

Období mladšího školního věku je poměrně krátké a patří do něj děti v rozmezí od šestého zhruba do devátého roku věku. Obecně se udává, že trvá přibližně dva roky (období dvou prvních ročníků ZŠ), věkové rozmezí dětí se tedy může různit na základě jejich psychomotorického vývoje. Vzhledem k povaze práce se více zaměříme na charakteristiku věkové skupiny obecně a následně na šestileté dítě, které vstupuje do povinného základního vzdělávání. (Matějček, 2015)

Tato životní etapa je v životě dítěte označována za velmi důležitou a podstatnou. U dítěte dochází k vzájemnému prolínání jednotlivých schopností a dovedností společně s vývojovými specifiky. Dítě mladšího školního věku zvládá již určitou míru sebeobsluhy, dodržování stanovených pravidel a dokáže plnit přiměřené množství zadání, úkolů a povinností odpovídajících jeho vývojové úrovni. Má přirozený zájem o učení se novým věcem a získávání informací, a přestože zažívá z poznávání obecně především pozitivní pocity a většinou jej škola baví a rád se v ní zapojuje do společných aktivit, „nástrahy“ školní docházky jej mohou činit nejistým či mu mohou nahánět strach. (Allen, Marotz, 2008) Nástup do školy pro dítě znamená přijetí nových rolí a úkolů. (Průcha, 2016) Každý prvňáček by měl být před vstupem do první třídy vyzrálý v mnoha oblastech. Hlavními z nich jsou schopnosti a dovednosti sociální, emoční a pracovní. Budoucí žák první třídy by měl umět komunikovat přiměřeně svému věku, navazovat vztahy se spolužáky ve třídě, respektovat autoritu učitele, dodržovat pravidla třídy, vyjadřovat své názory a kontrolovat své chování. Měl by zvládnout s určitou mírou samostatnosti soustředěně plnit zadaný úkol po danou dobu a neodbíhat k jiným činnostem před dokončením zadané práce. (Otevřelová, 2016)

Šestileté dítě se nadále významným způsobem rozvíjí ve spoustě potřebných oblastí, zmíněných již v předchozím věkovém období, všechny své již získané schopnosti a



dovednosti nadále zdokonaluje, staví na nich nebo jim více rozumí. Pokud porovnáváme dítě pětileté a šestileté z hlediska všech klíčových rovin dětského vývoje, je zřejmé, že by v nich starší dítě mělo vykazovat lepší výsledky a být v porozumění jim pokročilejší. Zpozorovat rozdíly můžeme např. u schopnosti dítěte úspěšněji a rychleji řešit problémové situace, šestileté dítě má zpravidla lepší paměť a dokáže udržet vyšší míru pozornosti a schopnost soustředění se na plnění zadaných úkolů je také na vyšší úrovni, zvládá porozumět abstraktním pojmům, kterým dříve nerozuměl. Dítě tohoto věku může být více motivováno ke zdokonalování nových dovedností a objevování okolního světa.

Pokud se zaměříme na oblast sociální a emoční rovněž pozorujeme změnu v zapojování se do společenských vztahů a vzájemných interakcí, kterým začíná rozumět i v případě, že se jedná o vztahy a okolnosti složitější. (Matějček, 2005) Nejčastěji vznikají kamarádství v prostředí, ve kterém se děti často pohybují, např. právě ve škole, tato kamarádství mohou být i poměrně bouřlivá a krátkodobá. Jen ve velmi nízké míře přetrvávají tyto vztahy do dospělosti. (Allen, Marotz, 2008)

Pohybové schopnosti dětí vedou k lepšímu ovládnutí těla se zájmem o jiné pohybové aktivity, ukázka lepších motorických dovedností a koordinace. Šestileté dítě je velmi často orientované na nějakou zájmovou aktivitu, která ho baví a rozvíjí schopnosti napříč všemi důležitými oblastmi. Ve spojitosti s jazykovými schopnostmi, se proměňuje jejich úroveň, dítě zvládne číst, psát, slovní zásobu má rozvířenější a rozumí složitějším textům. (Průcha, 2011)

Nejtěžším úkolem pro čerstvého prvňáčka a cílem dítěte mladšího školního věku je činnost vyžadující propojení několika percepčních složek, tedy čtení, při němž je třeba propojit jak vizuální, tak fonetickou složku, což vede od skládání písmen do slov a vět až ke sdělování obsahu, myšlenek a názorů. Důraz se při práci s dětmi klade také na jejich multisenzorické vnímání, díky kterému dochází k rychlejšímu osvojování a porozumění. (Allen, Marotz, 2008) Děti prvních tříd mají velkou potřebu hry, která se často odráží při budování různých schopností dítěte, a to nejen ve vývoji poznávacích funkcí, ale také při rozvoji mezilidských vztahů a vlastní osobnosti. Základní potřebou dítěte mladšího školního věku je utvářet společenství a sociální vazby, vyhledávání přítomnosti ostatních dětí a usilování o kamarádství.

S kompetencemi dítěte nastupujícího do systému základního vzdělávání souvisí i pojmy školní zralosti, tedy způsobilosti dítěte obstat ve školním prostředí, a školní připravenosti, s níž souvisí komunikační schopnosti dítěte, schopnost regulovat své chování a řídit se základními pravidly slušného chování apod. (Průcha, 2016)

### **3.2 Činitelé, faktory a okolnosti ovlivňující úspěšné zvládnání povinné školní docházky**

V úvodu této podkapitoly považujeme za klíčové zmínit Úmluvu o právech dítěte (1989), v níž jsou jasně stanoveny a vymezeny všechny podstatné principy vztahující se k právům všech dětí. Nenaplnění práv v Úmluvě zmíněných, např. práva na vzdělávání, na ochranu, na odpočinek a volný čas či práva poznat své rodiče a být jimi vychováván, vede k ohrožení vývoje dítěte. Za možné ohrožující faktory dnešní české společnosti můžeme považovat zejm. absenci zaměstnání rodičů či vychovatelů dítěte, stresové situace související se současným výkonnostním nastavením společnosti, závislosti na alkoholu či jiných drogách, včetně hazardu, vysokou míru zadluženosti atd. (Syslová, 2019) Všechny uvedené faktory působící na dítě v rodinném prostředí mohou neblaze zasahovat do výchovy a vzdělávání dítěte.

Děti, jež přichází do škol, se mnohdy liší svým kulturním, sociálním a finančním prostředím a různorodými výchovnými přístupy. Některé děti žijí v nefunkčních, často neúplných rodinách. Na jiné rodiny dopadá těžká finanční situace. V dalších rodinách jsou rodiče velmi zaneprázdněni prací, většinu svého času tráví v zaměstnání a dětem se příliš nevěnují. Někde je dítě obklopeno mnoha sourozenci a jinde je dítě v rodině jedináčkem. Na výše uvedené okolnosti, můžeme na základě uvedených poznatků autorů nahlížet jako na jevy propisující se do osobnosti dítěte, jeho prožívání, schopnosti vyrovnat se s různými situacemi, jeho pocitu bezpečí a v neposlední řadě také sociální a pracovní zralosti dítěte. (Otevřelová, 2016) Na určité míře pracovní a sociální zralosti konkrétního dítěte, tedy jeho schopností a dovedností potřebných pro úspěšné zvládnání vyučovacího procesu, je založen školní úspěch či neúspěch, který je rovněž ovlivňován působením rodinného zázemí. V této souvislosti je třeba zmínit i rostoucí trend rozvodovosti a výrazné zvýšení počtů matek samoživitelek. Nelze však sice přesně určit, že tato data souvisí se zvládnáním školní docházky, lze to ovšem

předpokládat vzhledem ke ztíženým podmínkám. Ovlivňujícím faktorem úspěšnosti, případně selhávání dítěte ve škole, je také vzdělanostní úroveň rodičů dítěte. (Průcha, 2016)

Je důležité rovněž uvést v kontextu rodinného prostředí styl výchovy, který je považován za jeden z velmi podstatných činitelů podporujících či naopak znesnadňujících úspěšný vstup dítěte do první třídy. K negativnímu působení ze strany rodičů může docházet např. v případě, kdy se rodič svému dítěti dostatečně nevěnuje, je příliš benevolentní a nenastavuje jasná pravidla, často nemá na své dítě čas, neklade na něj žádné požadavky (případně pouze minimální), nejeví o dítě velký zájem a neprojevuje mu dostatečně své city. Takových situací je velká spousta a bohužel je možné se s nimi v učitelské praxi setkávat poměrně běžně. Dítě vystavované nevhodné výchově je obvykle přístupem rodiče výrazně ovlivněno, což se projevuje na způsobu jeho komunikace s ostatními dětmi i dospělými, na jeho náladovosti a nedostatečném sebevědomí. Takový styl výchovy lze označit za zanedbávající. (Otevřelová, 2016)

Každé dítě vyrůstá v určitém kulturním prostředí, je jím formováno a dochází u něj k utváření hodnot a postojů směřujících ke společenské soudržnosti dané kulturní skupiny. To souvisí i s problematikou etnicity, především ve spojitosti s romskou kulturou. (Průcha, 2016) „*Je skutečností, že romské děti nebývají mnohdy připraveny na školní docházku tak, jako ostatní děti. Jsou handicapovány jazykovými problémy, mnohdy i sociokulturními podmínkami, v nichž jejich rodiny žijí.*“ (Bůžek, Michalík, 2000, s. 104)

### **3.2.1 Vzdělávání dětí romského etnika**

Řešení otázky vzdělanosti a celkového průběhu vzdělávání romského etnika je již po poměrně dlouhou dobu aktuálním a palčivým tématem. Nejedná se pouze o specifikum České republiky, obdobná situace se víceméně neúspěšně se řeší v několika dalších evropských státech. Obecně se odborníci shodují na jednoznačné potřebě určité míry vzdělanosti mladých Romů. Jedním způsobem, jak dosáhnout postupného začleňování Romů do našeho vzdělávacího systému, je povinné předškolní vzdělávání. Průcha (2016) přirovnává situaci a její řešení k příkladu způsobu vzdělávání v USA, kde se podobný program začleňování etnických menšin do společnosti osvědčil.

Z dřívějších dat jasně vyplýval problém začleňování romských dětí v nedostatečném zapojování se do předškolního vzdělávání. Přitom právě vzdělávání v předškolních

institucích je z hlediska zvýšení šancí na vzdělávání efektivnější v porovnání s přípravnými třídami. (Kaleja, 2011) Bohužel přesná data pro srovnání dětí romské menšiny a dětí neromského původu v ČR dlouhodobě chybí, vzhledem k tomu, že nejsou přesně stanovené databáze o etnicitě dětí. Přesto, vycházíme-li z nám známých dat, odhadujeme, že až 41 % dětí romského původu přichází do 1. tříd, aniž by kdy byly připravovány v předškolním vzdělávacím systému. *„Problémem však je to, že mateřské školy navštěvuje stále jen menšinový podíl romských dětí – přibližně dvě pětiny. Vliv přípravných tříd na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol.“* (Kaleja, 2011, s. 83)

Možnou příčinou, proč tyto děti nenavštěvují MŠ, je špatné rodinné zázemí a složitá ekonomická situace, kdy nemají rodiny dostatek finančních prostředků k zajišťování základních životních podmínek dítěte. Za opravdovou příčinu ovšem můžeme považovat i nastavení a tradice romské populace, vzdělanost pro ně není kulturní prioritou. (Průcha, 2016)

Nevyhovující sociokulturní úroveň, ve které romské děti žijí a pohybují se v ní, je považována za další příčinu nedostatečné úrovně vzdělávání této etnické menšiny. Rodiče, a tím pádem ani děti, nemají dostatečnou slovní zásobu, běžně se nesetkávají s knihami, ani jiným vzdělávacím obsahem. Děti jsou znevýhodněny horší úrovní znalosti jazyka, vzhledem k tomu, že často žijí v nepodnětném prostředí, ve kterém není dostatečně rozvíjen jejich potenciál. Po nástupu do první třídy si neví rady, v podstatě netuší, kde se to ocitly a v tom, co se po nich požaduje, nevidí žádný smysl. (Průcha, 2016) Nedostatečná komunikační a jazyková úroveň českého jazyka je ovlivněna i původním romským jazykem. (Kamiš, 1999, Šormová, 2016)

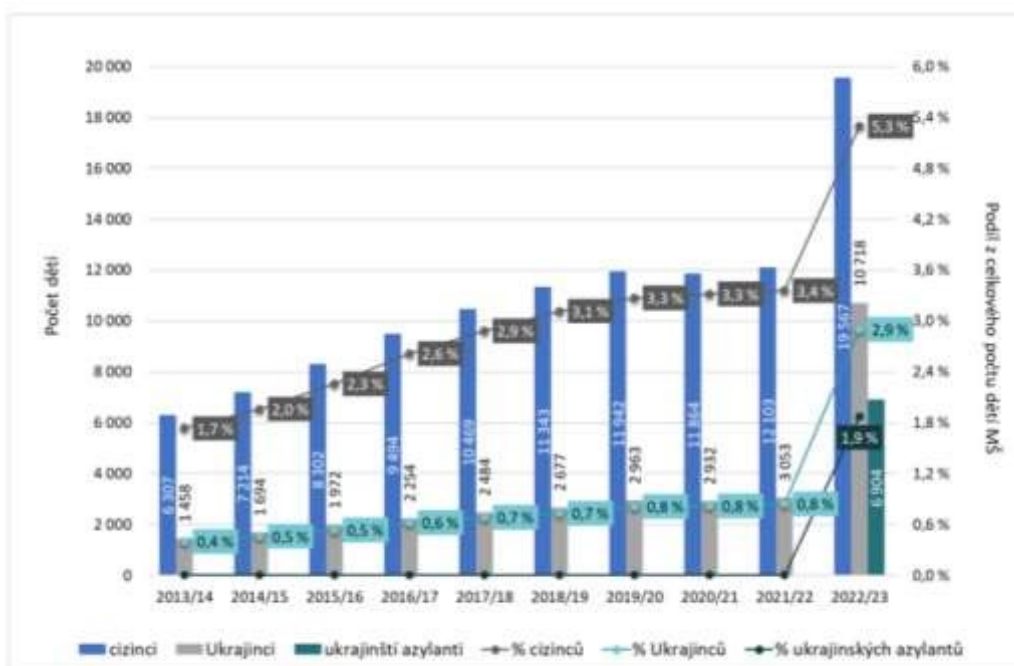
Před dvanácti lety navrhoval Kaleja jako možnost řešení romské situace, především dětí, které žijí v nevyhovujících podmínkách a prostředí na okraji společnosti, zavedení povinné předškolní docházky, ovšem minimálně po dobu dvou let před nástupem dítěte do základního vzdělávání. (Kaleja, 2011) To se alespoň z části splnilo a v současnosti se všechny děti rok před nástupem do školy musí povinně vzdělávat v MŠ, je ovšem otázkou, kolik dětí romského původu i dětí ze sociálně slabých rodin se docházky reálně účastní. Za jednu z možností, jak připravit nejen romské dítě, ale obecně dítě, které nemá vhodné sociální zázemí, jenž by vedlo k všestrannému rozvoji dítěte a jeho připravenosti na školní

docházku do první třídy, je považována možnost využití přípravných tříd. Tato varianta povinného vzdělávání, kde se dítě může bezpečně připravit pro vstup do první třídy, je ovšem podmíněna pravidelnou docházkou, což autoři shledávají v mnoha případech za problematické. (Průcha, 2016)

### **3.2.2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem**

Považujeme za důležité zmínit rovněž vzdělávání cizinců, jejichž znevýhodnění je patrné především v rovině porozumění a výuce jazyka. Děti pocházející z etnické menšiny se podle průzkumů ve škole nejvíce potýkají s výukou českého jazyka, a to nehledě na jejich národnost či rasu. U dětí cizinců však dochází ke komunikačním a jazykovým problémům výrazně častěji. Podle výpovědí učitelů tomu tak bylo u dětí romského původu v 77 % a u dětí přistěhovalců až v 90 %. (Jarkovská, 2015)

Počty žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) v českém školství se mohou lišit vzhledem ke specifikům určitých regionů či krajů, na konkrétních místech může být totiž procento dětí cizinců výrazně vyšší než v jiných. Pokud se zaměříme na data z minulých let, je zřejmé, že počty cizinců se na našem území nadále zvyšují, a to z různých důvodů, např. kvůli pracovním či studijním příležitostem nebo na základě emigrace z různých příčin. Podle dokumentů, které vydal Odbor informatiky a statistiky MŠMT v listopadu 2022, došlo v souvislosti s nelehkou válečnou situací na území Ukrajiny ke změně poměru národnostních menšin v naší zemi, přesněji se za období přibližně jednoho roku výrazně zvýšily počty žáků ukrajinské národnosti. V MŠ se jednalo téměř o 65 % všech migrantů, na ZŠ až 77,6 % dětí všech menšinových skupin. (MŠMT, 2022)



Obrázek 2 Vývoj počtu dětí cizinců a ukrajinských dětí v MŠ ve školním roce 2013/14 až 2022/23 (MŠMT, 2022)

Dle uvedeného grafu týkajícího se celkového počtu dětí s odlišnou národností lze spatřit mírně rostoucí tendence v počtu dětí cizinců, ovšem konkrétní počty těchto dětí se mohou proměňovat v závislosti na různých faktorech. Těmito faktory může být např. migrační vývoj společnosti, politická situace lokální i světová, ekonomické důvody či válečný konflikt a další. (MŠMT, 2022)

### 3.3 Školní zralost

Školní zralost zahrnuje fyzickou, mentální a sociálně-emoční zralost dítěte. Jedná se o vývojovou oblast, kterou nelze ovlivnit zvnějšku, neboť je vrozená. Na míru školní zralosti výrazně působí právě dědičné predispozice každého jednotlivce. Aby mohlo dojít k úspěšnému přechodu z předškolního vzdělávání do základního, musí dítě dosahovat určitých kompetencí. Jedná se o schopnosti a dovednosti, díky kterým lze předpokládat úspěch dítěte v novém školním prostředí. Obecně můžeme říci, že pojem školní zralost je podmíněn zralostí biologických procesů, zvláště CNS. (Vágnerová, 1999) Zároveň je třeba zohlednit téma psychické odolnosti. Ta by měla být u dítěte, které je v předškolním věku, bezesporu nedílnou součástí školní zralosti. (Průcha, 2016)

Nad tématem vzdělávání a výchovy dětí s ohledem na jejich celoživotní vzdělávání se již ve své době zamýšlel J. A. Komenský. Už téměř před 400 lety zazněly v *Informatoriu školy mateřské* myšlenky směřující ke školní zralosti. Ta podle Komenského není pouhým jednoduchým souborem kvalit dítěte, ale celkovým vývojem a propojením tělesných a duševních procesů. Na jeho myšlenky navazuje Sedláčková, která považuje uvedené za předpoklad úspěšného průběhu vzdělávání a navazování společenských vztahů. (Sedláčková, 2012) Podle Otevřelové (2016) je pak předpokladem pro učení také zralost citová a sociální.

Jednou z podstatných podmínek školní zralosti je věk dítěte. Ten je přesně daný zákonem: do první třídy by mělo nastoupit každé dítě, které dovršilo věku šesti let ještě před začátkem daného školního roku, jak již bylo uvedeno v 1. kapitole. To se ovšem může změnit v závislosti na úrovni školní zralosti dítěte, která se ověřuje nejen při zápisech do prvních tříd, ale i v posledním předškolním roce v MŠ. (Otevřelová, 2016)

Zaměříme-li se na oblast psychomotorického vývoje dítěte, je to právě dětský lékař, kdo je znalcem svého oboru a kdo posuzuje fyzickou zralost dítěte, mj. na základě anamnézy pacienta. Pro případné odložení školní docházky je jeho vyrozumění stěžejní. Během návštěvy dítěte u lékaře se fyzická zralost prokazuje dvěma hlavními způsoby. Jedním z nich je zkoumání tzv. Filipínské míry, která se soustřeďuje na tělesné proporce, především pak hlavy a končetin. Druhým způsobem je Kapalínův index, který zohledňuje míry dítěte, zaměřuje se tedy na jeho váhu a výšku. Ukazatelem zralosti může být také např. vypadávání mléčného chrupu. Během preventivní kontroly se často pediatr zaměřuje i na prověření školní zralosti, v němž ho zajímá slovní zásoba a výslovnost dítěte, rozpoznávání barev, tvarů, schopnosti sluchové a zrakové percepce.

Diskutovanou záležitostí vzhledem ke školní zralosti je vnímání a pojetí zralosti a připravenosti dívek a chlapců, např. ve výzkumu, který se zaměřoval na výsledky srovnávání testů u chlapců a dívek předškolního věku, byla prokázána jistá rozdílnost mezi úrovní zkoumané problematiky napříč pohlavími, ovšem ani tak nelze určit výraznou převahu schopností a dovedností jednoho pohlaví nad druhým, v určitých oblastech testů si totiž vedli lépe dívky a v jiné zase chlapci. (Petrová, 2008 in Šimíčková-Čížková, 2008) Zobecnit to můžeme tak, že rovina sociální zralosti dítěte v porovnání mezi chlapci a dívkami je rozdílná.

Dívky jsou v této oblasti obecně brány za vyzrálejší nežli chlapci zhruba o 3 měsíce. (Otevřelová, 2016)

Z důvodů včasné diagnostiky školní zralosti dítěte je třeba rodiče náležitě vhodnou formou a způsobem seznámit s problematikou předpokladů pro úspěšný vstup dítěte do první třídy. V tomto smyslu můžeme hovořit např. o uspořádání společné schůzky rodičů dětí s odborníkem, který se tomuto tématu věnuje a bude jim moci zodpovědět jejich případné otázky. V případě, že jsou rodiče dítěte na pochybách a nejsou přesvědčeni o míře zralosti svého dítěte pro mohou oslovit odborníka, který se danou problematikou přímo zabývá, může se jednat o speciálního pedagoga či psychologa. Až na základě vyšetření dítěte daným odborníkem se následně rozhoduje o možnosti odkladu školní docházky, který bude rodičům doporučen či nikoli. (Otevřelová, 2016)

### **3.3.1 Diagnostika školní zralosti**

Před nástupem do základního vzdělávání musí dítě dojít určité úroveň biologického a mentálního vývoje. (Otevřelová, 2016) Charakterizace dítěte předškolního věku by mohla zahrnovat následující body:

1. Kognitivní schopnosti: Schopnost porozumět jednoduchým instrukcím, logické myšlení a porozumění jednoduchým konceptům.
2. Jemná motorika: Schopnost manipulovat s malými předměty, psát písmena a čísla, stříhat, kreslit jednoduché tvary atd.
3. Hrubá motorika: Schopnost chůze, běhu, skákání, hraní si s míčem a jinými herními předměty, ovládání těla atd.
4. Jazykový vývoj: Schopnost komunikovat a porozumět verbálním instrukcím, rozvíjení slovní zásoby, schopnost konverzace a vyjadřování svých potřeb.
5. Sociální dovednosti: Schopnost komunikovat s ostatními dětmi a dospělými, sdílet hračky, respektovat pravidla, porozumět sociálním situacím atd.

Tato charakterizace dítěte pomáhá pedagogům a rodičům lépe porozumět individuálním potřebám dítěte a identifikovat oblasti, které by mohly potřebovat zvláštní pozornost nebo podporu. Je však důležité mít na paměti, že každé dítě se může vyvíjet v různém tempu a způsobem, a testy by měly být pouze jedním z nástrojů pro hodnocení vývoje dítěte. (Matějček, 2005)



Zda tomu tak je a míra zralosti dítěte je odpovídající pro bezproblémový vstup dítěte do ZŠ, můžeme zjistit pomocí diagnostických prvků. Diagnostika probíhá pod vedením speciálního pedagoga nebo psychologa, který se zaměřuje pomocí speciálního testu na různé oblasti školní zralosti. V praxi nejčastěji používaný je tzv. Jiráskův test školní zralosti, který orientačně určí míru zralosti dítěte. V něm prokazuje dítě svou úroveň rozumových schopností, grafomotoriky, soustředěnosti na daný úkol a pravolevou orientaci. Aby došlo k ověření míry připravenosti na školní docházku, zaměřuje se na kresbu postavy, konkrétně mužské, imitaci vázaného písma a znázornění souboru určitých bodů. (Otevřelová, 2016)

Za vhodné se uvádí také následné využití tzv. reverzního testu. Výrazným rozdílem mezi tímto a ostatními testy školní zralosti je ten, doplňuje další diagnostické nástroje a vyplývající finální výsledek je složen z více druhů testování. Rovněž by měl respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby i schopnosti. (Průcha, 2016)

Známý vývojový test, který se používá k posouzení vývoje dětí předškolního věku, uvádí Matějček (2005). Test se zaměřuje na různé oblasti, jako je verbální a neverbální inteligence, jemná a hrubá motorika, sociální dovednosti a další.

Co se dalších schopností a dovedností týče, určení pravolevé orientace je třeba znát již před vstupem do první třídy. Upřednostňovat jednu ruku dítě obvykle začíná již kolem čtvrtého roku věku, což můžeme pozorovat zejm. v jeho přirozeném prostředí při různých aktivitách. Nejčastěji si toho lze povšimnout při kreslení či u jídla, podle toho, jakou rukou drží tužku a lžici. (Kutálková, 2005)

Kropáčková (2018) uvádí příklad orientačního testu laterality, při němž lze poznat dominantní ruku a ve kterém na dítě čekají úkoly jako vkládání korálek do lahve, zasouvání kolíků do otvoru, vyhazování míčků do krabičky, navlékání korálek, stavění kostek, umývání rukou, tleskání, kresba domečku, tečkovací zkouška a obracení obrázkových karet.

Dalším ukazatelem školní zralosti je i schopnost soustředit se. Doba, po kterou by mělo vydržet dítě předškolního věku soustředěné se udává přibližně patnáct až dvacet minut, to by se mělo dít nejen u aktivit a činností, které jsou pro dítě zajímavé a zábavné, ale zároveň u těch, které jej zrovna dvakrát nebaví. (Kutálková, 2014) Děti přijímají mnoho různých vjemů a podnětů z okolního prostředí, ovšem z velké části pouze pasivní formou. Kvůli

jejich značnému množství nedokáží rozlišit jejich hodnotu a konzumují je jen z části a povrchně. „*Důsledkem je snižující se schopnost soustředění a smyslová plochost.*“ (Kutálková, 2005, s. 84)

S otázkou školní zralosti souvisí i otázka samostatnosti dítěte, přičemž se ve školách můžeme často setkávat s dětmi, které jsou z velké části nesamostatné, nemají rozvitou slovní zásobu a během výuky vyžadují výraznou pomoc pro splnění zadaných úkolů, jsou zvyklé z MŠ či domova na vedení tzv. krok za krokem. Proto bychom měli u dětí budovat jejich samostatnost a přistupovat k nim tak, aby dokázaly pracovat samostatně, utvářet si své názory a postoje, které dokáží obhájit a vést je ke kritickému myšlení. (Nelešovská, 2005)

### **3.4 Školní připravenost**

Termíny školní zralost a připravenost se často prolínají, přestože každý z nich směřuje trochu jiným směrem. Jejich společným cílem je však zjistit míru připravenosti dítěte na školní docházku a všechny její aspekty. (Otevřelová, 2016) Pokud se bavíme o školní připravenosti, zaměřujeme se na soubor kompetencí, které lze postupně získat pomocí cíleného procvičování a rozvíjení za pomoci různých činitelů působících v pedagogickém procesu. V podstatě se jedná z velké části o schopnost využívat získaných sociálních dovedností (zejm. různých společenských a dorozumívacích dovedností dítěte společně s respektováním daných pravidel společnosti a dalších kvalit, které jsou podmínkou pro zdárný přechod do první třídy). (Průcha, 2016)

Školní připravenost je přímo ovlivňována externím působením různých vlivů na dítě, tedy hlavně prostředím, ve kterém se pohybuje a žije, jeho rodinou a společenskými zkušenostmi. K termínu se váží také grafomotorické schopnosti dítěte a jeho motorika obecně. Lze říci, že se v této oblasti zaměřujeme na zkoumání projevů chování a emocí dítěte, určitou míru jeho sebeobsluhy, sebeřízení a samostatnosti (nezávislosti), plnění zadaných i volných činností a jeho přístup k nim. (Otevřelová, 2016)

Za zajímavé můžeme v kontextu faktorů ovlivňujících výkony dětí v testech školní připravenosti a zralosti zpozorovat spojitost mezi dětmi, jejichž rodiče dosahují nižšího vzdělání, oproti dětem rodičů, kteří mají úroveň vzdělání vyšší. S testy školní připravenosti a zralosti souvisí také tematika odkladů školní docházky, jimž jsme se věnovali v kapitole

1. Jen dodáme, že podle Šmelové jsou jasně patrné rozdíly ve srovnávacích testech šestiletých dětí, kterým byl udělen odklad školní docházky, a dětí, které byly přijaty do prvních tříd bez odkladu. Následně bylo prokázáno, že u tzv. odkladových dětí byl odsun školní docházky přínosem. U těchto dětí bylo pozorováno velké zlepšení ve všech podstatných oblastech školní připravenosti i zralosti. (Šmelová, Petrová et al., 2012)

### **3.5 Adaptační období**

Významným a dlouho očekávaným okamžikem ve světě dítěte i jeho rodičů se stává vstup do první třídy ZŠ. Dítě vstupuje do nové životní fáze plné očekávání a v roli školáka zažívá situace typické pro mladší školní věk. (Průcha, 2016)

Adaptace v obecném významu znamená proces přizpůsobení se něčemu, v rámci této práce hovoříme konkrétně o přizpůsobení se žáka na školní prostředí. Pro některé děti může být tento proces snadný, jiné mají s adaptací problémy, proto může adaptace různých dětí trvat různě dlouho. Hovoříme tedy o časovém úseku několika týdnů až celého školního roku.

V kontextu adaptačního období bychom měli respektovat vývojovou úroveň žáků, což znamená nikam je zbytečně netlačit a nezatěžovat je úkoly, které nemohou splnit, ale zároveň nepromeškat ideální chvíli, v níž dochází k rozvoji podstatných schopností dítěte předškolního věku jako jsou např. percepční schopnosti a dovednosti, pohybové schopnosti, řeč a mnohé další. Aby nedocházelo k přetěžování dítěte, upřednostňujeme vždy postupné snadnější kroky, které povedou k plnění komplexnějších úkolů, jejichž přiměřenost vždy předem promyslíme. Během adaptačního období dítě navazuje na schopnosti, dovednosti a vědomosti z předškolního vzdělávání v oblasti sluchové, zrakové percepce a paměti, orientace v prostoru i času, matematických představ, rozvoje řeči a celkové motoriky. (Otevřelová, 2016)

Na začátku školního roku je víc než vhodné zjistit, co všechno již čerství prvňáci umí, protože od zápisového období v dubnových termínech uplynulo poměrně dost času a úroveň jejich dovedností a znalostí může být jiná než před několika měsíci. Zjistíme tak důležité informace o posunu jednotlivých žáků, které nám pomohou efektivně plánovat výuku. Můžeme tím zamezit tomu, abychom si mylně zařadili děti, které jsou o něco napřed jako „zlobivce“ třídy, které výuka nebaví. (Kreisllová, 2008)

Dalším faktorem ovlivňujícím první kroky žáků prvních tříd je prostředí třídy. V prostorách třídy by se měly objevit nejen různé didaktické pomůcky a obrazce, včetně číselné řady a abecedy. Třída by měla působit příjemným a veselým dojmem. Učitel by měl myslet i na uspořádání prostoru celé třídy, vše s ohledem na organizaci výuky a její možnosti. (Kreislová, 2008) Prostředí působí také na schopnost žáků soustředit se na zadaný úkol. (Otevřelová, 2016)

## **4 Vzdělávání v Ústeckém kraji se zaměřením na Varnsdorf**

Čtvrtá kapitola pojednává o specifikách vzdělávání v Ústeckém kraji, potažmo ve městě Varnsdorf. Pozornost je věnována také povaze spolupráce mezi mateřskými a základními školami v obecné rovině s tím, že na konkrétní instituce se zaměříme v praktické části diplomové práce.

### **4.1 Specifika vzdělávání v Ústeckém kraji**

Mezi aspekty ovlivňujícími vzdělávání v dané oblasti řadíme různé faktory specifické pro daný region. Vzdělávací a výchovná činnost v Ústeckém kraji je, podobně jako u jiných regionů, ovlivněna složením populace a socio-ekonomickou situací v rodinném prostředí. I na to je třeba myslet v souvislosti s poskytnutím celistvého pohledu na vzdělávací situaci kraje. Mezi další faktory, které určují míru a možnosti vzdělávání, lze zařadit hodnoty a postoje vycházející z kulturního prostředí a tradic daného společenství. Statistická data zároveň potvrzují, že je Ústecký kraj dlouhodobě širokou veřejností považován za kraj s výrazným procentem sociálně slabší populace. Toto tvrzení je zároveň podloženo daty, protože se jedná o kraj s nejvyšší koncentrací sociálně vyloučených lokalit v ČR a zároveň o kraj s nejvyšším počtem matek samoživitelek. Z hlediska sociokulturního je tedy jasné, že naplňování vzdělávání a jeho cílů je pro tyto skupiny obyvatel, tedy děti z neúplných rodin a nepodnětného prostředí, výrazně složitější, a vyvstává potřeba inkluzivního zapojování dětí do systému vzdělávání. (Akční plán krajského vzdělávání v Ústeckém kraji, 2019)

Řešit tyto problémy a zkvalitňovat úroveň vzdělávání v kraji má za cíl Akční plán krajského vzdělávání v Ústeckém kraji z roku 2019, jenž má zároveň směřovat k propojování všech podstatných účastníků vzdělávání a vést je ke vzájemné spolupráci tak, aby docházelo k rozvoji v oblasti celoživotní motivace ke vzdělávání a lepším výsledkům vzdělávání napříč rozličnými vzdělávacími oblastmi.

Krokem, který měl podpořit vzdělávací systém a vést ke zlepšení situace v procesu vzdělávání napříč celou Českou republikou, byl příklon k povinnému předškolnímu vzdělávání. V návaznosti na to zaznívá ze strany Krajského úřadu Ústeckého kraje jasná podpora vzdělávání znevýhodněných dětí v přípravných třídách, aby docházelo k vyrovnávání a podpoře rozvoje dětí ze socioekonomicky nevyhovujících poměrů. Ústecký

kraj se, podle dat za školní rok 2020/21 poskytnutých MŠMT, stal v pořadí druhým krajem ČR s nejvyšším počtem žáků účastnících se výuky v prostředí přípravných tříd. Celkem se tímto způsobem vzdělávalo 914 žáků, vyšší počet žáků, u kterých byla zvolena stejná vzdělávací strategie, byl zaznamenán pouze v Praze, a to o necelé dvě stovky. (Český statistický úřad, 2020/21)

Co se týče problematiky odkladů školní docházky, je Ústecký kraj opět specifickým místem. Za hlavní příčinu odkladů je nejvíce udávána celková nezralost dítěte (40,8 %), druhým důvodem je problematika týkající se logopedických vad a řečových poruch (20 %). Zajímavé porovnání nastává v příčině odkladů z důvodu zdravotního postižení či znevýhodnění, které činí v Ústeckém kraji (12,4 %) z celkového počtu udělených odkladů a je tak výrazně vyšší než v jiných krajích, které udávají podíl zhruba kolem 5 až 7 %. Neméně neobvyklý je ovšem i poslední uvedený důvod, tedy nezralost dítěte, která je zapříčiněna sociokulturním zázemím a činí celkem 7,1 % odkladů, což je v porovnání s ostatními kraji opravdu markantní rozdíl, protože tento faktor se uvádí pouze v souvislosti s daným krajem. (ČŠI 2021/22)

V dokumentech Koncepce školství města Varnsdorf pro roky 2021–2027 (2021) je jasně uvedena souvislost s dalšími plány a strategiemi, které se zaměřují jak obecně na podporu vzdělávání podle aktuálních dokumentů RVP ZV a RVP PV, tak na začleňování, podporu a výuku dětí romského etnika ve městě Varnsdorf, která vychází z plánu směřujícího k inkluzivnímu školství Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020. Vzdělávací strategie Ústeckého kraje v období 2020–2024 má také jako jeden z mnoha cílů zkvalitňování spolupráce MŠ a ZŠ.

## **4.2 Vzdělávání ve Varnsdorfu**

Na sklonku 15. století byla ve Varnsdorfu zbudována vůbec první škola, která byla postavena v blízkosti místní fary, nejspíše i z toho důvodu, že se vzdělávání ve městě v roli učitele ujal kostelní písař. S nárůstem dětské populace nabývalo vzdělávání ve městě na významu a docházelo tak k budování dalších školních budov v závislosti na potřebách tehdejší společnosti. Za zmínku stojí zbudování stavby určené pro vzdělávání, která přestože v průběhu let od jejího vzniku v roce 1839 prošla mnoha rekonstrukcemi, je do současnosti využívána pro své původní účely. (Varnsdorf: město průmyslu a zahrad, 2003) Zároveň je

jedinou místní základní a zároveň mateřskou školou ve městě a z toho důvodu je podstatnou součástí problematiky této diplomové práce.

Pro dokreslení aktuální problematiky vzdělávání ve městě Varnsdorf, je vhodné dát do souvislosti s úrovní vzdělávání města statistické údaje, podle kterých roku 2021 činilo celkové procento místního dětského obyvatelstva do 15 let věku přibližně 17 %. Zaměříme-li se na vzdělanost obyvatelstva ve městě procentuálně, dozvíme se, že výsledky více méně odpovídají údajům celého Ústeckého kraje, dochází ale k většímu rozkolu v porovnání s celorepublikovými daty. Největší rozdíly v úrovni vzdělání tamního obyvatelstva můžeme spatřit ve skupině lidí se základním, případně nedokončeným základním vzděláním, která ve Varnsdorfu činí 23,2 %, což je přibližně o 5 % více ve srovnání s celorepublikovými daty. Druhým významným rozdílem je vzdělávání na vyšší úrovni (VOŠ, VŠ), které je ve Varnsdorfu až o 7,4 % nižší, než je národní průměr. (ČSÚ, 2021)

Mezi faktory, které neblaze ovlivňují systém vzdělávání ve městě Varnsdorf, lze zařadit množství úředních dokumentů, které ztěžují uskutečňování projektů škol a celkově běžný chod školy. Rovněž se jako jeden z ovlivňujících aspektů uvádí poměrně velké množství sociálně slabých rodin v tzv. vyloučených lokalitách. V době okolo roku 2000 (novější oficiální data bohužel nemáme k dispozici) se ve městském obvodu Varnsdorf vyskytovaly až čtyři oblasti, ve kterých žili sociálně slabí občané a jejich počet činil kolem devíti set až jednoho tisíce. (Koncepce školství města Varnsdorf, 2021) V současnosti lze jen odhadovat, že se jejich počet zmenšil, neboť došlo k vysídlení minimálně jedné z vyloučených lokalit.

Vzdělávání ve městě Varnsdorf má jak svá pozitiva, tak negativa. Mezi pozitivní oblasti můžeme zařadit značnou pomoc dětem z běžných i sociálně slabých rodin v rámci vzdělávání (inkluze) na místních školách, větší množství pedagogických i nepedagogických zaměstnanců na školách, míru účasti škol v nejrůznějších projektech a programových aktivitách a také vyhledávání a získávání dotací rozvíjejících školství ve Varnsdorfu.

Naopak mezi oblasti, ve kterých lze spatřit určité nedostatky a je vhodné na nich do budoucna pracovat a zlepšit je, patří např. vzájemné vztahy mezi jednotlivými školskými zařízeními, které jsou založeny na konkurenci. Dalším slabším bodem jsou finance určené místním školám a jejich výše, s čímž souvisí vybavenost či nevybavenost odborných učeben a kvalifikovanost učitelů odborných předmětů. Zásadní je i neuspokojivá úroveň

komunikace školy s rodinami, ve kterých nejsou děti dostatečně podporovány a vedeny ke vzdělávání. (Koncepce školství města Varnsdorf, 2021)

### **4.3 Přehled mateřských a základních škol ve společném právním subjektu**

Pro úplný obraz situace jsme se rozhodla zjistit, kolik mateřských a základních škol v Ústeckém kraji a zejm. ve Varnsdorfu funguje jako jedno právní subjekt. Celkový počet MŠ v kraji činí 367 a základních škol 287. Z toho jich 113 funguje ve společném právním subjektu. Ve Varnsdorfu, kde existuje 8 mateřských a 6 základních škol, přináleží jedna MŠ ke škole základní.



## 5 Shrnutí teoretické části práce

V teoretické části práce jsem se systematicky věnovala čtyřem klíčovým kapitolám. První kapitola byla zasvěcena charakteristice obou institucí, které provází dítě na začátku jeho školní docházky. Detailně jsem se zaměřila na požadavky a předpoklady spojené s průchodem školní docházkou a krátce jsme srovnali Rámcové vzdělávací plány obou institucí, stejně tak důležitým okamžikům probíhajících při přechodu dítěte z mateřské do základní školy, jako je povinný předškolní rok v MŠ, zápis do 1. třídy a odklad školní docházky, krátce jsem se věnovala i problematice přípravných tříd. Tuto problematiku jsem do práce zařadila zejm. z důvodu nutnosti doložit provázanost výchovně-vzdělávacích cílů obou institucí a faktory, které je ovlivňují.

Ve druhé kapitole jsem se věnovala charakteristice osob ovlivňujících výchovně-vzdělávací proces. Zaměřila jsem se na roli učitelů v MŠ a na prvním stupni ZŠ, ale také na význam rodiny a dalších pedagogických pracovníků, jako jsou asistenti pedagoga a další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Dále jsem v této kapitole definovala klíčové pojmy, jako je komunikace a spolupráce v pedagogickém prostředí a jejich možnosti. Za důležitou považuji zejm. část věnovanou spolupráci mezi MŠ a ZŠ a praktické příklady jejího fungování, ovšem obsah celé kapitoly je klíčový pro objasnění rolí a vztahů mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, na nichž stojí úspěch či neúspěch meziinstitucionální komunikace a spolupráce.

Třetí kapitola byla zaměřena na dítě a jeho vývojová specifika, konkrétně na skutečnosti ovlivňující přechod dítěte z předškolního vzdělávání do základního. Podrobně jsem analyzovala informace o věkové kategorii od pěti do šesti let, včetně věkových zvláštností, adaptačního období v 1. třídě, školní zralosti a připravenosti dítěte. V této části jsem rovněž zdůraznila faktory, jako jsou různé životní situace, např. sociální zázemí, nepodnětné prostředí nebo rodinné situace, které mohou ovlivňovat míru připravenosti dítěte.

Čtvrtá a poslední kapitola teoretické části se věnuje specifikům vzdělávání v Ústeckém kraji s důrazem na město Varnsdorf, na což přímo navazuje empirická část práce.

Teoretická příprava ukázala, že spolupráce mezi MŠ a ZŠ je klíčová právě v období přechodu dětí mezi institucemi, stejně tak zdůraznila důležitost zapojení rodin dětí do této

spolupráce a podstatnou úlohu spolupráce budoucího třídního učitele ZŠ s pedagogy MŠ. Dále z teoretické části vyplynulo, že kvalitní spolupráce mezi institucemi preprimárního a primárního vzdělávání je klíčová pro zdařilý průběh adaptace dítěte v první třídě. Teoretická část mi také přiblížila specifika vzdělávání v Ústeckém kraji a faktory, které mohou spolupráci mezi výše zmíněnými institucemi ovlivňovat.

Tato diplomová práce přistupuje k problematice meziinstitucionální spolupráce mezi základními a mateřskými školami ve Varnsdorfu s důrazem na kvalitativní výzkum. Záměrně jsem zvolila hloubkový přístup k tématu, což odráží potřebu detailního a kontextově bohatého porozumění specifik dané oblasti. Zaměření na kvalitativní design mi umožňuje podniknout hlubší zkoumání názorů a postojů učitelů a ředitelů škol, což je klíčové pro odhalení podstaty spolupráce v konkrétním prostředí.

Omezený počet zdrojů neodráží nedostatek pozornosti k tématu, nýbrž reflektuje precizní výběr klíčových pramenů a odborných studií, které přímo korespondují s cíli mé práce. Kvalitativní výzkum nám umožňuje získat jedinečné pohledy a kontext specifický pro danou lokalitu, čímž je vytvořen výzkumný rámec odpovídající potřebám této studie.

Celkově lze říci, že omezený počet zdrojů v této práci reflektuje strategii hloubkové analýzy nad rozsahem literatury, což posiluje autentičnost a originalitu našeho výzkumného přístupu.

## **1 Charakteristika výzkumu a jeho cíle**

V empirické části práce se podrobněji věnuji tématu spolupráce mezi základní a mateřskou školou ve Varnsdorfu. V obecné rovině tématu spolupráce se více zaměřuji na oblast přechodu dítěte z preprimárního do primárního vzdělávání.

O danou problematiku jsem se začala zajímat na základě osobních zkušeností během své pedagogické praxe na konkrétní základní a mateřské škole, na níž již několik let působím jakožto pedagog prvního stupně a kde mám mj. na starosti zmíněné propojování dětí, učitelů a rodičů s cílem všem zúčastněným usnadnit přechod mezi institucemi.

Následující kapitoly jsou souhrnem kvalitativního výzkumného šetření, které se opírá o individuální zkušenosti několika různých aktérů zaměřujících se na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku.

Náplní kvalitativního výzkumu je jednak má vlastní zkušenost, díky které vnímám pozitivní dopady vzájemné meziinstitucionální spolupráce a v takovém propojování spatřuji hlubší význam. Zároveň mám zájem o další poznatky vedoucí k efektivní spolupráci, které chci dále ověřovat a zkoumat ve své praxi. Tyto důvody vedly k volbě kvalitativního designu práce, jehož hlavní výzkumnou metodou jsou polostrukturované rozhovory s vybranými respondenty, které můžeme považovat za primární zdroj získaných dat.

### **1.1 Cíle**

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je pomocí dotazování a zjišťování názorů, zkušeností a další poznatků místních ředitelů škol a zkušených pedagogů, zjistit jejich představy a očekávání, která směřují ke vzájemné kooperaci, což nám umožní pohlédnout na danou problematiku z více úhlů a spíše tak porozumět specifikům možné meziinstitucionální spolupráce. Náplní práce je výzkum možných forem komunikace a spolupráce mezi mateřskými a základními školami ve městě Varnsdorf, uvést případy, ve kterých se daří efektivně propojovat a postihnout možné výhody vycházející z navázaných kooperací stejně tak jako limity, které jim mohou zabraňovat či je negativně ovlivňovat. Záměrem výzkumu je zároveň prokázat, že lze dosáhnout efektivní spolupráce mezi školami v takové míře, aby byla inspirující i pro ostatní instituce.

## 2 Metodologie sběru dat

Empirická podstata diplomové práce byla provedena na základě kvalitativního výzkumu. Hlavní výzkumnou metodou se staly polostrukturované rozhovory, které byly k tomuto účelu zvoleny na základě snahy postihnout množství osobních postojů, názorů a zkušeností konkrétních respondentů.

Hlavnímu výzkumnému šetření předcházelo zpracování předvýzkumné části práce, v níž je zaznamenána autorčina osobní zkušenost s tématem, jež probíhala formou akčního výzkumu během školního roku 2021/22, a polostrukturovaný rozhovor s odborníkem z praxe, který byl zvolen z důvodu ověření výzkumných postupů, témat a metod práce.

Kritériem záměrného výběru všech jednotlivých účastníků výzkumného vzorku byla jejich přímá zkušenost s problematikou meziinstitucionální spolupráce, nejlépe přímo z vedoucí pozice dané instituce, která umožňuje výrazné ovlivňování v souvislosti s daným tématem a která předpokládá největší míru zkušeností. Vzorek oslovených respondentů byl složen z ředitelů místních MŠ, ředitele základní a mateřské školy a pedagogů prvního stupně ZŠ s dlouholetou praxí, převážně s dětmi mladšího školního věku.

U polostrukturovaných rozhovorů se všemi respondenty byly předem stanoveny otázky, které byly v případě potřeby doplněny. Jednotlivé otázky byly rozděleny do tří základních okruhů, které byly následně rozpracovány na několik podtémat, ta zůstávala neměnná. Na základě takto připraveného schématu okruhů práce byli zvoleni tři zástupci, za každou kategorii oslovených respondentů jeden tak, aby pomocí jednotlivých ukázek došlo k zastoupení všech účastníků spolupráce mezi základní a mateřskou školou, tedy ředitelů a pedagogů škol ve městě Varnsdorf, kteří projevovali největší míru zkušeností. Na základě rozhovorů s těmito vybranými respondenty jsme vytvořili případové studie.

Celkem jsme oslovili 10 možných respondentů, kteří do jednoho přijali žádost o rozhovor. Z celkem 8 oslovených ředitelů MŠ se všichni rozhovoru zúčastnili a umožnili tak získat komplexní přehled o stávajícím stavu spolupráce mezi institucemi ze strany MŠ.

Realizace rozhovorů probíhala vždy na základě předešlé domluvy v časovém rozmezí od září do října roku 2023. Všichni dotazovaní byli nejprve seznámeni s cílem výzkumu a s etickými zásadami práce, poté následoval souhlas se zpracováním poskytovaných dat a

jejich zaznamenávání na audio záznam, který byl následně doslovně přepsán, zpracován a upraven do podoby vhodné k následné analýze. Délka rozhovorů činila v průměru 30-45 minut, během kterých se soustředil zájem na zodpovězení výzkumných otázek. Pozitivním faktorem, který jsem během rozhovorů spatřovala, byla orientace v konkrétním pedagogickém prostředí a již navázané vztahy, díky nimž se respondenti výzkumu zúčastnili v hojném počtu a byli ochotní a otevření komunikaci. Za limitující faktory výzkumného šetření lze považovat složitější povahu domluvy s respondenty na konání rozhovoru z hlediska jejich časových možností, které byly velmi omezené z důvodu velkého vytížení dotazovaných.

Pro sběr dat bylo využito metody polostrukturovaných rozhovorů, zatímco pro jejich zpracování byla ve třech konkrétních případech na základě zmíněných rozhovorů vypracována případová studie. Struktura případové studie je shodná se základními tematickými okruhy rozhovoru.

Analýza výpovědí respondentů se zaměřovala na podstatné informace směřující k efektivnímu vyhodnocování pomocí tzv. kódování, které v jednotlivých odpovědích respondentů vyznačovalo nejpodstatnější údaje vzhledem k povaze a cíli práce. Během procesu kódování, před následnou datovou analýzou, byly zpočátku pročitány doslovné přepisy nahrávek rozhovorů s konkrétními respondenty. V textech jsem následně barevně vyznačovala určité podobnosti, zajímavosti a případné nesoulady ve výpovědích dotazovaných, tato data byla následně analyzována na základě schématu rozhovorů a rozdělena do několika podoblastí. Z rozhovorů byly vybrány hlavní myšlenky oslovených respondentů, které byly parafrázovány a případně doplněny o přesné citace.

## **2.1 Kvalitativní výzkum**

Hlavní výzkumná činnost je kvalitativního charakteru, povaha výzkumu je vhodná vzhledem ke snaze zevrubně obsáhnout téma, důkladně do něj proniknout a porozumět mu. Svůj zájem soustřeďuji na popis, zkoumání, nalézání, ověřování konkrétních jevů a jejich vztahů. Tento přístup umožňuje hlubší pochopení zkoumaného jevu, jeho celkového kontextu a významu.

Podle Hendla (2016) soustřeďuje výzkumník, využívající kvalitativního designu, svůj zájem na popis, zkoumání, nalézání a ověřování konkrétních jevů a jejich vztahů v rámci menších

sociálních skupin tak, aby mohlo docházet ke hlubšímu porozumění zkoumaného jevu, jeho konkrétností, celkovému kontextu a významu. Autor zároveň dodává, že „*hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce*“ (Hendl, 2016, s. 48)

## **2.2 Akční výzkum**

Akční výzkum je obecně považován za druh výzkumu, který vede ke zlepšování určité situace, v daném kontextu situace pedagogické. Definicí a náhledů různých autorů zabývajících se tématem akčního výzkumu je spousta. Za jednu z nich však můžeme dle Nezvalové (2003, s. 300) považovat následující myšlenku, která označuje toto snažení za „...*formu sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se odehrává*.“ Druhým autorem, který je také velmi často spojován s výstižnou definicí tohoto termínu, je John Elliot (1981, s. 1), jenž zároveň tento termín aplikoval pro pedagogický výzkum a popsal jej takto: „*Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí*.“ Oba zmíněné přístupy k termínu akčního výzkumu se shodují na podstatě hodnocení zkušenosti a kontinuitě určitého procesu a jeho vývoji. Akční výzkum je tedy často skloňován právě s následnou reflexí vlastní činnosti výzkumníka, který usiluje o určité zlepšení konkrétní situace, rozpoznání problémů, případně se snaží o pozitivní změny v rámci své vlastní pedagogické činnosti. (Janík, 2003)

Vlastní výchozí zkušenost byla zpracována formou akčního výzkumu, který probíhal po celý minulý školní rok (od září roku 2022 do června roku 2023) na základní a mateřské škole H, a který je součástí předvýzkumné části práce. Akční výzkum byl preferován vzhledem k povaze tématu a možnosti přímé účasti na zapojování se do vzájemné interakce s dětmi, pedagogy i rodiči MŠ. Osobně jsem měla možnost po delší dobu sledovat specifika spolupráce napříč institucemi, do které jsem se sama aktivně zapojovala a přinášela návrhy na její zefektivnění. Po dobu devíti měsíců pracovala se skupinou 25 předškolních dětí a společná interakce s dětmi i učiteli MŠ probíhala na pravidelné týdenní bázi. Nejčastěji docházelo k setkávání na kroužku anglického jazyka a při nově zavedené společné činnosti Ranní zprávičky, kterou jsem na základě pobídnutí vedením školy navrhla a prosadila se o její průběh a další fungování.

Během této prvotní fáze přípravy na hlavní výzkumnou činnost jsem se rozhodla tuto fázi doplnit o polostrukturovaný rozhovor s odborníkem, konkrétně ředitelem ZŠ, který má zkušenosti také s řízením MŠ. Obě metody se staly podkladem hlavního výzkumného šetření a jeho předvýzkumnou přípravou. Šetření proběhlo rovněž formou polostrukturovaných rozhovorů se zástupci MŠ a ZŠ.

### **2.3 Předvýzkum**

Předvýzkum nám umožňuje ověření a ujasnění podstaty a průběhu hlavní výzkumné fáze, které předchází. Využíváme jej ke specifikování strategie výzkumu, alespoň tak nahlíží na tento termín Pelikán (2011), který zároveň zmiňuje, že nepovažuje předvýzkumnou část pouze za přibližnou orientaci v daném tématu, ale spatřuje v ní podstatný význam pro celistvost celé práce. K tomuto ověřování používáme výzkumný vzorek, který se v určitých parametrech musí shodovat se vzorkem, na kterém bude následný výzkum uskutečněn.

Na základě přípravné fáze výzkumu jsem vytvořila polostrukturované rozhovory s 10 respondenty ve snaze detailně obsáhnout téma z různých pohledů. Důvodem bylo ověření témat práce a výzkumných otázek zaměřujících se na ně. Hlavní výzkumná část je zpracována kvalitativním způsobem sběru dat ve formě polostrukturovaných rozhovorů, které byly dále rozděleny do tří kategorií, dle dotazovaných respondentů a jejich funkce i zkušeností.

### **2.4 Polostrukturovaný rozhovor**

Pokud zobecníme vliv metod na charakter výzkumného šetření vyplývá nám podle Payna, Payneové (2004), že metoda rozhovoru je využívána nejčastěji k hloubkovému, kvalitativnímu přístupu zkoumání několika jednotlivých otázek. Švaříček (2007) ovšem v dané souvislosti zmiňuje, že je třeba zohlednit záměr a povahu rozhovoru, který může být použit také ve výzkumu kvantitativní povahy. „*Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup)*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 13)

U všech rozhovorů byly použity otázky podobného typu, které směřují k cíli empirické části práce, jejím tématům a podtématům. Struktura rozhovorů byla předem připravena podle tří

daných kategorií, které podobným typem otázek mířily ke zjišťování odpovědí na výzkumné otázky vhodnými doplňujícími otázkami.

1. kategorie – Rozhovory s řediteli škol (7)
2. kategorie – Rozhovory s pedagogy s dlouholetou praxí (2)
3. kategorie – Rozhovor s ředitelem základní a mateřské školy (1)

Obecně je třeba u forem rozhovoru dbát na dodržení několika podstatných podmínek, za účelem plného využití této výzkumné metody. Je důležité už na samotném začátku navodit příjemnou a vstřícnou atmosféru, aby se respondent cítil během rozhovoru dobře a nebyl v jeho průběhu v tenzi či obavách. Pelikán (2011) se na výše uvedené zaměřuje také v souvislosti s validitou respondentových výpovědí, která přímo souvisí s průběhem rozhovoru a takzvaným prvním dojmem hned na počátku interakce s dotazovaným.

### **3 Zpracování výzkumu**

Témata pro hlavní výzkumnou činnost byla vygenerována jednak na základě vlastní autorčiny zkušenosti a jednak z orientačního rozhovoru s expertem, který během své pedagogické praxe nasbíral o vedení škol preprimárního a primárního typu mnohých poznatků. Touto dvojí formou došlo k ověření validity témat, která se stávají pro výzkum obecněji platná vzhledem k tomu, že jsou za stěžejní vnímána nejen autorkou práce, ale zároveň jsou sdílena osobou v pedagogickém oboru velmi zkušenou. Následující kapitola bude rozdělena do tří hlavních částí.

1. Zkušenost autorky práce a rozhovor s expertem, výsledkem této části je vygenerování témat a příprava polostrukturovaného rozhovoru.
2. Tři případové studie vytvořené na základě polostrukturovaných rozhovorů se zástupci jednotlivých kategorií výzkumného vzorku (učitel ZŠ, ředitel MŠ, ředitel ZŠ a MŠ)
3. Prezentace výsledků a jejich interpretace.

#### **3.1 Osobní zkušenost jako předvýzkum**

V následující kapitole se budu soustředit na problematiku spolupráce mezi mateřskou a základní školou především ze své vlastní zkušenosti, jež je založena na dlouhodobém působení na konkrétní škole ve městě Varnsdorf. Tato škola se jako jediná vyznačuje



spojením dvou institucí základního a předškolního typu vzdělávání. Zároveň se jedná o školu, ve které již několik let působím, a ke které mám blízký vztah. Sama jsem zde byla žákyní a v současnosti jsem třídní učitelkou v první třídě. Tato zkušenost je rovněž doplněna o rozhovor s ředitelem jiné školy, který má praxi s řízením školy mateřské, ale také školy základní. Kapitola byla zpracována tímto způsobem, aby došlo k celistvějšímu pohledu na výběr témat práce.

Dále se zaměřuji na několik podtémat dané problematiky, nejprve na spolupráci konkrétní základní a mateřské školy z hlediska propojování dětských skupin, následně na vzájemnou komunikaci těchto institucí s rodiči, dalším podtématem je kooperace dalších MŠ se zmíněnou základní školou a posledním podtématem je oslovování široké veřejnosti uvedenou školou.

### **3.2 Spolupráce základní a mateřské školy vlastní optikou**

Vzhledem k tomu, že jsem se po celý minulý rok postupně připravovala na roli třídního učitele první třídy, začalo se mne silně dotýkat téma vzájemné spolupráce mezi ZŠ a MŠ. Přestože už v předešlých letech jsem získávala zkušenosti týkající se komunikace a spolupráce s MŠ, loňský rok byla tato zkušenost intenzivnější, i proto mne samotnou začaly zajímat možnosti a limity vedoucí k jejímu rozvoji.

Jako všichni ostatní pedagogové působící na škole jsem měla na starosti jeden ze zaběhnutých projektů školy. Dostala jsem za úkol vedení projektu *Malý, velký kamarád* a promýšlení jeho možností a inovací ve smyslu zkvalitňování komunikace a spolupráce s oddělením předškolních dětí, především pak těch, které navštěvují MŠ posledním rokem před nástupem do ZŠ. Projekt *Malý, velký kamarád* byl vymyšlen právě z důvodů větší snahy propojit obě instituce, které v rámci jedné budovy mohou spolupráci výrazně prohloubit a vzájemně si „vypomáhat“. Základem projektu je spolupráce alespoň jednou měsíčně po určitou dobu, nejčastěji jednu vyučovací hodinu, kdy děti z MŠ navštěvují postupně všechny třídy od 5. až po 1., kde jsou pro ně nachystány různé aktivity a činnosti zaměřené na vzájemnou spolupráci, jejich propojování a využívání vrstevnické výuky.

Projekt startuje vždy od října (po počáteční adaptaci předškolních dětí) a trvá do konce školního roku. V projektu spatřuji velký význam, protože se díky němu daří spolupráci

udržovat na velmi časté bázi. Nebylo tomu tak vždy, ovšem nyní se, díky provázanosti vztahů v obou institucích, společně konají nejrůznější akce školy a další projekty. Důkaz, že navázaná spolupráce je smysluplná a má velký význam, lze vyvodit z toho, že se v současnosti téměř každá z konaných školních akcí odehrává ve společenství obou škol a propojuje tak rodiny, děti i školy navzájem. Postupně se k úspěšnému projektu a akcím školy přidávají další, drobnější a kratší společné činnosti, např. pomoc velkých školáků během oblékání dětí v oddělení mladších předškoláků, předčítání nejčastěji žáky 4. a 5. ročníku předškolákům na lehárně. Myslím, že i tyto aktivity, přestože na první pohled mohou působit nepřilíš důležitě, mají své místo a důležitou roli ve smyslu navázání vztahů mezi dětmi různého věku, kdy se malé děti vždy těší na své starší kamarády a s velkým nadšením přijímají jejich pomoc. Školáci se naopak učí trpělivosti, ohleduplnosti a celkové komunikaci s dětmi mladšími. Rozvoj těchto dovedností pozoruji např. i během přestávek na školní zahradě, kde dochází k částečnému mísení předškolních dětí a starších školáků, kteří vždy berou ohledy na malé děti, které se pohybují v jejich blízkosti a hrají si. Zajímavá je také skutečnost, že velmi často vídám, jak spolu různě staré děti vzájemně komunikují a prohlubují své vztahy.

Novinkou minulého roku, na které jsem se přímo podílela, je připojení krátké společné činnosti formu *Ranních zpráviček*. *Ranní zprávičky* je pracovní název pro krátkou návštěvu několika dětí vždy z předem stanovené třídy, které se postupně střídají. Každé pondělní ráno si tedy děti ze ZŠ připraví pro předškoláky určitou aktivitu, povídání, hádanky, říkanky, písničky či krátké tvoření na zadané týdenní téma, které je právě v oddělení MŠ aktuální. Každý týden se tak budoucí školáci setkávají s dětmi z vyšších ročníků, svými budoucími vyučujícími i dalším personálem a poznávají prostředí ZŠ. Tato společná činnost vznikla se záměrem propojovat mateřskou a základní školu v co možná nejvyšší možné míře, aniž by byl významným způsobem ovlivněn proces vzdělávání všech žáků i předškoláků ve škole. Dlouho jsem přemýšlela nad časovými možnostmi, které výrazně nezasáhnou do výuky, ale povedou k častějšímu záměrnému propojování institucí. To bylo jednou z podmínek, jak pedagogů v základní, tak i mateřské škole, kteří byli k možnostem výraznější spolupráce zprvu skeptičtí. Největší obavy zaznívaly z důvodu časové náročnosti, pročež jsem navrhla koncept krátkých informačních okének trvajících maximálně 5 minut, ve kterých je představeno dětem MŠ jejich týdenní téma a při nichž děti ze ZŠ trénují komunikační

schopnosti a dovednosti. Uvědomuji si, že velká výhoda takové spolupráce spočívá ve vzájemné blízkosti obou institucí, především pokud se jedná o instituce v rámci jedné budovy. Po více než roce hodnotím zavedení *Ranních zpráviček* jako velmi pozitivní zkušenost i vzhledem k tomu, že se původní počáteční obavy učitelů ohledně velkého časového vytížení nakonec nenaplnily a všichni zúčastnění již spatřují pozitiva častější komunikace a interakce s dětmi i pedagogy přidružené MŠ. Podle stránek školy jsou zároveň takové aktivity velmi často kladně hodnoceny ze strany rodičů všech dětí, kteří jsou do podobných činností zapojeny. To vnímám jako velký přínos pro celkové vnímání a charakter mateřské i základní školy, které tak působí jednotným dojmem.

Neméně pozitivně vnímám působení kroužku *Angličtinky pro školáčky*, který je veden nastávajícím třídním učitelem 1. třídy, je-li předem znám. Pod vedením svého budoucího učitele se tak děti předškolního věku seznamují nejen s jeho osobností, ale zároveň se hravou formou učí cizí jazyk a procvičují různé anglické fráze, písňe a slovíčka a trénují své smyslové vnímání. Ze své vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že výhody, které vedou k fungování kroužku pod vedením budoucího třídního učitele dětí, jsou značné. Při vlastním pedagogickém působení v rámci kroužku anglického jazyka v MŠ jsem zpozorovala, že u dětí i u učitele dochází k budování vzájemného a pevného vztahu. Učitel již tuší specifika jednotlivých dětí, kterých si během činností všímá, zná jejich jména a poznává jejich osobnosti. Děti se setkávají i s jinou autoritou učitele během svého vzdělávání v MŠ. Zároveň dochází k vytváření užšího vztahu dětí k učiteli, čeho si všímají také jejich rodiče. Podobnými aktivitami se podle mého názoru utváří také sounáležitost rodiny se školou, potažmo s budoucím třídním učitelem dětí, což ovlivňuje vzájemnou kooperaci.

K zapojování rodičů dochází na společných akcích a projektech škol, ale zároveň formou informačních schůzek, kterých se ještě před zápisem do prvních tříd účastní také zástupci za ZŠ. Rodičům dětí z přidružené MŠ je nabídnuta beseda, kde se společně představí a hovoří na téma školní zralosti a připravenosti na první třídu budoucí třídní učitel, ředitel školy a speciální pedagog – logoped, ti následně vedou diskuzi s přítomnými rodiči. Celkově tento způsob zainteresování rodičů do procesu vzdělání a následné přípravy do dalšího stupně vzdělávání hodnotím jako efektivní vzhledem k vysokému počtu přítomných rodičů, kteří se živě zapojovali do diskuze a zajímali se o danou problematiku. Považuji tak besedy s rodiči

na aktuální témata za přínos pro rodiče i školu ve smyslu možnosti okamžité zpětné vazby a rozvoje oboustranné komunikace.

Další aktivitou ze strany ZŠ, která směřuje k oslovování nových budoucích žáků školy, je náslechová hodina, která je nabídnuta všem místním MŠ. Škola nabízí návštěvu prostor školy, kde je dětmi 1. a 5. třídy připraven interaktivní program s ukázkou průběhu výuky. Jako druhou významnou akci propojující ZŠ se všemi MŠ musím uvést *Den dětské radosti*, který je oslavou svátku dětí a za využití školní zahrady je pro děti nachystána spousta aktivit. Z mého pohledu je konání jednorázových společných akcí určených pro děti ostatních MŠ zajímavým zpestřením běžného harmonogramu dne, ovšem ne příliš efektivní ve smyslu ovlivnění výběru budoucí ZŠ. Takové akce mohou vést k přiklonění se ke konkrétní škole ze strany dítěte, ovšem jedná se opravdu jen o jeden z mnoha faktorů, které ovlivňují výběr školy rodiči. Každopádně jde o vsřícný krok ve směru navázání vzájemné spolupráce mezi institucemi, což vnímám jako nejdůležitější přínos společných akcí.

Velký smysl pro prestiž školy spatřuji také v akcích konajících se pro širší veřejnost, které cílí na rodiče s dětmi. Na takových akcích škola nabízí různé možnosti, jak se seznámit s jejím prostředím a myšlenkami. Jednou z nich je *Den otevřených dveří*, který se pravidelně koná v jarních měsících, nejčastěji v březnu, tedy v dohledné době konání zápisů do prvních tříd. *Den otevřených dveří* je primárně zaměřen na předškolní děti a je tomu přizpůsoben program celého odpoledne. V minulém roce se zaměřoval na různé oblasti školní zralosti a připravenosti dětí, kdy si děti mohly vyzkoušet na různých stanovištích své dovednosti. Tento způsob provedení dne otevřených dveří mi přijde velmi vhodný a přínosný, a to jak pro děti, tak jejich rodiče. V daném pojetí se jednalo o takový „zápis nanečisto“, kde si děti i rodiče ověřili a vyzkoušeli to nejdůležitější.

Pro lepší přehlednost průběhu akčního výzkumu jsou v následující tabulce chronologicky uvedeny a stručně představeny všechny formy spolupráce, ke kterým docházelo v průběhu mého předvýzkumného zjišťování:

Tabulka 2 Chronologické řazení forem spolupráce mezi MŠ a ZŠ

Činnost	Období	Poznámky – popis	Cíl	Zaznamenané ohlasy
navázání hovorů s pedagogy z MŠ	září–červen	pravidelné schůzky se zástupci z MŠ a předávání informací o	domluvit se na průběhu celoroční spolupráce, sjednotit termíny akcí,	kladná reflexe minulé činnosti, bezproblémová domluva a vyjasnění kompetencí učitelů

		společných činnostech ZŠ  -spolupráce s „vlastní“ MŠ	domluvit se na četnosti a průběhu	vyřčené obavy z časové organizace společných aktivit
vedení kroužku AJ	říjen–červen	celoroční projekt zaměřený na výuku cizího jazyka a navázání vztahu s dětmi  spolupráce s „vlastní“ MŠ	hravou formou naučit děti základům cizího jazyka  seznámení budoucích školáků s učitelem první třídy – navázání vztahů	pozitivní ohlasy u rodičů dětí, všimají si pokroků dětí zlepšující se úroveň adaptace dětí na novou „tvář“ navazování vztahů mezi pedagogem a dětmi učitel si všímá individualit
Projekt Malý, velký kamarád	říjen–květen	setkávání a propojování dětí i učitelů vždy jednou měsíčně na cca 1 hodinu  spolupráce s „vlastní“ MŠ	propojovat děti napříč věkovými skupinami, vést děti k sociálnímu rozvoji	obavy z časové náročnosti činnosti ze strany učitelů ZŠ, z toho důvodu volí spíše jednodušší formy spolupráce – procházka venku + krátká aktivita
Pohádky před spaním	říjen–květen	žáci starších ročníků ZŠ předčítají dětem ve školce před usnutím pohádky  spolupráce s „vlastní“ MŠ	procvičování čtenářské gramotnosti dětí, sociálních dovedností	školáci se předhánají o to, kdo by měl jít do školky číst a čtení vnímají jako určitou prestiž a odměnu
zavedení ranních týdenních zpráviček	listopad–červen	úkolem bylo navýšit četnost propojování dětí ZŠ a MŠ, vymyslet to tak, aby to bylo co nejméně zatěžující pro obě strany z hlediska času  na základě celoročního plánu MŠ každý týden v pondělí proběhne krátká návštěva skupiny dětí ze ZŠ na určité téma  spolupráce s „vlastní“ MŠ	zefektivnit spolupráci a využívat častější formy setkávání  rozvoj schopností a dovedností žáků prvního stupně – schopnost prezentace, organizace činnosti	obavy z časové náročnosti činnosti ze strany učitelů ZŠ  učitelé i děti z MŠ velmi kvitují zavedení těchto společných chviliek  dětí se na sebe navzájem těší
Společné akce školy	listopad–červen	vést organizaci propojování ZŠ a MŠ i v rámci společných projektů a akcí školy  Dýňový den, Mikulášská nadílka, Vánoce ve škole,	propojovat různé věkové skupiny dětí společně s jejich rodiči a tvořit tak příjemnou a rodinnou atmosféru školy	velmi kladně hodnoceno rodiči, především v případech propojování sourozenců, ke kterému tak může docházet, přestože jsou si věkově vzdálenější

		Masopust, Velikonoce ve škole, školní akademie  projekty Hrdá škola, čtení s H. A. Andersenem  spolupráce s „vlastní“ MŠ	projekty a společnými akcemi utvrzovat rodiče o kvalitách školy i pro další vzdělávání	
Ukázkové hodiny pro budoucí školáky	březen	žáci 1. a 5. třídy si připraví ukázkou výuky ve škole pro děti z mateřských škol  pozvánka pro všechny MŠ	oslovit budoucí školáky a jejich rodiče	oceňování ze strany mateřských škol, které se každý rok téměř všechny zúčastňují
Účast zástupců ZŠ + logopeda	březen	živá debata s rodiči dětí o školní zralosti, o vstupu dětí do 1. třídy, představení budoucího pedagoga 1. třídy  spolupráce s „vlastní“ MŠ	oslovení rodičů přidružené mateřské školy a představení 1. stupně ZŠ – představení vizi školy  prohlubování vzájemných vztahů mezi rodiči	hojná účast rodičů dětí, kteří se aktivně zapojovali do debaty a zajímali se o průběh vzdělávání i následný přechod svých dětí do ZŠ
Den otevřených dveří	březen	ukázka prostor školy pro budoucí žáky školy, jejich rodiče i širší veřejnost  pestré aktivity pro děti směřující k rozvoji školní zralosti  pozvánka pro všechny MŠ	představení školy rodičům dětí - oslovení co největšího počtu budoucích školáků	kladné ohlasy ze strany rodičů na změnu organizace dne a možnost vyzkoušet si aktivita zaměřené na rozvoj školní zralosti
Zápis do 1. třídy	duben	- formou osobních pohovorů na základě testu školní zralosti provést dítě i rodiče zápisem v příjemné a podporující atmosféře bez strachu z neúspěchu	-získat dostatečný počet žáků do 1. třídy	-zápisů do 1. třídy se zúčastňuje poměrně velké procento dětí z přidružené mateřské školy, z 23 přijatých žáků celkem 12 dětí z „vlastní“ MŠ
Den dětské radosti	červen	-oslava Dne dětí, mnoho různých zábavných aktivit -pozvánka pro všechny MŠ ve městě	- oslovit místní mateřské školy ke spolupráci, představit rodičům dětí i širší veřejnosti možnosti a výhody školy	-akce po několik let pozitivně hodnocena ze stran zúčastněných MŠ
Pasování předškoláků na školáky	červen	-akce pořádaná jako rozloučení s budoucími školáky,	- ocenit, důstojně uzavřít předškolní období společným	- hojná účast rodičů dětí a dalších příbuzných svědčí o kvalitách akce,

		které se účastní i budoucí učitel 1. třídy a předává informace rodičům dětí	rozloučením, předvést vystoupení rodičům a které přechází do první stupně základních škol	která se každý rok těší pozitivním ohlasům
--	--	--	--	---

### 3.2.1 Reflexe vlastní zkušenosti

Osobně spatřuji ve spolupráci napříč institucemi různého typu mnoho výhod a jsem přesvědčena, že existuje spousta důvodů, proč se o navázání spolupráce nadále snažit a usilovat o jejich propojování. Ve veškerých zmíněných možnostech spolupráce, které jsem si na vlastní kůži zažila a nadále zažívám, spatřuji patřičný význam a smysl, jak pro samotné děti, tak pro instituce jako takové. V následujícím shrnutí se zaměřuji na podle mého názoru tři nejpodstatnější informace vyplývající z mé zkušenosti.

Za výhodné spatřuji vnímání společných akcí škol pohledem rodičů i široké veřejnosti, kteří pozitivně reagují na takové akce a v hojném počtu se jich účastní. Zároveň, pokud se takto setkáváme pravidelně, pozoruji, že dochází k utváření vzájemných citových vazeb mezi dětmi, jejich rodinami i učiteli navzájem, a to na základě společných prožitků a času, který společně tráví. Dle mého pohledu jsou to především společné činnosti a školní akce, které celkově přispívají k příznivému vnímání školy okolní společností a především k dobrému klimatu školy, které je pro všechny účastníky výchovně-vzdělávacích procesů tak důležité.

Po dobu několika let se osvědčují pravidelné návštěvy předškolních dětí budoucím pedagogem první třídy v průběhu celého školního roku. Z mého pohledu se chytře spojily dvě činnosti v jednu, kdy učitel ZŠ ve vyhrazeném čase vede kroužek anglického jazyka se všemi předškoláky, kteří se tím učí novému cizímu jazyku a zároveň si tvoří pouto s učitelem. To může mnohdy rozhodnout dilema rodičů a zodpovědět jim otázku, kam umístit své dítě do prvního ročníku. Rodiče si samozřejmě všímají pokroků, kterých na kroužku jejich dítě dosahuje, i toho, jak reaguje na pokyny učitele, kolik se naučilo nových slovíček a činností. Z toho pramení větší šance pro ZŠ, že dítě zůstane ve známém prostředí a nebude se hlásit na ZŠ jinou, třebaže ji má rodina blíže svému bydlišti. Tento způsob spolupráce se již delší čas osvědčuje, což můžeme pozorovat na počtech dětí, které zůstávají ve škole. Tento rok více než ty předešlé jsem pozorovala a vnímala, že existuje určitý tlak založený na rivalitě ZŠ ve městě s cílem oslovit a „nalákat“ na zápis do první třídy alespoň dostatečné množství budoucích žáků. Nám se naštěstí, i na základě spolupráce s „naší“ MŠ a výše uvedenými aktivitami, obstat daří, ale myslím si, že by bylo vhodné soustředit se ve větší

míře i na jinou MŠ, ze které je předpoklad, že by děti mohly směřovat do první třídy naší ZŠ.

Jsem si vědoma, že míra spolupráce je závislá na mnoha faktorech. Za jeden z hlavních aspektů předpokládající dobrou spolupráci považuji samotný zájem a snahu ze strany základní i mateřské školy. Proto vnímám jako důležité, aby ti, kteří navazují spolupráci a předávají ji následně dalším pracovníkům, byli sami dostatečně přesvědčeni o této potřebě, protože motivovat vytížené kolegy k činnosti, tzv. navíc, je mnohdy obtížným úkolem. Problém spatřuji v časových možnostech a zahlcenosti jednotlivých učitelů, kteří komunikaci vedou, ale také časové organizaci, pokud se společná akce plánuje během dopolední činnosti, kdy běžně probíhá vzdělávací a výchovná činnost. Jako důležitou vnímám také reflexi spolupráce, která by podle mého názoru měla probíhat několikrát do roka formou krátké informační schůzky, na které se zhodnotí posuny, radosti a úspěchy stejně jako možné inovace a zlepšení, ke kterým by mohlo na příští podobné akci dojít. I v tomto způsobu komunikace spatřuji ve své zkušenosti určité rezervy a vím, že by k hodnocení společných aktivit mohlo v rámci schůzek docházet častěji. V této oblasti vnímám určité rezervy, kterým se chci do budoucna více věnovat.

V mé zkušenosti si nejvíce cením úspěchu *Ranních zpráviček*, které hodnotím jako velmi efektivní nástroj pro častější setkávání dětí i pedagogů obou institucí. Poměrně dlouho jsem uvažovala nad určitým systémem, který by vyhovoval pedagogům základní i mateřské školy a mohl být dlouhodobě funkční. Tento můj návrh, který se nakonec povedlo uskutečnit, je velmi důležitým krokem k efektivnější komunikaci mezi institucemi. Po ročním „zkušebním“ provozu si troufám říci, že co do četnosti, časové vytíženosti a smysluplnosti, se toto setkávání osvědčilo a vnímám jej za přiměřené a plně využité ve smyslu svého potenciálu. Zároveň jsem si vědoma, že tato úroveň spolupráce je spíše nadstandardní a nelze ji takto uskutečňovat v případě, že se školy nenachází v těsné blízkosti.

Na základě mé osobní zkušenosti v rámci akčního výzkumu mne napadalo množství otázek a postupně se utvářelo hlavní téma práce vedoucí k možnostem efektivní spolupráce, proto jsem se rozhodla ověřit jej prostřednictvím rozhovoru. Pro potvrzení či vyvrácení témat práce jsem se rozhodla oslovit zkušeného pedagoga, který má zkušenosti a bohatou praxi v



oblasti vzdělávání v jednotlivých primárních i preprimárních institucích, na kterého jsem směřovala své otázky, které ve spojení s tématem práce nejvíce rezonovaly.

### **3.3 Rozhovor s odborníkem se zkušeností řízení mateřské a základní školy**

Na základě předvýzkumu, který probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem s dlouholetou praxí, který má zkušenosti s řízením školy mateřské i základní, vyplývají následující zkušenosti, které se zároveň staly druhým zdrojem témat pro výzkumné rozhovory s ostatními respondenty.

Za hlavní prolnutí svých zkušeností mezi institucemi obojího typu (jak základní, tak mateřské školy) spatřoval respondent souvislosti v oblasti připravenosti dětí na školní docházku ZŠ, se kterou má rovněž bohaté zkušenosti. Hodnotí tak své znalosti s předškolními i mladšími školními dětmi za pozitivní ve smyslu většího porozumění dané problematice. Z rozhovoru vyplývá, že dotazovaný považuje vzdělávání předškolních dětí za organizačně složitější, pokud se jedná o děti v heterogenní skupině. Z osobní zkušenosti uvádí, že příprava předškoláků probíhá na školách různě, ovšem osobně se setkal s přípravou předškolních dětí odděleně od ostatních mladších, a to převážně v odpolední části harmonogramu dne v MŠ.

Z pohledu vnímání spolupráce ze strany školy primární promítal dotazovaný své zkušenosti z předešlé praxe do běžné praxe MŠ. Zaujalo mě, že respondent uvedl za součást přípravy využívání interaktivní tabule v MŠ ve smyslu přípravy na první třídu. Myslím, že zde se rovněž prokázaly zkušenosti respondenta s výukou žáků na prvním stupni, kde je školní tabule a orientace na ní důležitým prvkem vzdělávání. Rovněž vnímá za důležitý prvek směřující ke kvalitní přípravě dětí předškolního věku, která ulehčuje následně i adaptační období, povinnost posledního roku předškolní docházky dítěte a cílené rozvíjení v oblastech školní zralosti. Z pohledu základních i mateřských škol hodnotí respondent kladně společné akce propojující instituce navzájem. Současně spatřuje význam v besedách pro rodiče budoucích školáků konajících se v prostředí MŠ pod vedením zástupců ZŠ.

V míře připravenosti nespatřuje výrazné rozdíly mezi dětmi přímo spolupracujícími se školou základní a dětmi, které přichází takzvaně „načisto“. Ovšem dodává, že lze pozorovat

rozdíly při adaptačním období v první třídě, kdy jsou si děti, které dobře znají prostředí školy a její pracovníky, mnohem jistější a nemají obavy z neznámého. Smysl vzájemné spolupráce spatřuje respondent např. v předávání informací o dítěti a jeho zralosti. Uvádí, že v dnešní době se setkáváme s dětmi s různými specifickými potřebami vyžadujícími podpůrná opatření, i z toho důvodu by dávalo smysl předávat již získané informace z MŠ do ZŠ. Zároveň popisuje vlastní zkušenost, z níž vychází, že k rozklíčování zásadních vzdělávacích obtíží v ZŠ dochází spíše později nežli dříve a kooperace napříč institucemi by mohla mnohé obtíže pomoci odhalit dříve. Dodává, že je škoda nevyužívat kvalitní portfolia předškolních dětí, které pedagogové MŠ zpracovávají a které po odchodu dětí nemají dalšího využití. Za inspirující spatřuji názor respondenta na spolupráci navázanou z důvodu většího porozumění potřebám jedince ve smyslu zdařilého přestupu z předškolního do základního vzdělávání. Respondent uvedl na základě vlastní zkušenosti, že je kolikrát rozklíčování specifických potřeb dítěte při vstupu na 1. stupeň vzdělávání náročným a dlouhodobým procesem, čemuž by se mohlo předcházet nebo alespoň usnadňovat diagnostiku dítěte tím, že by docházelo k předávání informací mezi institucemi oficiální formou (podobně jako je tomu u přestupu žáků během základního vzdělávání pomocí katalogových listů).

Za možné vlivy ovlivňující četnost a míru spolupráce uvádí respondent vzájemnou polohu institucí a dodává, že je předpoklad efektivnější komunikace vzdělávacích institucí, pokud jsou si blízké jak polohou, tak povahou (názorem). Dále uvádí, že vnímá ze strany rodičů pozitivní ohlasy na společné akce vedoucí k propojování institucí a domnívá se, že i tento aspekt vnímají při rozhodování pro konkrétní ZŠ. Dotazovaný rovněž zmiňuje, že dříve nebylo běžnou praxí záměrně oslovovat a vytvářet bližší vztahy napříč institucemi předškolního a základního vzdělávání, je tomu tak až v posledních letech z důvodu kapacit škol. V současnosti dochází k častějšímu navazování spolupráce vzhledem ke konkurenčnímu prostředí základních škol ve městě Varnsdorf. Respondent je přesvědčen, že na malém městě jsou to tedy právě úzké vzájemné vztahy mezi např. jednotlivými řediteli nebo učiteli škol, které ovlivňují oboustrannou komunikaci a snahu o ni.

Výpověď respondenta byla v porovnání s mnou vlastní zkušeností velmi podobná, a to především ve spatřování důležitosti a významu navázání spolupráce a zároveň využití různých způsobů komunikace. Témata, která se shodně objevovala, se orientovala především

na konání společných aktivit ZŠ a MŠ, např. konání dnů otevřených dveří, ukázkové hodiny pro budoucí žáky první třídy, komunikace s MŠ a jejími rodiči na besedě o školní zralosti.

### **3.4 Ohlédnutí za vlastní zkušeností v konfrontaci s dialogem s odborníkem z praxe**

Rozhovorem se zkušeným odborníkem, resp. ředitelem obou institucí, na danou problematiku se potvrdilo, že si školy mohou navzájem pomáhat v mnoha oblastech, ovšem pouze za předpokladu zvládnutí efektivní časové organizace společné činnosti.

Během společných aktivit, projektů a akcí se děti učí velkému množství tzv. měkkých dovedností, tedy dovedností takových, které se zaměřují na emoční a sociální rozvoj dítěte, např. dovednost komunikační, kde se učí naslouchat jeden druhému, navzájem spolupracovat, řešit složité situace, prezentovat své názory a přiměřeně reagovat a komunikovat.

Hlavní zájem respondenta byl přece jen trochu odlišný od mého vnímání problematiky, zatímco já jsem se soustředila především na výhody, které taková spolupráce může přinést ZŠ, především tedy v oslovení nových žáků a navázání vztahů, respondent zmiňoval v souvislosti s tématem ve velké míře přípravu dítěte pro úspěšný přestup z mateřské do základní školy, v čemž viděl velký potenciál případné spolupráce, pohlížel na danou problematiku širším pohledem v tom smyslu, že považoval za podstatný cíl rovněž snahu o navazující kvalitní proces vzdělávání.

Zatímco já jsem spatřovala nedostatky převážně jen v časových možnostech, případně nedostatečné motivaci těch, kteří by se do takového procesu zapojovat měli, uvedl dotazovaný možné limity související se vzájemnou vzdáleností spolupracujících institucí, což mě v souvislosti s tématem nenapadlo, jelikož mám zkušenosti s propojováním ZŠ s přidruženou MŠ sídlící v jedné budově, a podmínky ke spolupráci jsou tedy podle respondenta v tomto ohledu jednodušší i z toho důvodu, že je vedení školy jednotné.

Z rozhovoru nevyplývala žádná neshoda, co se týká pohledu na vzájemnou spolupráci, díky rozhovoru a náhledu dotazovaného na téma, na které pohlížel na základě svých poznatků, mě tento dialog vliv na následující tvorbu hlavních témat práce.

## 4 Témata a výzkumné otázky hlavní části výzkumu

Na základě vlastní zkušenosti společně s rozhovorem odborníka z praxe působícího v roli třídního učitele nižších ročníků a následně ředitele mateřské i základní školy vyvstávají dvě hlavní témata, která směřují k efektivitě a provázanosti škol základních a mateřských. Prvním tématem je jejich vzájemná spolupráce, její možnosti, limity, ukázky vhodné praxe, tedy co se ve školách osvědčuje a návrhy na změny. Druhým tématem, které vyplynulo především z rozhovoru s odborníkem, je období přestupu dítěte z předškolního do základního vzdělávání, zaměřené na specifika dětské skupiny, možnosti přípravy předškolních dětí a komunikaci s rodiči dětí v procesu vzdělávání.

### Téma 1: Spolupráce

- Způsoby propojování – společné akce či aktivity
- Oslovování jiných škol x oslovování jinými školami
- Osobní zkušenosti s navázáním spolupráce
- Výhody spolupráce, hlavní přínos
- Limity spolupráce
- Podmínky, za kterých může docházet k efektivní spolupráci
- Očekávání a představy o efektivní spolupráci

### Téma 2: Přestup dítěte z mateřské do základní školy

- Osobní zkušenosti respondentů s danou věkovou skupinou dětí
- Nejdůležitější aspekty vedoucí k plynulému přechodu dítěte
- Komunikace přestupu dětí s rodiči
- Komunikace mezi MŠ a ZŠ na téma školní zralosti

Tato dvě témata spolu podle výsledků předvýzkumného šetření natolik souvisí, že pro získání celkového pohledu na spolupráci konkrétních škol byla zvolena za hlavní oblasti šetření. V rámci těchto dvou témat, došlo k rozpracování podtémat práce a následně konkretizaci otázek.

**Výzkumné otázky** jsou zvoleny s přihlédnutím ke stanovenému cíli diplomové práce. Celkem bylo stanoveno pět výzkumných otázek (dále jen VO) v tomto znění:

- **VO 1:** Je komunikace mezi MŠ a ZŠ záměrně budována ze strany ZŠ z důvodu zápisů do prvních tříd, tedy „náboru“ dětí do ZŠ?
- **VO 2:** Je snaha ze stran místních varnsdorfských MŠ a ZŠ vést vzájemnou komunikaci?
- **VO 3:** Co podmiňuje snahu ZŠ ke spolupráci s MŠ?
- **VO 4:** Co podmiňuje snahu MŠ ke vzájemné spolupráci se ZŠ?
- **VO 5:** V čem pedagogové MŠ a ZŠ spatřují efektivitu vzájemné spolupráce? Jaké kroky vedou k efektivní spolupráci ZŠ a MŠ z pohledu pedagogů?

#### **4.1 Předpoklady výzkumného šetření**

**Předpoklad výzkumné otázky č. 1:** Jeden z hlavních motivů ZŠ, které vedou k následné komunikaci s MŠ je zájem školy získat nové žáky do prvních tříd. Důvody, které vedou školy k tomuto kroku je především snaha naplnit třídy potřebným množstvím nových žáků, aby se školy nemusely potýkat s nepříjemnou situací, při níž bude třeba snižovat počty tříd ve škole, ovšem za předpokladu, že jsou v daném ročníku třídy paralelní. Taková situace by souvisela např. i s nuceným snižováním počtu pedagogů na dané škole a dalšími organizačními změnami, kterým se každý ředitel snaží zamezit a předejít.

**Předpoklad výzkumné otázky č. 2:** Myslím si, že snaha vést komunikaci ze strany všech institucí ve městě je. Otázkou zůstává, zda se jedná o snahu dlouhodobou a komplexní či spíše kooperaci jednorázového charakteru. Předpokladem je, že snaha ze stran ZŠ je výrazně vyšší, než je tomu u MŠ. Souvislost spatřuji také v návaznosti na první předpokládanou hypotézu výzkumné otázky. Odpovědi jednotlivých respondentů podle mého názoru povedou ke zjištění, že zájem o komunikaci a kooperaci mezi institucemi je založen vždy na očekávání určitých výhod a potřebě i zájmu konkrétní školy. V tomto případě vnímám větší potřebu navazování vztahů s MŠ ze strany ZŠ, které směřující k oslovování dětí, ale také jejich rodičů. Zároveň se domnívám, že je společná komunikace výraznější, častější a celistvější v případě ZŠ s přidruženou MŠ v porovnání se školami, které nesdílí stejnou budovu a vedení školy.

**Předpoklad výzkumné otázky č. 3:** Jsem přesvědčena, že kroky, které vedou zástupce ZŠ ke vzájemné spolupráci s institucí předškolního typu je již zmíněná potřeba škol naplnit své třídy. Domnívám se, že tento zájem je primárním důvodem navázání množství spoluprací. Faktory a podmínky ovlivňující snahu spolupráce mohou být různé. Předpokladem navázání spolupráce ze strany ZŠ je podle mého názoru prvotně samotný zájem o navázání spolupráce a následně určitá shoda v přístupech ke vzdělávání a určení společných cílů. Za limity, které můžeme označit za omezující či znemožňující možnosti spolupráce považuji převážně náročnost časové organizace společných aktivit, kterým musí rovněž předcházet domluva či přímo osobní schůzka, která vyžaduje zájem a čas z obou stran. Stejně tak může hrát svou roli vzdálenost mezi konkrétními školami, ať už ta určena jejich lokací či vzdálenost názorů a vizí škol, případně osobních sympatií.

**Předpoklad výzkumné otázky č. 4:** Hlavním předpokladem, stejně jako u ZŠ, shledávám chuť a motivaci pedagogů, kteří by měli být přesvědčeni o pozitivním přínosu spolupráce pro jejich školu, předpokládám však, že tento zájem vychází spíše od ředitelů, tedy vedení škol, kteří mají zájem svou MŠ nadále posouvat a zlepšovat její pozici. Ze strany MŠ ke komunikaci dochází zejm. v případě, kdy je možnost využít zajímavé nabídky na společnou akci, která vede k rozvoji dětí a jejich schopností a dovedností.

Určující může být také zájem rodičů v případě rozhodování, kde se jejich dítě bude dále vzdělávat, díky kterému má MŠ tendence oslovovat ZŠ a návštěvou na ukázkových hodinách či například během *Dne otevřených dveří* se snažit si udělat obrázek o školách základních a poradit tak na základě individuality dítěte, která škola a z jakých důvodů by mohla být vhodnou. Stejně tak je podstatné téma školní zralosti, které v předškolním období jistě velmi zajímá spoustu rodičů a pokud MŠ naváže spolupráci na toto téma, je předpoklad, že tuto skutečnost rodiče ocení. Poskytnout dítěti možnost podívat se do prostor ZŠ, případně přímo nahlédnout do výuky tříd prvního stupně, může být vnímáno také velmi pozitivně. Na základě této zkušenosti se mohou MŠ snažit nadále rozvíjet kompetence dětí vedoucí k úspěšnému vstupu do první třídy. Limity mohou být obdobné jako u ZŠ, např. časové možnosti a náročnost spolupráce. Domnívám se, že společně s případnými osobními vztahy (antipatiemi) mohou být tyto dva faktory označeny za nejvíce ovlivňující ve smyslu menší snahy o spolupráci.

**Předpoklad výzkumné otázky č. 5:** Předpokládám, že na tuto otázku budou nahlížet oslovení jednotlivci každý trochu jinak na základě svých zkušeností a postojů k tématu propojování. To, co je pro jednoho málo, může být dostačující pro druhého. Pedagogové si podle mého názoru budou uvědomovat efektivitu ve sdílení svých zkušeností, ať už pozitivních či negativních. Také ve smyslu možnosti předávání informací o konkrétních dětech, navazování rámcových vzdělávacích programů a využívání společných konzultací či školení na určité téma, nejspíše by shledali největší zájem na téma plynulosti přechodu dítěte do primárního vzdělávání, jeho přípravě na tuto změnu, tedy tématu školní zralosti dětí a následném adaptačním období.

Další důvody mohou uvádět v souvislosti se zviditelněním školy pro širokou veřejnou a rodiče dětí, tedy z důvodu budování určitého statusu školy. Výhody vzájemné spolupráce mohou být také určitá ekonomická výhodnost pro školy, např. prostřednictvím spojování akcí z důvodu jejich financování, využívání prostor druhé školy apod. A v případě, že svou pozornost obrátíme zpět k dětem, domnívám se, že bude zmíněn pozitivní vliv takového propojování na rozvoj sociálních dovedností dětí a nabídka pestrého poznávání a vzdělávání.

Za kroky, které vedou školy k efektivní spolupráci považují vzájemné setkávání, ať už dětí, tak přímo jen pedagogů, společné akce, na kterých se podílejí obě strany, protože v případě, že jedna škola takzvaně veze a spíše využije druhou nejsem si jistá, zda se o efektivní spolupráci dá hovořit.

## **5 Popis výzkumného vzorku**

V následující tabulce je uveden přehled všech účastníků výzkumného vzorku, jichž bylo přesně 10, sedm z oslovených respondentů má přímou zkušenost s vedením MŠ, dva respondenti jsou zástupci ZŠ, na kterých působí po mnoho let jako pedagogové prvního stupně, a poslední oslovený respondent je ředitelem základní a mateřské školy v jednom právním subjektu. Ve výzkumném vzorku byla získána data zástupců všech MŠ ve Varnsdorfu.

Tabulka 3 Počty let praxe dotazovaných

Dotazovaný respondent	Délka pedagogické praxe celkem	Délka praxe ve vedení školy
Ředitel MŠ A	40 let	16 let
Ředitel MŠ B	17 let	11 let
Ředitel MŠ C	18 let	5 let
Ředitel MŠ D	30 let	5,5 roku
Ředitel MŠ E	23 let	11 let
Ředitel MŠ F	39 let	12 let
Ředitel MŠ G	43 let	33 let
Ředitel ZŠ A MŠ H	28 let	12 let
Pedagog ZŠ 1	32 let	-----
Pedagog ZŠ 2	25 let	-----

Při následném zpracování poskytnutých výpovědí respondentů budou v interpretaci výsledků respondenti prezentováni pomocí následujících označení:

- ŘA – ředitel mateřské školy A
- ŘB – ředitel mateřské školy B
- ŘC – ředitel mateřské školy C
- ŘD – ředitel mateřské školy D
- ŘE – ředitel mateřské školy E
- ŘF – ředitel mateřské školy F
- ŘG – ředitel mateřské školy G
- ŘH – ředitel základní a mateřské školy H
- U1 – učitel základní školy 1
- U2 – učitel základní školy 2
- Ř = ředitel, U = učitel

Počet jednotlivých otázek se mírně liší v závislosti na průběhu rozhovoru, v případě zodpovězení otázky či potřeby se doptávat na podrobnější údaje, a také na zkušenostech jednotlivých respondentů. Rozhovory s řediteli MŠ obsahovaly celkem 19 konkrétních otázek, rozhovory s pedagogy ZŠ s dlouholetou praxí obsahovaly celkem 21 otázek a rozhovor s ředitelem základní a mateřské školy byl sestaven z celkem 28 otázek. Struktura



všech rozhovorů ovšem odpovídá následujícím okruhům a jejich oblastem, ke kterým se vážou a směřují k vymezeným výzkumným otázkám.

Tabulka 4 Polostrukturované rozhovory – Schéma

I. okruh – základní údaje
1. délka pedagogické praxe
2. charakteristika školy
II. okruh – Spolupráce mezi ZŠ a MŠ
3. Osobní zkušenost s navazováním a průběhem spolupráce mezi ZŠ a MŠ – četnost, způsob
4. Oslovování ke spolupráci ze strany MŠ
5. Oslovování ke spolupráci ze strany ZŠ
6. Výhody možné spolupráce, hlavní přínos
7. Limity ohrožující spolupráci
8. Podmínky vedoucí k efektivní spolupráci
9. Očekávání a představy jednotlivých respondentů
III. okruh – Přejít dítěte z MŠ do ZŠ
10. Osobní zkušenost respondentů s danou věkovou skupinou dětí
11. Nejdůležitější aspekty vedoucí k plynulému přechodu dítěte z MŠ do ZŠ
12. Komunikace s rodiči – téma přerodu předškoláka na školáka
13. Komunikace mezi MŠ a ZŠ na téma školní zralosti

Podnětem zkoumání se staly rozhovory se zástupci konkrétních MŠ i ZŠ, z toho důvodu jsou v následující kapitole nejprve stručně představeny místní MŠ a vzhledem k problematice celé práce je výzkumný vzorek následně více zaměřen na konkrétní základní a mateřskou školu. Všechny údaje o jednotlivých institucích jsou zde uvedeny pro hlubší porozumění a vzhled do kontextu dané problematiky spolupráce základních a mateřských škol ve Varnsdorfu.

## 5.1 Charakteristika mateřských škol ve Varnsdorfu

Ve Varnsdorfu je v současnosti celkem 8 MŠ, z nichž je jedna přidružená ke škole základní a jedna se specializuje v jednom ze svých oddělení na děti vyžadující speciální péči. MŠ ve Varnsdorfu jsou aktuálně schopny pojmout téměř 500 žáků.

V následující tabulce je souhrn základních charakteristik MŠ, jejichž vedení bylo dotazováno na problematiku spolupráce základních a mateřských škol ve Varnsdorfu. Tyto údaje jsou poskytnuty z důvodu uvedení do širšího kontextu vzdělávání.

Tabulka 5 Charakteristiky jednotlivých MŠ ve Varnsdorfu

	<b>Stručná charakteristika školy</b>	<b>Zaměření dle ŠVP</b>
<b>MŠ A</b>	Škola rodinného typu, dostatečně vybavena, v roce 2015 proběhla rozsáhlá rekonstrukce budovy. Kapacita školy: 50 žáků ve dvou třídách. Lokalita: Jedna budova v blízkosti centra města s velkou školní zahradou.	Respektování individuality dítěte, naplňování a zajišťování jeho potřeb vedoucí k optimálnímu rozvoji dítěte, budování sounáležitost a tolerance k druhým, příprava na ZŠ. Nabízí: Prostornou zahradu s herními prvky, prožitkové učení, zapojení do celorepublikových projektů Sčítání ptactva, Celé Česko čte dětem a dalších krátkodobých projektů školy.
<b>MŠ B</b>	Škola rodinného typu směřující k propojování generací a budování mezilidských vztahů. Zaměřuje se na osobnostně orientovanou výchovu. Kapacita školy: 71 žáků ve dvou heterogenních a jedné homogenní třídě. Lokalita: Komplex tří pavilonů s velkou školní zahradou uprostřed panelového sídliště.	Umožnit dětem prožít dětství plné radosti v laskavém a příjemném prostředí. Zaměřuje se na získávání dovedností a znalostí dětí v přátelském, podporujícím prostředí, respektující individualitu dítěte. Nabízí: Škola se zapojuje do množství různých projektů. Za nejvýznamnější považuje projekty Mezi námi a Celé Česko čte dětem. Škola nabízí také logopedickou péči.
<b>MŠ C</b>	Škola rodinného typu s dlouholetou tradicí na specializaci specializace na řečové vady u dětí (přes 40 let). Klíčovými jsou pro školu logopedická prevence a zájem o přírodu. Kapacita školy: 37 žáků v jedné běžné třídě (25) a jedné speciální (12), třídy jsou heterogenní. Lokalita: Jedna historická budova v centru města s velkou školní zahradou.	Škola se snaží podporovat dětství, přirozené potřeby dítěte včetně jejich naplňování, vést k rozvoji mezilidských vztahů a k životu v souladu s přírodou. Nabízí: Škola každý rok zajišťuje projekt k přípravě dětí na vstup do ZŠ.

<b>MŠ D</b>	<p>Škola zaměřující se na zdravý životní styl a porozumění mu. Snaží se vést děti k osobnostnímu rozvoji, samostatnosti, tvořivosti a sebedůvěře.</p> <p>Kapacita školy: 100 žáků ve čtyřech heterogenních třídách.</p> <p>Lokalita: Komplex dvou pavilonů s velkou školní zahradou uprostřed panelového sídliště.</p> <p>Roku 2014 proběhla rozsáhlá rekonstrukce budovy i školní zahrady.</p>	<p>Dlouhodobý zájem školy leží v přípravě na vstup dítěte do ZŠ, budování mezilidských vztahů, snaží se o rozvoj zdravého postoje dětí k životu i vlastní osobnosti. Zaměřuje se na individualitu dítěte, respektování a zajišťování jeho potřeb vedoucích k všestrannému rozvoji.</p> <p>Nabízí: Škola nabízí zapojení do školního sboru s dlouholetou tradicí. Za součást na projektu Skutečně zdravá škola získala MŠ bronzový certifikát.</p>
<b>MŠ E</b>	<p>Škola rodinného typu, která své dlouhodobé cíle směřuje k samostatnosti dětí, jejich respektu ke zdraví a ostatním jedinečným, budování mezilidských vztahů a zapojování se do společnosti.</p> <p>Kapacita školy: 50 žáků ve dvou heterogenních třídách.</p> <p>Lokalita: Čtyřpodlažní budova (vila) poblíž centra města s poměrně malou školní zahradou, ovšem plně vybavenou.</p>	<p>Za podstatné ve vzdělávání dětí spatřuje škola připravenost dětí pro vstup do ZŠ, všestranný rozvoj jejich osobnosti, podporu vedoucí k aktivnímu a šťastnému dětství.</p> <p>Nabízí: Nabízí rodičům komplexní logopedickou péči.</p>
<b>MŠ F</b>	<p>Škola složená z běžných tříd a několika tříd speciálních určených pro děti se SVP. Dlouholetá tradice speciálních tříd od roku 1991, od roku 2009 se rovněž specializují na děti s PAS. Cílem je zajistit podmínky pro všestranný rozvoj, samostatnost dítěte, připravit na vstup do ZŠ, případně zmírnit důsledky zdravotního postižení u dětí se SVP.</p> <p>Kapacita školy: 82 žáků, běžná třída má kapacitu 28 dětí, kapacity tříd speciálních jsou 6 dětí ve třídě zaměřené na PAS a kombinované vady, 14 dětí v oddělení se závažnými řečovými vadami.</p> <p>Lokalita: Komplex složený ze čtyř budov (3 pavilony + 1 vila), rozlehlá školní zahrada s ovocnými stromy.</p>	<p>Záměrem školy je vést děti k rozvoji samostatnosti, zdravého sebevědomí, celoživotnímu vzdělávání, osvojování mezilidských vztahů, směřovat je ke spokojenému a naplněnému dětství, a přitom rozvíjet jejich individuální schopnosti</p> <p>Nabízí: Škola nabízí výraznou pomoc dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Využívá metod přímých zážitků (zkoumat se zájmem okolní svět a porozumět mu).</p>
<b>MŠ G</b>	<p>Škola rodinného typu nabízí dětem všestranný rozvoj jejich osobnosti v poklidné atmosféře školy.</p> <p>Kapacita školy: 50 žáků ve dvou heterogenních třídách.</p> <p>Lokalita: Historická budova (vila) přímo v centru města je umístěna uprostřed rozlehlé školní zahrady a zároveň sousedí s městským parkem.</p>	<p>Hlavním cílem školy je podílení se na radostném a spokojeném dětství a respekt k individualitě dítěte a jeho potřebám.</p> <p>Nabízí: Nabízí taneční kroužek ve spolupráci se ZUŠ. Účast na dlouhodobých projektech, např. mezigeneračním projektu Mezi námi.</p>

<b>MŠ a ZŠ H</b>	Mateřská škola rodinného typu, se kterou je rovněž provázána škola základní, a to nejen umístěním v rámci jedné budovy, ale také obsahem vzdělávání. ŠVP je zaměřen na vzdělávání ve spojení s přírodou. Kapacita školy: 50 žáků ve dvou homogenních třídách, třídy jsou však často propojovány. Lokalita: Sídlí v lokalitě na kraji města v jedné budově společně se základní školou, využívá veškerých sportovišť základní školy, má možnost využívat rozlehlou školní zahradu, altán a tělocvičnu školy. Nemá vlastní kuchyň řešeno dovozem.	Zaměřuje se na respektování individuality dítěte a naplňování jeho potřeb, všestranný rozvoj osobnosti, samostatnost, přípravu na přestup na ZŠ, budování mezilidských vztahů, osvojování hodnot společnosti, poznávání a učení se v souladu s přírodou. Nabízí: Nabízí kroužek anglického jazyka, který vede zástupce z přidružené ZŠ, dále logopedickou prevenci a plavecký výcvik společně se ZŠ.
------------------------------	---	---

V následující části se lehce dotkneme primárního vzdělávání ve městě Varnsdorf a se zaměříme na jednu konkrétní ZŠ, která je přidružena s institucí preprimárního typu.

## 5.2 Charakteristika základních škol ve Varnsdorfu

Ve městě je dlouhodobě 6 ZŠ, z nichž některé nenabízí oba stupně základního vzdělávání. ZŠ prvního stupně jsou na území města celkem dvě, další čtyři mají i druhý stupeň a nabízí tak úplné základní vzdělání. Součástí jedné ze ZŠ 1. stupně je aktuálně také MŠ (již uvedeno výše). Dále je nutno podotknout, že do celkového výčtu škol řadíme rovněž školu speciální, jež se v následujícím přehledu neobjeví, neboť se nejedná o běžnou ZŠ. Druhý stupeň základního vzdělávání poté ve městě zastupuje i osmileté gymnázium, které ovšem z povahy této práce není podstatné.

Protože se téma práce zaměřuje na spolupráci mezi institucemi předškolního a základního typu vzdělávání, následujících řádky se věnují škole, která má vzhledem ke svému statusu základní a mateřské školy veškeré předpoklady pro naplnění efektivní spolupráce a zároveň nejvýhodnější pozici v možnostech meziinstitucionální spolupráce v porovnání s jinými školami v obci a v jejím okolí.

### 5.2.1 Bližší charakteristika základní a mateřské školy H

Základní a mateřská škola je školou rodinného typu nabízející dětem předškolní a první stupeň základního vzdělání. V porovnání s jinými školami ve městě je tato ZŠ specifická především z hlediska provázanosti s MŠ, a to včetně vedení školy. K rozšíření školy o MŠ

došlo v roce 2012. Toho si je plně vědoma a snaží se těchto svých předností naplno využívat. Propojuje akce školy ve společenskou událost všech aktérů vzdělávacího procesu včetně rodiny, dětí i pedagogických pracovníků obou institucí.

Jedná se o malou školu, jak svou rozlohou, tak kapacitou, což není jediným důvodem, proč působí familiárním dojmem. Soustředí se na propojování dětí s přírodou a na budování a navazování mezilidských vztahů. Školní vzdělávací plány jsou pro obě instituce provázané nejen navazujícími kompetencemi a cíli dle RVP PV a ZV, ale také svým zaměřením, které jak už bylo uvedeno výše, směřuje k environmentální výuce dětí a celkovému porozumění okolnímu světu a lidí v něm.

V současnosti je k základnímu vzdělávání na škole přihlášeno celkem 102 dětí a v MŠ je 47 dětí. Původní kapacita školky byla 25 dětí, což se postupně změnilo na celkem 50. Základní vzdělávání probíhá v rámci 1. stupně, tedy od 1. do 5. třídy, a MŠ je složena ze dvou homogenních tříd předškolních dětí, které jsou podle věku rozděleny na předškoláky a mladší děti.

V přízemí školy se nachází prostory prvního oddělení školní družiny, šatny, sociální zařízení a technické zázemí pro nepedagogické pracovníky školy. Součástí přízemí je také školní jídelna. Tělocvična školy je spíše malá, vstup do těchto prostor je přímo v mezipatře budovy a využívat ji mohou jak děti ze ZŠ, tak děti ze dvou plně vybavených tříd MŠ, která sídlí v prvním patře, kde je zároveň sborovna a ředitelna školy. Celkem pět tříd pro děti od 1. do 5. třídy nalezneme ve druhém podlaží. Všechny třídy jsou prosluněné, dostatečně prostorné, s novými interaktivními tabulemi. Také se zde nachází sociální zařízení, učebna IT a nově zbudovaný prostor pro osobní schůzky a konzultace s rodiči či pedagogicko-psychologickou podporou školy. Ke školní budově náleží rozlehlá školní zahrada s mnoha herními prvky, lavičkami na sezení a velkým altánem, kam se za příznivého počasí vejde celá třída dětí a může zde probíhat venkovní výuka mnoha předmětů. Zároveň bylo v blízkosti školy zbudované multifunkční venkovní hřiště, které také využívají všechny děti, a to nejen na zájmové aktivity, ale i během dopoledního výuky. Celkově je vybavení školy na velmi dobré úrovni. Dvě ze tří oddělení školní družiny využívají prostor běžných tříd 1. stupně z důvodu nedostatku dalších prostor. Školu dlouhodobě zajímá možnost vyžití dalších prostor,

především půdních, ale vzhledem k náročnosti možné investice není tento záměr ze strany zřizovatele prozatím zvažován.

Z hlediska organizace školního dne lze shledat specifikum, které rodiče některých žáků mohou jistě ocenit, a tím je provozní doba školní družiny, která začíná už od 5:15 do 16:00, tedy může být rozhodující pro rodiče, kteří začínají ve svém zaměstnání brzy ráno. Klasické vyučování pak začíná od 8:00 hodin. Protože na škole nepoužívají tradiční model zvonění na začátek a konec hodiny, mohou učitelé učit téměř nerušeně v blocích, samozřejmě za předpokladu, že se dodrží časová dotace určená na přestávku dětí mezi vyučovacími jednotkami. Bývá ale pravidlem, že délka takové jednotky je obvykle 45 minut.

Komunikace školy s rodiči je nejčastěji zprostředkovávána osobní formou, tedy dochází ke sdělování informací rodičům dětí osobním každodenním kontaktem, zároveň však škola využívá k informování rodičů i širší veřejnosti facebookové či webové stránky školy.

Obecně lze uvést, že procentuální míra dětí, které přechází z přidružené mateřské školy do školy základní je poměrně vysoká. V následující tabulce nalezneme přesnější přehled těchto údajů za posledních 5 let. Informace byly čerpány z výročních zpráv a statistik dané školy, které jsou součástí dokumentace školy. Děti přicházejících ze tříd přípravných není velký počet. Ve školní roce 2023/24 nastoupili do první třídy dva žáci z přípravné třídy. V uplynulých pěti letech nastoupily z přípravné třídy na místní ZŠ celkem 4 děti. V případě, že je dítěti udělen odklad, je situace školou řešena tak, že nasměruje rodiče vždy na předškolní instituci, ve které se dítě doposud vzdělávalo, v případě udělování dodatečných odkladů záleží na kapacitě přidružené MŠ, ale bývá zvykem, že se místo pro dítě snaží zajistit sama škola v rámci propojení základní a mateřské školy.

Tabulka 6 Počty přijatých dětí do ZŠ H

Školní rok	Počet dětí u zápisu	Počet udělených odkladů	Počet dětí přijatých z přidružené MŠ (procenta)	Počet dětí přijatých z jiných MŠ (procenta)
2022/2023	24	1	12 dětí (52,17 %)	11 dětí (47,82 %)
2021/2022	20	1	8 dětí (42,10 %)	11 dětí (57,89 %)
2020/2021	23	2	9 dětí (42,85 %)	12 dětí (57,14 %)
2019/2020	18	5	6 dětí (46,15 %)	7 dětí (53,84 %)
2018/2019	22	7	7 dětí (46,66 %)	8 dětí (53,33 %)

Z tabulky jasně vyplývá, že má navázaná spolupráce z hlediska počtu dětí, kteří na škole zůstávají, své opodstatnění. Protože v uplynulých pěti letech se jejich procentuální zastoupení v první třídě pohybuje nad hranicí 40 % všech přijatých žáků. Zároveň shledávám čísla z minulého roku povzbuzující, neboť potvrzují, že se úsilí věnované spolupráci mezi mateřskou a základní školou vyplatilo a za posledních několik let došlo, zatím k nejvyššímu podílu přijatých žáků, kteří ve svém vzdělávání navazují, a jsou nadále součástí základní a mateřské školy.

## 6 Prezentace výsledků a jejich interpretace

Sběr dat výzkumného vzorku byl uskutečněn pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Za celý soubor oslovených účastníků výzkumu byli, jakožto reprezentativní vzorek, vybráni tři zástupci za každou z jednotlivých skupin, a to na základě jejich osobních zkušeností s danou problematikou. Výpovědi záměrně vybraných respondentů jsou zpracovány formou případových studií, která je prezentována zejm. souhrnem zásadních myšlenek, které se tématu týkají a které vznikaly během přepisů rozhovorů.

Struktura je pro všechny případové studie stejná a řídí se základními okruhy hlavních témat a jejich danými otázkami. „*Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům.*“ (Hendl, 2016, s. 102)

### 6.1 Rozhovor s učitelem 1

#### 6.1.1 I. okruh – Základní údaje

Tabulka 7 Otázky pro učitele – okruh 1

O1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe učitele na 1. stupni?	32 let
O2: Jaké máte zkušenosti s dětmi v 1. ročníku ZŠ?	Celkem 7x za dobu praxe třídním učitelem 1. třídy
O3: Jak byste stručně charakterizovala ZŠ, ve které momentálně působíte? Má určitá specifika z hlediska zaměření?	Základní škola úplná, název ŠVP plně odpovídá myšlenkám školy – Společně poznáváme sebe i svět, tandemová výuka, školní parlament,

Učitel ZŠ 1 (žena) s dlouholetou praxí působí již řadu let na 1. stupni ZŠ a jeho zkušenosti s dětmi v prvních ročnících ZŠ jsou poměrně obsáhlé. Uvádí, že se dětem v tomto období snaží co nejvíce ulehčit mnohdy náročný přestup z MŠ a za velmi důležité shledává právě adaptační období, kterým žáky provází s dostatečnou mírou porozumění, laskavosti a opory. Základní školu, na které je aktuálně učitelem již několik let, charakterizuje jako školu menší, co se týče prostorových možností, ale o to větší svým zájmem o žáky a jejich budoucnost. V souvislosti se zaměřením školy zmiňuje hojně využívání tandemové výuky, která podle něj umožňuje mnoho možností a inovativních metod práce s dětmi, čehož si považuje a je rád, že v minulém roce došlo k zavedení tohoto způsobu výuky ze strany vedení školy.



## 6.1.2 II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou

Tabulka 8 Otázky pro učitele – okruh 2

O4: Pořádáte v průběhu školního roku akce zaměřené na propojování dětí a pedagogů MŠ a ZŠ?	Ano, projektové dny (několikrát ročně), akce školy (párkrát ročně),
O5: Probíhá ze strany Vaší základní školy spolupráce s dalšími školami (ZŠ či MŠ)? Zapojujete se do vzájemné komunikace? Pokud ano, jakým způsobem, jak často?	Výpomoc, besedy (1x ročně), zmíněné projekty (párkrát ročně, 1-2)
O6: Oslovují naopak Vás některé základní či mateřské školy se záměrem navázání spolupráce?	Ano, hlavně MŠ – období leden až duben
O7: Jaké mohou být důvody pro budování vzájemné spolupráce napříč institucemi MŠ a ZŠ?	Plynulý přechod dětí z MŠ do ZŠ
O8: Co myslíte, že od spolupráce očekává ZŠ?	Získání žáků do 1. tříd, předávání zkušeností
O9: Jaké benefity může mít spolupráce pro MŠ?	Seznámení dětí s prostředím školy, využívat prostory školy, výpomoc při akcích
O10: Jakým způsobem byste si představovali efektivní spolupráce ZŠ a MŠ? Jak? Jak často? V jakém rozsahu?	Spolupráce během adaptace dětí, udržení zvýšené míry spolupráce před zápisy do 1. tříd, zájem
O11: Za jakých podmínek se podle Vás může dařit úspěšná spolupráce mezi ZŠ a MŠ?	Vzájemné dobré vztahy, vstřícnost, společný zájem, umět se oslovit
O12: Napadají vás určité limity omezující možnosti spolupráce mezi institucemi?	Rozdílnost RVP ZV, RVP PV, neochota kolegů, časová náročnost/vyčerpání
O13: Jaké kroky podle Vás mohou vést k větší efektivitě spolupráce místních předškolních a základních institucí? Napadá Vás nějaký způsob?	Společná setkávání, předávání dokumentace

K otázce mířené na pořádání akcí ze strany ZŠ zmiňoval učitel 1 několik konkrétních akcí, které se během školního roku pravidelně (každoročně) konají. Nejprve uvedl jako příklad projektové dny, popsal jejich průběh a četnost během školního roku. Blíže konkretizoval především jeden z projektů, který mu nejvíce „uvízl“ v paměti, jednalo se o projekt vedoucí ke spolupráci s jednou z místních MŠ, a to v rámci projektového týdne, během kterého se děti věnovaly tématu poznávání přírody a většinu společného času trávily venku na školní zahradě. Jako jednu z aktivit, ke kterým žáci přizvali děti z MŠ bylo sázení nových keřů, stromů a květin, o které se po celý týden chodily všechny děti starat a do dneška se ze strany MŠ setkává škola s pozitivními ohlasy, podle kterých děti, které se projektu zúčastnily se do dnešních dnů rády prochází kolem plotu školní zahrady a pozorují „své“ rostliny. Jako další

příklad akce uvedl pozvánky na náslechové hodiny pro budoucí žáky prvních tříd a Den otevřených dveří.

Průběh vzájemné komunikace s jinými školami popisoval učitel 1 tak, že k propojování a komunikaci dochází především s MŠ, se kterými mají již navázané přátelské vztahy. Učitel 1 komunikuje s několika MŠ, tedy vždy s některým z jejich zástupců, s nimiž se zná a může tak k rozhovorům docházet také neoficiální formou. Intenzivnější spolupráci vnímá především v období před začátkem školního roku, kdy se řeší harmonogramy školního roku, a za období, ve kterém dochází k nejčastější interakci mezi ZŠ a MŠ označuje tzv. „předzápisové“ období, tedy čas od ledna do dubna. Učitel 1 jako vhodný příklad spolupráce, na který by chtěl v budoucnu navazovat, znovu uvedl výpomoc žáků vyšších ročníků, kteří již několikrát byli za školu vysláni jako organizační opora na několik akcí, které pořádala místní MŠ. *„Třeba si vypomáháme na některých akcích, část žáků z vyšších ročníků vypomáhá s přípravou nebo i během akce ve školce, se kterou spolupracujeme častěji. Když nás školka osloví, tak jsme pomáhali třeba i s akcí na dopravním hřišti v našem městě a musím říct, že akce se moc povedla a měli jsme z toho všichni dobrý pocit.“*

Učitel 1 uvádí, že pokud by měl porovnat spolupráci s jinými ZŠ a MŠ, je ze strany MŠ vnímána vyšší míra zapojování se do společných činností. Jako jeden z možných důvodů opět zmiňuje souvislost s obdobím zápisů do 1. tříd, kdy mají MŠ a rodiče dětí větší zájem o výběr vhodné ZŠ, v níž bude dítě nadále vzděláváno. Proto mají obvykle MŠ s blízcím se zápisem zájem o společné akce. Za další možné důvody pro budování vzájemné spolupráce uvádí učitel 1 zájem všech aktérů zajišťujících vzdělávání na bezproblémovém a plynulém přechodu žáků z MŠ do ZŠ. Zároveň v daném kontextu zmiňuje vyjasňování kompetencí a možností spolupráce mezi institucemi.

Při otázkách, které vedly učitele 1 k zamyšlení se nad motivy ke spolupráci, a to z obou stran, jak mateřské, tak základní školy, uvedl dotazovaný, že je přesvědčen, že hlavním očekáváním ze stran ZŠ je získávání nových žáků do 1. tříd, a tedy oslovování jejich rodičů i skrze instituce MŠ. Společnými aktivitami pro rodiče, děti, ale také pedagogy, se je snaží oslovit a představit školu a její možnosti. Pedagogy MŠ zmínit učitel 1 z důvodů, že ví, že někteří rodiče si nejsou vždy úplně jistí, kam své dítě umístit a v tom případě může sehrát velkou roli i doporučení paní učitelky či pana učitele, který má s dítětem největší zkušenosti.

I proto je dobré s učiteli MŠ v tomto případě navázat během společných aktivit pozitivní vztah. Učitel 1 uvedl také možná očekávání ze strany ZŠ za účelem vzájemného obohacování při vzdělávání, a hlavně výchově dětí. MŠ za určitý benefit takové spolupráce může dle respondenta považovat lepší orientaci v novém školním prostředí, se kterým jsou během roku, nebo alespoň na několika společných akcích děti seznamovány, zároveň uvedl příklad ze své osobní zkušenosti, kdy místní MŠ z důvodu menších prostor tříd, ale i školní zahrady, v zimních měsících ráda využívá možnosti zapůjčení školní tělocvičny, která dětem předškolního věku nabízí množství aktivit v rozlehlejší prostoru, než který mají v MŠ. Za poslední možnou výhodu spatřuje učitel 1 již zmíněnou výpomoc starších žáků při akcích, která se setkala s velmi pozitivní odezvou právě ze strany MŠ.

Za efektivní spolupráci by učitel 1 považoval zájem o dítě během adaptačního období v 1. třídě. Uvedl, že by velmi ocenil pomocnou ruku v případě, pokud by došlo k tomu, že dítě ve škole nezvládá, nestíhá, je plačtivé apod. Rád by měl vnitřní jistotu, že se může obrátit na konkrétního učitele z předchozí školy a komunikovat s ním na téma osobní zkušenosti, kterou má s daným dítětem. Tedy zjistit to, jak dítě spolupracovalo, jak se projevovalo, zda nejsou nějaké okolnosti ovlivňující výchovný a vzdělávací proces. Tento způsob komunikace by ocenil hlavně proto, že se již několikrát během praxe setkal s dítětem, které nezvládlo vstup do 1. třídy, ovšem důvody neúspěchu musel rozklíčovat až postupně, což by šlo slovy respondenta jistě urychlit při efektivní spolupráci s učitelem MŠ. Je přesvědčen, že by taková interakce vedla k pozitivním výsledkům z hlediska potřebné diagnostiky dítěte a myslí si, že v mnoha případech šlo zdlouhavému řešení, třeba i s rodiči dětí, zabránit, pokud by vzájemná komunikace s předešlou školou byla navázána. Zároveň za efektivní spatřuje větší míru společných akcí ZŠ a MŠ v období před zápisem do 1. třídy, o které by měl být zájem oboustranný a opravdový.

Učitel 1 se u otázek mířících na možnosti a limity spolupráce zamýšlel nad mnoha faktory. Za hlavní podmínku spolupráce označil dobré vzájemné vztahy založené na oboustranné vstřícnosti, porozumění a snaze. Společný zájem je podle respondenta klíčovým stavebním kamenem každé spolupráce, zejm. v různých školních prostředích, které jsou samostatnými jednotkami s přesným harmonogramem školního roku. V souvislosti s tím uvedl i možné limity, které se podle něj mohou projevit v časové tísní s ohledem na naplňování

vzdělávacích cílů. Čas, kterého ve škole není, alespoň v dopolední části dne, příliš mnoho nemůže pojmout všechny různé aktivity a zároveň vzdělávací činnost. Dalším limitem může být podle učitele i určitá rozdílnost vzdělávacích programů, vzhledem k tomu, že každý z nich má svá určitá specifika. Jako poslední problematický spatřuje možný nezájem a neochotu dalších spolupracovníků nebo vedení školy a dodává, že je to vždy o lidech.

V rámci určitých kroků, které by učitel i ocenil a chtěl prosadit by byly neformální schůzky, které nazval jako „poradičky“. Za ideální by spatřoval, pokud by k takovým schůzkám jednotlivých zástupců za školy, které mají o spolupráci zájem, docházelo zhruba jednou za 1-2 měsíce. Zároveň podobně jako oslovený ředitel z předvýzkumu empirické práce naznačil, že by byl rád za možnost alespoň částečného předávání dokumentace dětí, na kterou by mohl v první třídě navazovat.

### 6.1.3 III. okruh – Přejchod dítěte z mateřské do základní školy

Tabulka 9 Otázky pro učitele – okruh 3

O14: V jakém směru je dle Vaší zkušenosti práce s dětmi mladšího školního věku specifická?	Motivace dětí, zažít úspěch, budovat klima třídy, pocti bezpečí, komunikace s rodiči
O15: Co považujete za nejdůležitější z hlediska přípravy pro úspěšný vstup dětí přecházejících z předškolního do základního vzdělávání?	Rozvoj školní zralosti
O16: Komunikujete Vy, jako základní škola, téma školní zralosti a připravenosti dětí s některou z místních mateřských škol? Pokud ano, jakým způsobem?	Ano, formou besed
O17: Uvítal/a byste v tomto směru výraznější spolupráci/komunikaci s MŠ, ze které dítě přechází do ZŠ?	Ano, předávání informací, osobní konzultace
O18: Oslovujete budoucí školáky skrze instituce mateřských škol?	Ano, oslovování přes MŠ, společné akce, letáčky
O19: Předcházejí zápisu akce pořádané školou, které míří na děti předškolního věku?	Den otevřených dveří, ukázkové hodiny
O20: Pokud máte zkušenosti s dětmi z tzv. spřátelených MŠ, pozorujete rozdíly v adaptaci těchto dětí v 1. třídě v porovnání s dětmi z jiných mateřských škol?	Ano, jen malé – větší jistota, znalost třídního učitele

Pro dítě mladšího školního věku je podle učitele i velmi podstatné, aby se ve škole, ve své třídě a v kolektivu cítilo dobře. Učitel by měl proto už od samotného začátku budovat třídní klima a snažit se o to, aby se děti v novém prostředí cítily bezpečně a příjemně. To je velmi

důležitý krok, bez kterého by nemohlo docházet k plnému rozvoji dítěte a jeho schopností a dovedností. Zároveň dodává, že je výuka v prvním ročníku také hodně o motivaci dítěte, vnitřní i vnější, bez které by k učení se novým věcem také nemohlo docházet, proto je třeba zohlednit motivaci dítěte také v jeho hodnocení, které by podle učitele 1 mělo probíhat v těchto ročnících vždy na základě určité empatie k dítěti, aby opravdu každé dítě mohlo zažít úspěch. Jako poslední učitel 1 uvádí velkou potřebu dítěte k sociálnímu začlenění se do třídního kolektivu.

Za nejdůležitější k zajištění bezproblémového vstupu dítěte do 1. třídy považuje učitel 1 obecně zaměření na rozvoj všech oblastí školní zralosti dítěte. V souvislosti s tím uvádí, že velmi kvituje to, že byl zaveden poslední předškolní rok v MŠ jako povinný, protože se tím pádem zaměřila i větší pozornost na přípravu dětí do prvních tříd, kterou v posledních letech vnímá a všímá si, že se pedagogové MŠ více zajímají o tuto problematiku a dávají větší důraz na přípravu dětí i v průběhu dopoledních aktivit. Od kolegyně z MŠ, se kterou je v kontaktu, ví, že si většina škol udělala a zavedla určitou strategii, která vede k rozvoji dětí.

S komunikací na téma školní zralosti má učitel 1 zkušenost se dvěma z místních MŠ. Uvedl, že z pozice ZŠ každoročně oslovují většinu místních MŠ a nabízí jim besedy pro rodiče dětí, ale také pro učitelky MŠ. Zároveň dodává, že se zmíněné besedy setkávají s pozitivní odezvou a velkým zájmem převážně ze strany rodičů. Učitel 1 uvedl, že by uvítal předávání informací o dítěti mezi mateřskou a základní školou. Alespoň formou osobní konzultace s danou učitelkou.

Děti předškolního věku, jak uvádí dle svých zkušeností učitel 1, jsou oslovovány také pomocí MŠ, kterým v období blížících se zápisů distribuují letáčky pro rodiče a nabízí společné akce. Mezi nejvýraznější aktivity zařazuje dotazovaný ukázkové hodiny pro budoucí školáky. Každoročně je škola pořádá právě z důvodu oslovování dětí, učitelů i rodičů, aby se děti mohly podívat do školních prostor a zároveň nahlédnout, na co se mohou zanedlouho těšit. Ukázkovým hodinám obvykle předchází ohlášení Dne otevřených dveří školy, kde je v rámci odpoledního programu připraveno mnoho aktivit, které cílí na rodiče budoucích prvňáků a na děti samotné. Respondent uvedl, že téma minulého konání Dne otevřených dveří se přímo zaměřovalo na školní připravenost dětí.

V rozdílech během adaptačního období dětí v první třídě učitel 1 uvedl, že nespátřuje zásadní rozdíly, pokud se jedná o děti ze spřátelených škol či jiných. Po zamyšlení dodal, že lze vnímat určité rozdíly ve větší sebejistotě ze známého prostředí u dětí, které školu navštěvovaly častěji. Také si podle dotazovaného lze povšimnout, že se tyto děti vyloženě těší na svého nového/známého třídního učitele a rychleji se začínají orientovat v celkovém průběhu vzdělávací činnosti.

## 6.2 Rozhovor s ředitelem MŠ B

### 6.2.1 I. okruh – Základní údaje

Tabulka 10 Otázky pro ředitele MŠ – okruh 1

O1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? Kolik let z této doby jste v roli ředitele MŠ?	17 let celkem, 11 let ředitelem
O2: Jak byste stručně charakterizoval/a MŠ, ve které momentálně působíte? Má určitá specifika z hlediska zaměření?	Škola rodinného typu, zaměření na OSV

Na samotném začátku konverzace hovořil ředitel B (žena) o svých začátcích v roli pedagoga i ředitele MŠ. Zmínil, že si rád jednou za čas připomíná cestu, kterou za dlouhé roky ušel. MŠ, která je již po 11 let pod vedením ředitele B, popisuje jako školu familiárního typu, ve které se zaměřují na osobnostní výchovu a prožitkové učení dětí. Současně se orientují také na pravidelné propojování různých generací formou projektů, do kterých je škola zapojena. „Člověk potřebuje žít s druhým a pro druhé. Nechceme nechat vytratit lásku k člověku a pochopení pro odlišnosti jiných,“ navázal ředitel B a dodal, že spatřuje velkou potřebu vzdělávat pomocí rozšiřování znalostí a dovedností dětí v přátelském a pro děti příjemném prostředí, o což se vždy snaží, a je jejich cílem, aby byly děti spokojené.

### 6.2.2 II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou

Tabulka 11 Otázky pro ředitele MŠ – okruh 2

O4: Oslovujete z pozice mateřské školy ke spolupráci místní základní školy? Pořádáte akce zaměřené na propojování dětí a pedagogů MŠ a ZŠ?	Ano, především před zápisem do ZŠ, společné projekty a akce – spíše jednorázové
O5: Oslovují naopak Vás některé základní školy se záměrem navázání spolupráce?	Ano, nabídka ukázkových hodin, pozvánky na školní akce

O6: Spolupracujete s nějakou konkrétní základní školou či školami? Pokud ano, jakým způsobem? Pokud ne, měl/a byste o případnou spolupráci zájem?	Ano, výraznější spolupráce s jednou ZŠ, jinak spíše jednorázově
O7: Jakým způsobem byste si představoval/a efektivní spolupráci ZŠ a MŠ? Jak? Jak často? V jakém rozsahu?	Hovořit o provázanosti vzdělávání, návštěvy ve školním prostředí, budování mezilidských vztahů, alespoň 5x do roka, interakce učitelů
O8: V čem spatřujete hlavní přínos vzájemné komunikace mezi ZŠ a MŠ?	Propojování dětí – komunikace, pomoc dětem při adaptaci
O9: Jaké kroky podle Vás mohou vést k větší efektivitě spolupráce místních předškolních a základních institucí? Co byste v této oblasti navrhoval/a?	Předávání informací o dětech i se zpětnou vazbou
O10: Napadají vás určité limity omezující možnosti spolupráce mezi institucemi?	GDPR – v předávání informací, čas, vztahy mezi vedením škol

Ředitel B na otázku mířící k oslovování místních základních škol uvedl, že se komunikaci snaží navázat s každou školou, která o ni má zájem. Protože podle respondenta zájem některých škol je větší, než jiných soustředí se na spolupráce převážně s těmi, se kterými si mají co nabídnout, a které jsou otevřené kooperaci. Dodává, že se interakce zvyšuje během cca dvou měsíců před zápisem do škol. Ředitel B také uvedl, že školy oslovují za rodiče, kteří se zajímají o informace o průběhu zápisu. Jako akce, které škola pořádá ve spolupráci s některou ze ZŠ, uvedl respondent projekt Celé Česko čte dětem s tím, že v rámci projektu navázal kooperaci s jednou z místních ZŠ, jejíž žáci chodí v pravidelných intervalech číst dětem předškolním. Tím se škola snaží podpořit zájem dětí o četbu a další vzdělávání. Spolupráce, která trochu vyčnívá nad ostatními, je dle ředitele B založena na vzájemném dobrém vztahu vedení škol. Vzhledem k tomu, že se ředitelé obou škol považují za přátele, odpovídá tomu i míra společného zájmu o spolupráci, kterou řeší také neformálně na společných schůzkách. Zároveň uvádí, že považuje právě vztahovou blízkost mezi jednotlivci, kteří zajišťují spolupráci, za nejvíce klíčovou.

K oslovování ze stran ZŠ ředitel B doplňuje, že bývají jako MŠ pozváni k účasti na některých akcích škol, které jsou zaměřené na oslovování dětí a jejich rodičů. Následně dodal, že se do těchto aktivit rád zapojuje a nejvíce vždy děti i učitele zaujmou ukázkové hodiny od učitelů ZŠ, kteří dětem představují, jak to ve škole chodí.

Za ideální považuje ředitel B dlouhodobou spolupráci, během které se budou po celý školní rok domlouvat jednotliví aktéři na alespoň pěti společných akcích, ve jejichž pořádání by se měly školy střídat, aby jedna strana nevytěžovala tu druhou, protože by to mohlo negativně ovlivnit vzájemné vztahy a společnou snahu.

Uvedl také, že by ocenil předávání informací mezi všemi účastníky spolupráce, a to nejen sdílení informací týkajících se dětí, ale i o nových postupech a metodách ve školství, celou tuto oblast následně ředitel B nazval jako sdílení zkušeností. V neposlední řadě hovořil oslovený o návštěvách budoucích učitelů prvních tříd přímo v MŠ, při nichž by mohlo docházet k prvnímu seznámení a navázání kontaktu s dětmi a jejich rodiči. To by podle něj představovalo zefektivnění dosavadní interakce v období před školními zápisů. K tomuto tématu už jen doplnil, že uskutečňované ukázkové hodiny jsou obecně všemi učiteli považovány za přínosné, protože má dítě možnost vyzkoušet si svou budoucí roli školáka, což mu pomůže se trochu zorientovat v neznámém prostředí.

Hlavním aktuálním přínosem je dle ředitele B pořádání besed pro rodiče dětí na téma školní zralosti, které několikrátým rokem rodičům představují zástupci dvou ZŠ. K této zkušenosti dotazovaný dodal, že rodiče berou informace ze ZŠ s větší vážností, protože celkově vnímají učitele ZŠ jako zkušenější v oblasti školní zralosti a nechají si od nich mnohé poradit. Za další benefit považuje interakci dětí školního i předškolního věku, ve které se všechny děti učí komunikaci, respektu k druhým a navazují nová kamarádství.

Za kroky, které mohou vést ke zkvalitnění vzájemné kooperace mezi školami, uvedl respondent možnost předávat informace o dětech v rámci pedagogické diagnostiky s následnou zpětnou vazbou ze strany ZŠ. Ta by se dle ředitele B mohla odehrávat i neoficiální formou, kdy by došlo k předání základní informací o průběhu adaptace dětí, tedy jak děti zvládají školní docházku, kolektiv a školní prostředí. To celé dle ředitele B vedlo ke zkvalitňování přípravy dětí v oblasti školní zralosti v MŠ. Taková zpětná vazba by dle jeho názoru mohla dopomáhat v následující vzdělávací i výchovné činnosti.

Limity spolupráce spatřuje ředitel B v legislativní nemožnosti předávání informací o dítěti formou oficiální, což je ve vzájemné snaze o provázání a zpětnou vazbu v rámci spolupráce velkou komplikací. Za nejpodstatnější omezení, uvedl ředitel B nedostatek času na aktivity, které by se mohly odehrávat v rámci dopolední činnosti, která je hlavní částí vzdělávacích



aktivit v MŠ. Jako poslední limit zdůraznil vztahy mezi jednotlivci, ale také mezi vedením škol, které dle názoru dotazovaného kolikrát rozhodují o efektivitě.

### 6.2.3 III. okruh – Přejchod dítěte z mateřské do základní školy

Tabulka 12 Otázky pro ředitele MŠ – okruh 3

O11: Co považujete za úlohu pedagoga v předškolním vzdělávání? Na co by se měl zaměřovat?	Odbornost, lidská zralost, zájem o vzdělávání, vědomí vlivu, zaměření – rozvoj dítěte, samostatnost, respekt pravidel, tvořivost
O12: Co považujete za nejdůležitější z hlediska přípravy dítěte na základní vzdělávání?	Vyčleněný čas na přípravu, učít - trpělivosti, spolupráci, samostatnosti, sebeobsluze
O13: Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole organizace přípravy dětí na první třídu? V jakém čase a prostoru? Jakých materiálů užíváte?	Každý den, dopoledne chvilka, odpoledne dle možností
O14: Jaké postupy, metody a materiály se Vám při přípravě dětí v posledním předškolním roce nejvíce osvědčují?	Dělení třídy, postupovat krok za krokem, Kafomet, diagnostika Bednářová, Šimonovy pracovní listy
O15: Kdybyste si měl/a představit ideální přípravu dítěte na školní docházku, jak by vypadala?	Výraznější domácí dopomoc
O17: Jakým způsobem nejčastěji probíhá vzájemná komunikace s rodiči? Jak často?	Denně – předávání dětí, individuální schůzky, školní akce, rodičovské schůzky
O18: Komunikuje mateřská škola s rodiči téma školní zralosti a připravenosti dítěte?	Ano, během celého roku dle potřeb rodičů a dětí, více před zápisem do 1. tříd
O:19 Napadají vás další možnosti spolupráce na téma školní zralosti, ke které by mohlo docházet s některou z místních ZŠ?	Předávat si informace, zkušenosti v této oblasti

Ředitel B v souvislosti s tím, jaký by měl být pedagog MŠ po krátkém zamyšlení uvedl, že by měl prvně splňovat podmínky kvalifikace, tedy jistou odbornost a znalost svého oboru, kterých je pro práci s dětmi potřeba. Učitel by měl mít také jisté kvality lidské zralosti, která se dle respondentových slov dá získávat i zkušenostmi, měl by si uvědomovat svůj vliv na děti a jít jim vždy příkladem. V neposlední řadě by, dle ředitele B, měl mít učitel zájem o další vzdělávání. U dítěte by se měl zaměřovat na rozvoj jeho samostatnosti, celkový rozvoj,

vedení k respektování ostatních, dodržování pravidel a rozvíjení tvořivosti dítěte, ke všemu uvedenému by měl učitel děti směřovat.

Za nejdůležitější v přípravě dětí považuje ředitel B přesné vyčlenění času určeného na vzdělávací činnost předškolních dětí tak, aby nebyly rušeny ostatními dětmi a mohly se plně soustředit na danou činnost. Dále se ředitel B pozastavil nad tím, čemu by se děti kromě oblastí školní zralosti měly v rámci přípravy učit a uvedl trpělivost, spolupráci, samostatnost a sebeobsahu, čímž navázal na předešlou otázku.

Příprava předškolních dětí dle ředitele B probíhá na konkrétní škole každodenní formou, kdy jsou během dopoledne vyčleněny určité časové úseky, které nejsou příliš dlouhé. V odpolední části dne se osvědčilo využívání tzv. polední pauzy, kdy některé děti již odmítají spánek po obědě. V tomto čase se jim tedy lze také individuálně věnovat. Za osvědčené ředitel B považuje dělení třídy na menší skupinky dětí z důvodu větší možnosti individualizace, zároveň dodal, že je třeba děti nejprve s formou přípravy seznámit, naučit je s ní pracovat, procvičovat ji a až následně, např. pomocí pracovního listu, ověřovat. Dle slov ředitele B používají učitelé různé materiály, ale především si zakládají na postupnosti v krocích vzdělávání a snaží se nejprve o důkladné upevnění dovedností.

Obecně ředitel B považuje úroveň současných českých MŠ za velmi vysokou. Uvedl, že nastavený systém zajišťuje kvalitní přípravu dětí pro další vzdělávání. To samé ovšem podle svých slov nespátřuje v domácí přípravě a celkovém zázemí některých dětí. Ředitel B hovořil o své zkušenosti a porovnával ji se zkušeností minulou, uvedl, že v současnosti rodinný život nebývá tak pestrý jako kdysi. *„Rodiče dětí nemají na děti čas, děti nejsou zvyklé se hýbat, spousta z nich má logopedickou vadu, a tento, dá se říct, nezájem rodičů vede kolikrát k odkladu.“* Zároveň dodal, že jsou tyto okolnosti častým důvodem odkladů školní docházky na základní škole

O komunikaci s rodiči hovořil ředitel B jako o každodenní záležitosti, kdy mají při předávání dětí vždy rodiče možnost krátké individuální rozpravy s učiteli. Ředitel B následně uvedl, že společná komunikace funguje velmi dobře i na společných akcích školy a společných schůzkách pro rodiče, které se konají několikrát do roka.

Komunikace, která se přímo zaměřuje na školní zralost dětí se podle ředitele B rovněž odehrává po celý rok, a to během všech zmíněných setkání, hlavně však podle potřeb konkrétního dítěte. Osvědčená je podle něj společná schůzka s rodiči na téma školní zralosti, kterou si pro školu připravují učitelé spolupracující ZŠ. Další možné kroky podporující vzájemnou interakci ZŠ a MŠ na téma školní zralosti dítěte je podle respondenta možnost pouze nezakládat do archivu náročnou diagnostickou práci učitelů MŠ, jež by mohla být následně využita učiteli v ZŠ. Na závěr ředitel B dodal, že za ideální možnost spolupráce, a to nejen na téma zralosti dětí, považuje provázanost ZŠ a MŠ a ředitel B předpokládá, že tam může docházet k výraznější spolupráci.

## 6.3 Rozhovor s ředitelem mateřské a základní školy H

### 6.3.1 I. okruh – Základní údaje

Tabulka 13 Otázky pro ředitele MŠ a ZŠ – okruh I

O1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? Kolik let z této doby jste v roli ředitele ZŠ a MŠ?	28 let celkem, 12 let ředitelem.
O2: Jak byste charakterizoval ZŠ a MŠ, ve které aktuálně působíte? Má určitá specifika z hlediska zaměření?	Menší škola rodinného typu, celkem 150 dětí, zaměření – navazování mezilidských vztahů, propojování s přírodou, respekt individuality.
O3: Byl jste u vzniku propojení ZŠ a MŠ? Pokud ano, jak proces probíhal? Z jakého důvodu k němu došlo?	Ano, proces trval 2 roky, snaha zachránit ZŠ – nedostatek žáků, navýšení kapacit pro předškolní děti.

Ředitel H (muž) popsal svou zkušenost s řízením jediné ZŠ a MŠ v okolí, důvody vzniku i celý průběh zdlouhavého a náročného vyjednávání. Nejprve stručně popsal současnou charakteristiku školy, která je malou školou zaměřující se na propojování dětí s přírodou a vzdělávání s respektem k jejich individualitě a potřebám. Na budování mezilidských vztahů se podle ředitele H zaměřuje také díky vzájemné spolupráce základní a mateřské školy. Ředitel H poměrně dlouze a se zájmem popisoval, jak došlo k přidružení školy mateřské, které sám inicioval ve chvíli, kdy byla ohrožena existence základní školy nedostatkem žáků a to z uvedených důvodů panem ředitelem H souviselo s vyšší mírou sociálně slabých romských dětí vzdělávajících se ve škole. Ze školy se tak slovy pana ředitele H stávala škola segregační, čemuž nechtěl přihlížet, a zasadil se o zásadní změnu, která zprvu nebyla vnímána jako důležitá. V roce 2010, kdy se tato nevládná situace začala řešit, však nebyl ve

městě dostatečný počet kapacit v místních MŠ, což hrálo do noty záměru vybudovat první ZŠ a MŠ ve městě. Po dvou dlouhých a vyčerpávajících letech, jak uvádí ředitel H, došlo k naplnění záměru a přání ve formě propojení ZŠ a MŠ se naplnilo. Dotazovaný zároveň uvedl, že panovala obava ostatních MŠ právě z kapacitních důvodů a naplněnosti tříd. Ovšem obavy se podle ředitel H nenaplnily a v současnosti již nedochází v prostředí MŠ k velké rivalitě.

### 6.3.2 II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou

Tabulka 14 Otázky pro ředitele MŠ a ZŠ – okruh 2

O4: Probíhá vzájemná komunikace a kooperace mezi základní a přidruženou mateřskou školou? Pokud ano, jakým způsobem, jak často, jakou formou nejčastěji?	Ano, téměř každodenní – několikrát do týdne, společné akce, projektové dny (několikrát ročně), porady
O5: Je určen někdo konkrétní, kdo vede vzájemnou snahu o propojování MŠ a ZŠ?	Ano i ne, vedení a zástupce
O6: Oslovujete z pozice ať už základní nebo mateřské školy ke spolupráci ostatní školy?	Ano, oslovování všech – ne v takové míře jako vztah „vlastní“ MŠ a ZŠ
O7: Oslovují naopak Vás některé základní či mateřské školy se záměrem navázání spolupráce? Jak byste zájem o spolupráci ze strany jiných institucí ohodnotil?	Ano, více oslovují MŠ, méně oslovují ZŠ, spolupráce spíše „nárazově“
O8: Spolupracujete s nějakou konkrétní místní ZŠ či MŠ? Pokud ano, jakým způsobem? Pokud ne, měli byste o případnou spolupráci zájem?	Ano, základní škola s vyšším stupněm vzdělávání
O9: Jaké předpoklady podle Vás vedou ke spolupráci ze strany ZŠ?	Společný cíl, čas, otevřenost
O10: Jaké předpoklady naopak podle Vás vedou ke spolupráci ze strany MŠ?	Mezilidské vztahy, čas, ochota
O11: V čem spatřujete hlavní přínos vzájemné komunikace mezi ZŠ a MŠ? V čem spatřujete možné výhody?	Veškerá spolupráce, zájem rodičů a dětí o školu, výhody i ekonomické
O12: Napadají Vás určité limity omezující možnosti spolupráce mezi institucemi?	Spíše ne – čas, chuť, vzdělávací cíle, vztahy

O13: Jakým způsobem byste si představoval efektivní spolupráci ZŠ a MŠ? Jak? Jak často?	Spojení ZŠ a MŠ, nelze přesně říci, zkušenost – čím více, tím lépe – pokud vše funguje
O14: Jaké kroky podle Vás mohou vést k větší efektivitě spolupráce místních předškolních a základních institucí? Co byste v této oblasti změnil nebo navrhl?	Podpora zřizovatele a dalších organizací a orgánů (MŠMT)

Ředitel H označil úroveň vzájemné spolupráce za velmi nadstandardní. Uvedl snahu o maximální možné propojování, které se projevuje formou společných akcí školy, projektů krátkodobých i celoročních, školních představení, výletů, sportovních činností či dětského dne. Zároveň dodal, že také ŠVP jsou propojené a navazují na sebe, v čemž spatřuje velkou výhodu zmíněného spojení ZŠ a MŠ. Ředitel H hovořil o mnoha fungujících projektech, které běží po celý rok a jsou rodiči i dětmi velmi pozitivně vnímány. Za první z nich uvádí projekt *Malý, velký kamarád*, který na sebe navazuje další činnosti, oproti původnímu propojování žáků jednou za měsíc. Aktuálně se podle ředitele H propojení projevuje na každodenním životě ve škole. Za osvědčenou činnost uvádí kroužek budoucího učitele první třídy, který se po celý školní rok věnuje dětem ze třídy předškoláků. Během této společné činnosti dochází ke vzájemnému poznávání učitele s žáky a budování jejich vztahu. Ke konci ředitel H připomenul také čtení před spaním, které zajišťují dětem z MŠ právě žáci z vyšších ročníků školy, kteří se vždy s radostí účastní také poměrně nově zavedených *Ranních zpráviček*, což je, dle ředitele H, pracovní název pro informační pětiminutové návštěvy školáků v předškolní třídě, na něž si skupina vybraných žáků připraví určitou aktivitu na zadané téma, které koresponduje s týdenními plány mateřské školy. Všechny z výše uvedených činností hodnotí ředitel H za velmi přínosné a dodává, že je spokojen s jejich průběhem i výsledky.

Podle slov ředitele H to není tak, že by měl na starosti veškeré akce a další aktivity jen jeden ze zaměstnanců. Protože je společných činností velké množství je předem určen daný systém, který v komunikaci pomáhá. Primárně vždy vyjde potřeba spolupráce právě od vedení školy, to přesně stanoví, který z pracovníků se bude konkrétnímu tématu, akci či činnosti věnovat. Obecně je to vždy jeden zástupce za ZŠ a druhý za MŠ, kteří spolu mají za úkol komunikovat častěji, řešit případné problémy a hodnotit průběh společných aktivit. Obecně je ředitel H rád, když se zapojí všichni pracovníci školy, přestože každý jiným dílem.

K otázce mířené na oslovování jiných škol uvedl ředitel H, že se snaží v průběhu roku oslovovat všechny, ačkoli v menším měřítku, než je tomu v propojování ZŠ a MŠ. V souvislosti s tím znovu zmínil různé akce a projekty, které vedou k zapojování i jiných škol. Jako jeden z uvedených jmenoval Den otevřených dveří, ukázkové hodiny, Den dětské radosti, sportovní akce. Ředitel H k oslovování jinými školami uvedl, že ze strany ZŠ vnímá menší snahu o navázání spolupráce, zatímco u jiných MŠ spatřuje větší zájem, který by ovšem mohl dle názoru respondenta být větší. *„K oslovování jinými základními školami tak často nedochází... (odmlka)... určitě ne v takové, míře, jak by to mohlo být. A tendence mateřských škol k oslovování jsou, ale spíše menší, alespoň tak to vnímám. Každý rok se o spolupráci s ostatními snažíme, ale určitě to nejde na sílu.“*

Dodává, že je přesvědčen, že ze strany ZŠ nedochází k takové interakci z důvodů konkurenčního prostředí, ve kterém se aktuálně školy nacházejí. Za vinu to ředitel H dává systému vzdělávání škol na žáka, kdy spolu školy soupeří ve snaze zajistit své škole dostatečný počet žáků.

Ředitel H navázal na otázku o další spolupráci s konkrétní vzdělávací institucí a zmínil, že pokud pomine velmi výraznou spolupráci s přidruženou MŠ, tak na častější bázi probíhá několik let spolupráce s jednou konkrétní ZŠ, která nabízí žákům také druhý stupeň vzdělávání, z toho důvodu se taková spolupráce se přímo nabízí a za vedení školy udává, že jsou za ni vděční.

Základními předpoklady, které vedou ke spolupráci ze strany ZŠ i MŠ spatřuje ředitel H velmi obdobně. Jistým předpokladem je podle respondenta především společný cíl, který musí být založen na vzájemné výhodnosti, může to být také vzájemná vazba lidí, kteří se podílejí na snaze o spolupráci, stejně tak jako uvedl jejich ochotu a také čas potřebný k realizaci stanovených cílů.

Ředitel H za hlavní přínos, který si mohou společně nabídnout základní a mateřské školy spatřuje v podstatě vše. Uvedl, že považuje jakoukoli spolupráci za výhodnou, takové propojování vidí i za dobrý příklad pro děti, které jsou vychovávány v prostředí, které je vstřícné a otevřené druhým. Tím, dle slov ředitele H, vedeme děti k sociálním dovednostem a hodnotám mezilidských vztahů. Za možné výhody uvedl také ekonomické možnosti, kdy

je výhodné domluvit se na spolupráci na základě ušetření na rozpočtu konkrétní akce, výletu apod. Jako poslední, ale velmi důležité uvedl zájem ze strany rodičů dětí o školu.

Na otázku týkající se možných limitů spolupráce se nejprve ředitel H zdráhal odpovědět. Uvedl, že se na limity nikdy moc nezaměřuje a hledá spíše možnosti, jak by to fungovat mohlo. Následně zmínil určité oblasti, ve kterých spatřuje rizika, např. čas – jeho organizace a plánování s ohledem na naplňování vzdělávacích cílů všech dětí, jako druhý uvedl nezájem či nechuť pracovníků ke spolupráci. V kontextu zájmu pracovníků zmínil, že to je asi oblast, která jej pálí nejvíce, protože tomu osobně nemůže porozumět.

Efektivní spolupráci si ředitel H představuje v případě, že jsou instituce propojené a jedno vedení má možnost vše koordinovat, a to alespoň v rozsahu, který nyní funguje na ZŠ a MŠ, kde je ředitelem. Zároveň dodal, že nemůže hodnotit a posuzovat míru propojení samostatných škol, vzhledem k tomu, že takovou zkušenost nemá. Dodává také, že to, co je v této škole, nemusí nutně vyhovovat ve škole jiné, je dobré ukázat si a říct si možnosti spolupráce, jen to každý může vnímat rozdílně.

Za určité kroky, které ředitel H považuje za možný nástroj k efektivnějšímu propojování, uvádí větší podporu ze strany zřizovatele, který by častěji organizoval společné schůzky a umožňoval tak vést vzájemnou přínosnou diskuzi. Rovněž respondent uvedl podporu dalších k tomu určených orgánů a organizací, například MŠMT, které by mohlo školy motivovat třeba i finančně příspěvků na společné projekty. Všechny výše uvedené kroky by ředitel H ocenil, protože by podle jeho mínění zvýšily zájem a motivaci škol ke spolupráci.

### 6.3.3 III. okruh – Přejchod dítěte z mateřské do základní školy

Tabulka 15 Otázky pro ředitele MŠ a ZŠ – okruh 3

O15: Co považujete za úlohu pedagoga v předškolním/základním vzdělávání? Na co by se měl zaměřovat?	Dle RVP PV, RVP ZV, rozvoj dítěte, sounáležitost s přírodou
O16: Jakým způsobem probíhá na vaší škole organizace záměrné přípravy dětí na první třídu? V jakém čase a prostoru? Jakých materiálů užíváte?	Dopolední část dne + po obědě, materiály – zkušené učitelky
O17: Co považujete za nejdůležitější z hlediska přípravy pro úspěšný vstup dětí přecházejících z předškolního do základního vzdělávání?	Rozvoj školní zralosti, sociální dovednosti, respektování pravidel, samostatnost, sebeobsluha

O18: Dochází k propojování ZŠ a MŠ z důvodu připravenosti dítěte na vstup do základní školy?	Ano, porady, neformální schůzky, třídní schůzky – beseda
O19: Jakým způsobem si představujete ideální přípravu dětí na školní docházku? Za jakých podmínek by se odehrávala?	Aktuální stav je vyhovující + znalost prostředí
O20: Jakým způsobem nejčastěji probíhá vzájemná komunikace s rodiči? Jak často?	Každý den, třídní schůzky, stránky školy, třídní skupiny
O21: Komunikuje mateřská škola s rodiči téma školní zralosti a připravenosti dětí na první třídu?	Ano, po celý poslední předškolní rok
O22: Spatřujete ve vzájemné spolupráci týkající se úspěšného vstupu dítěte do základního vzdělávání význam?	Ano, učitel x učitel, učitel x dítě, učitel x rodič
O22: Pozorujete rozdíly v adaptaci těchto dětí v 1. třídě v porovnání s dětmi z jiných mateřských škol?	Ano, nemají obavy, radost
O23: Víte, jak velké procento dětí z vaší MŠ následně přechází do přidružené ZŠ? Kolik dětí vám zůstává? Tušíte poměr?	Poměrně velké procento, odhadem kolem 50 %

Za hlavní úlohu pedagoga v procesu vzdělávání mateřské i základní školy považuje ředitel H vedení ke vzdělávání a výchově dítěte podle stanovených rámcových vzdělávacích programů. Zároveň dodal, že nejdůležitější je podle něj všestranné rozvíjení dítěte a jeho přípravu na celoživotní vzdělávání a podporu motivace dítěte. Svou odpověď zakončuje tím, že na škole, kde aktuálně působí v roli ředitele, dochází k prolínání ve spojitosti s přírodou.

Záměrná příprava budoucích školáků, dle ředitel H, probíhá jak v dopolední části dne, tak v odpolední. Protože je na škole rozdělení tříd homogenní, ředitel H uvedl, že záleží také na aktuálních podmínkách, možnostech, protože se jedná o skupinu homogenní, lze si tyto aktivity upravovat v rámci harmonogramu dne podle potřeb, které vyhodnotí zkušené učitelky působící ve škole. Na to navázal respondent slovy, že přestože se jedná o složení homogenní, k propojování dochází poměrně často, a to jak s dětmi mladšími, tak těmi staršími ze ZŠ, proto je zajištěna i nadále velká diverzita v poznávání a výuce dětí.

Ředitel H považoval za nejdůležitější schopnosti a dovednosti dítěte, které má bez problémů zvládnout přestup ze ZŠ do MŠ, obecně rozvoj oblastí školní zralosti, jeho sociálních dovedností a budování zájmů dítěte, jeho tvořivosti. Zároveň dodal, že je více než vhodné



zaměřit se u dítěte na jeho míru samostatnosti, sebeobsluhy a dodržování a respektování určitých společenských pravidel.

V rámci pravidelných pedagogických porad, které jsou společné pro ZŠ i MŠ, se dle ředitele H otevírají různá témata a toto je také mezi nimi. Na poradách se určují všechny podrobnosti navázání spolupráce, stejně tak se téma mnohdy řeší na společných neformálních setkáních učitelek, a to především vždy s blížícím se zápisem do 1. třídy. Několik posledních let je také zvykem v rámci třídních schůzek vést s rodiči diskuzi na dané téma a formou besedy je obeznámit s jeho konkrétním provedením. To hodnotil dotazovaný respondent jako velmi pozitivní zkušenost a nadále chce se v besedách pokračovat.

Podle ředitele H by se ideální příprava žáků měla odehrávat stejným způsobem, jako se odehrávala doposud, z toho důvodu, že ji takto shledává za plně dostačující a vyhovující nárokům nástupu dětí do první třídy. Za jeden z důvodů uvedl velkou míru vzájemných konzultací na dané téma, ke kterému mezi učiteli dochází. Zároveň však dodal, že považuje za více než vhodné také seznámení dětí se školním prostředím, aby se dítě již od prvních okamžiků ve škole cítilo dobře.

Ředitel H uvedl, že komunikace s rodiči probíhá nejčastěji osobní či telefonickou formou, v případě potřeby i každodenní. Pokud má rodič zájem nebo škola potřebuje řešit nastalou situaci, komunikace probíhá také osobní konzultací. Nejvíce užívanou formou komunikace je využívání školních skupin podle preferencí učitele a školních stránek, kde se rodiče dozvídají všechny potřebné aktuality o dění ve škole. Všechny uvedené způsoby zhodnotil ředitel H za efektivní a plně dostačující. S rodiči škola téma školní zralosti komunikuje po celý poslední školní rok v MŠ, na třídních schůzkách také společně se zástupci za ZŠ, kde téma podrobněji rozebírají a věnují se mu. V souvislosti s tématem uvedl ředitel H výraznou spolupráci s dětským logopedem, který se dětem po celý školní rok věnuje a rovněž možnost využít posouzení školní zralosti se zpětnou vazbou pro rodiče dětí.

Význam spolupráce mezi institucemi ZŠ a MŠ je podle ředitele H výrazný také pro oblast přechodu předškolního dítěte do prvního stupně základního vzdělávání. Uvedl, že v této rovině je dobré sdílet informace o dětech i specifikách přípravy, a to nejen na úrovni učitel x učitel, ale také budoucí učitel x dítě, učitel x rodič.

V adaptaci dětí „vlastních“ a dětí z jiných MŠ ředitel H rozdíl spatřuje. Uvedl, že není nijak zásadní, ale je viditelný. „Vlastní“ děti dle ředitele H přichází do dobře známého prostředí, mají již navázaný vztah se svým třídním učitelem, který je provázel už po minulý rok. Děti znají učitele, ale i učitel zná děti a mnohdy i jejich rodiče, což, jak uvedl, považuje za velké plus v adaptačním období. Co se týká procentuálního počtu přijatých dětí, které přichází z přidružené MŠ uvedl ředitel H, že přesný poměr z hlavy nezná, ale domnívá se, že se tato čísla pohybují až kolem 50 % přijatých dětí, což považuje za úspěch.

#### 6.4 Porovnání rozhovorů s respondenty

Pro porovnání výpovědí všech deseti oslovených respondentů bylo využito schématu, které je složeno ze tří hlavních okruhů. Jednotlivé okruhy obsahují základní oblasti, na kterých byly vystaveny konkrétní otázky rozhovorů, které se mírně lišily na základě zkušeností respondentů s danou problematikou, kteří byli rovněž rozděleni do tří kategorií (učitelé ZŠ, ředitelé MŠ, ředitel ZŠ a MŠ).

Tabulka 16 Schéma polostrukturovaných rozhovorů

I. okruh – základní údaje
délka pedagogické praxe
charakteristika školy
II. okruh – Spolupráce mezi ZŠ a MŠ
Osobní zkušenost s navazováním a průběhem spolupráce mezi ZŠ a MŠ
Oslovování ke spolupráci ze strany MŠ
Oslovování ke spolupráci ze strany ZŠ
Výhody možné spolupráce, hlavní přínos
Limity ohrožující spolupráci
Podmínky vedoucí k efektivní spolupráci
Očekávání a představy jednotlivých respondentů

III. okruh – Přejchod dítěte z MŠ do ZŠ
Zkušenosť respondentů s danou věkovou skupinou dětí
Nejdůležitější aspekty vedoucí k plynulému přechodu dítěte z MŠ do ZŠ
Komunikace s rodiči – téma přerodu předškoláka na školáka
Komunikace mezi MŠ a ZŠ na téma školní zralosti

#### 6.4.1 II. okruh – Spolupráce mezi základní a mateřskou školou

##### 1. Osobní zkušenost s navazováním a průběhem spolupráce mezi základní a mateřskou školou

Přestože všichni oslovení respondenti uvádí a popisují navazování i průběh spolupráce mezi školami rozličně, shodují se na tom, že mají s určitou mírou spolupráce všichni osobní zkušenost. Zároveň zmiňují, že k intenzivnější vzájemné interakci dochází především během několika pár měsíců před zápisem dětí do 1. tříd ZŠ. Přechod dítěte z mateřské do základní školy tedy považují za jeden z hlavních důvodů k navázání vzájemné kooperace, zejm. v této oblasti si školy vycházejí vstříc a funguje oboustranná výhodnost spolupráce. MŠ chtějí rodičům i dětem nabídnout vhodnou ZŠ a představit dětem nové prostředí školy, ZŠ svůj zájem rovněž upínají na rodiče dětí a děti samotné ve snaze oslovit budoucí žáky 1. třídy a zajistit si hojný počet dětí přistupujících k samotnému zápisu.

Respondenti shodně uvádí, že se děti MŠ v tomto období více účastní společných akcí a za nejčastěji využívanou formu spolupráce považují ukázky naslechoových hodin v ZŠ. Tři ředitelé MŠ (ŘA, ŘC, ŘG) neuvádí výraznější spolupráci s jinými školami a o případné spolupráci se zmiňují jako o spíše ojedinělé záležitosti. Čtyři ředitelé MŠ (ŘB, ŘD, ŘE, ŘF) uvádí častější spolupráci s jednou či dvěma ZŠ, která je oboustranně iniciována a dochází k propojování několika akcí během školního roku. Průměrně tyto ředitelé uváděli zhruba 4-6 společných aktivit za jeden školní rok. Ředitel H se ve výčtu všech možných aktivit výrazně odlišuje od zbylých respondentů. Uvádí propojování institucí na téměř každodenní bázi s velkým množstvím společných projektů, školních akcí, výletů a dalších činností, které takové spojení nabízí. Dva učitelé ZŠ (U1, U2) svou osobní zkušenost popisují obdobně a

dodávají, že pro navázání i průběh spolupráce se osvědčují jednodenní projekty či akce, které nevyžadují velkou časovou dotaci.

Sjednocení a zřízení ZŠ a MŠ je mnohdy dlouhým a náročným procesem, který závisí na množství různých instancí. Ředitel ZŠ a MŠ vlastní zkušenost s přidružením mateřské školy ke škole základní označuje za správný krok, kterému předcházely 2 roky intenzivního snažení. Spatřuje ho smysluplným především pro vzdělávání a výchovu dětí také z důvodu přímé návaznosti a intenzivní spolupráce.

Jako nejčastěji užívané formy spolupráce mezi institucemi uvádí respondenti společné projektové dny, školní akce, ukázky náslechové hodiny v ZŠ.

## **2. Oslovování ke spolupráci ze strany mateřské školy**

K oslovování ze stran MŠ dochází na různých úrovních. Některé školy mají větší zájem a snahu oslovovat ostatní školy než jiné. Školy musí mít pro oslovování ke spolupráci jasnou vizi vzájemné spolupráce, bez které k ní nedochází. Dva ředitelé MŠ (ŘC, ŘE) v tomto kontextu uvádí přemíru různých aktivit pořádaných pro děti i jejich rodiče během celého roku, což shledávají důvodem k nenavazování tak častého kontaktu s jinými školami, spolupráci si vybírají dle nabídky a účelu akce. Další tři ředitelé (ŘB, ŘF, ŘD) naopak vnímají vlastní snahu k navazování spolupráce za aktivní, i když dodávají, že tomu tak není se všemi školami, jen s některými konkrétními. V návaznosti na snahy ze stran MŠ dva učitelé a ředitel ZŠ a MŠ společně se třemi řediteli MŠ uvádí, že mateřské školy spíše vyčkávají na akce konané jinou školou, kterých se ovšem po oslovení z velké části zúčastňují. Toto tvrzení respondentů podporuje vyjádření všech ředitelů MŠ, kteří shodně vyjádřili zájem o spolupráci, které se podle jejich slov nebrání a případných nabídek chtějí nadále využívat a zapojovat se.

## **3. Oslovování ke spolupráci ze strany základní školy**

ZŠ jsou učitelé a ředitelé škol (celkem sedmi respondenty (ŘH, ŘE, ŘA, ŘG, U1, U2, ŘC) vnímány za hlavní iniciátory vzájemné interakce. Další tři ředitelé (ŘB, ŘF, ŘD) spatřují zájem ze stran mateřských i základních škol za vyrovnaný a nepociťují rozdíl v zájmu o spolupráci. Většina respondentů se shoduje, že jsou školy nejčastěji oslovovány v období zápisů do prvních tříd. Učitelé ZŠ shledávají zájem MŠ v tomto období za mnohem

intenzivnější, ale shodně uvádí, že si myslí, že jsou právě ZŠ iniciátorem spolupráce před zmíněnými zápisy.

Jeden z ředitelů MŠ (ŘG) považuje spolupráci se základními školami z jejich strany za nedostačující a porovnává ji se zkušenostmi z minulosti, kdy podle jeho slov probíhala spolupráce s jednou ze ZŠ, kterou dnes označuje za spolupráci „na bodu mrazu“. Za hlavní důvod označuje oddálení vztahů mezi těmi, kteří spolupráci škol zajišťovali. Ostatní respondenti se takto striktně nevyjádřili. Čtyři ředitelé a jeden učitel (U2, ŘD, ŘE, ŘC, ŘA) se naopak shodují, že jsou spokojeni s mírou navázané komunikace a je pro ně plně vyhovující. Jeden učitel a dva ředitelé (U1, ŘB, ŘF) by se chtěli o spolupráci v následujících letech více prosadit a snažit se o ni.

Ve škole základní i mateřské probíhá oslovování na popud vedení školy s mírnou převahou iniciace z MŠ, která má určeného pracovníka zajišťujícího organizaci různých aktivit a činností.

Učitelé uvádí, že za jednu z forem komunikace s rodiči dětí z MŠ, které je nejvíce oslovují a vedou ke vzájemné interakci jsou Dny otevřených dveří a ukázkové hodiny pro budoucí školáky. V další snaze oslovování vedení, učitelů a rodičů škol se mírně rozchází, jeden učitel (U1) dává jako příklad zasílání letáček do MŠ, jimiž je zvou na další akce školy a školu jako takovou stručně charakterizují. Druhý učitel (U2) zmiňuje v kontextu interakce využívání neformální komunikace. Uvádí, že na základě přátelských vztahů s několika učiteli i zástupci škol se daří spolupráci udržovat a posilovat ji.

#### **4. Výhody možné spolupráce, hlavní přínos**

Všichni oslovení respondenti považují pro děti předškolního věku za výhodné jejich dřívější seznámení s novým školním prostředím ještě před samotným nástupem do 1. třídy. Jeden z ředitelů (ŘH) dodává, že vnímá schopnost orientace v novém prostředí za klíčovou a řadí ji do souboru schopností a dovedností žáka, kterých je třeba dosáhnout v oblasti školní zralosti. Z uvedených důvodů se snaží o maximální možné propojování ZŠ a MŠ. Známost školního prostředí, ale také pedagogů školy, může dle respondentů ovlivňovat průběh adaptačního období dítěte, kdy učitelé a ředitel ZŠ a MŠ shodně uvádí souvislost dřívější zkušenosti v prostředí školy, ideálně za přítomnosti budoucího učitele žáků. Děti s takovou zkušeností oplývají podle jejich názoru větší jistotou a samostatností. Vytváření mezitřídních vztahů

shodně označují tři ředitelé škol společně s jedním učitelem ZŠ (ŘH, ŘB, ŘF, U1) za oblast nabízející rozvoj jednotlivých individualit dětí.

Učitelé vnímají jako možné výhody, které jim spolupráce může nabídnou, především vzájemnou informovanost o dětech, lepší adaptaci žáků první třídy, předávání zkušeností mezi pedagogy a celkové vytváření přátelské atmosféry mezi školami, dětmi a jejich rodinami. Tři ředitelé (ŘB, ŘF, ŘD) se shodují s učiteli na zájmu o předávání informací o dítěti a jeden (ŘD) z nich uvádí také zájem o zpětnou reflexi ze ZŠ ve formě doplňujících informací o dítěti. Zatímco tři ředitelé (ŘH, ŘF, ŘD) by tento způsob předávání ocenili stejně tak jako učitelé ZŠ, spíše neformální formou, jeden z ředitelů (ŘB) projevil svůj zájem o oficiální předávání dokumentace, která je, dle jeho slov, po odchodu dětí na ZŠ nevyužitá a uložena v archivu MŠ. Jeden z ředitelů (ŘA) naopak uvádí, že o předávání informací o dětech nemá zájem, a to z důvodu možného předběžného zaškatulkování dítěte, kterému chce zabránit.

### **5. Limity ohrožující spolupráci**

Aspekty, které mohou vzájemnou spolupráci omezovat či znemožňovat, jsou náročnost časových a organizačních možností škol i nedostatečný oboustranný zájem a snaha o spolupráci. Ředitel ZŠ a MŠ uvádí, že nad limity spolupráce se příliš nezamýšlí a nechtějí si je připouštět. Raději svůj zájem upínají na další možnosti a výhody, které spolupráce přináší. Zároveň však dodává, že za důležitou oblast, ve které by se chtěli jako škola nadále rozvíjet a zlepšovat, považuje motivaci učitelů, kteří nejsou spolupráci vždy otevření. Z výpovědí učitelů lze usoudit, že za hlavní limity spolupráce považují především nedostatečné časové možnosti a svou velkou vytiženost. Téměř všichni ředitelé MŠ s postojem učitelů souhlasí. Zároveň však celkem šest (ŘB, ŘF, ŘD, ŘA, ŘG, ŘE) z nich shodně s ředitelem ZŠ a MŠ shledává neochotu zaměstnanců za stejně závažné omezení vzájemné interakce. Jako jeden z limitujících faktorů byla jedním z ředitelů MŠ označena, kromě nevole účastníků, rivalita mezi školami, která dle jeho slov neumožňuje plně otevřenou komunikaci.

### **6. Podmínky vedoucí k efektivní spolupráci**

Ředitelé MŠ jako nejčastější možnost, kterou spatřují jako klíčovou pro efektivitu spolupráce, uvádí formu setkávání a iniciování společných schůzek, které by vedly k

častějšímu propojování zástupců. Nejčastěji ji navrhují jednou za dva měsíce či více dle potřeby.

Podobný zájem je také na straně jednoho z učitelů (U2), kterému se způsob setkávání jeví přínosný, ovšem taková setkávání, která by měla směřovat k otevřené komunikaci, by zavedl na pravidelnější bázi, přibližně jednou měsíčně. Na rozdíl od ředitelů škol by se zaměřil spíše na jednu konkrétní spolupráci a tu by dále rozvíjel.

Druhý učitel (U1) shodně s ředitelem ZŠ a MŠ považuje za nejdůležitější podmínky vzájemné dobré vztahy, společný zájem a oboustrannou vstřícnost, bez kterých by spolupráce byla pouze povrchní a spíše zavazující pro obě strany. Oba respondenti vnímají za potřebný krok vedoucí k efektivní spolupráci společnou vizi a výhodnost, kterou by měly spatřovat všechny zúčastněné školy. V takovém případě hovoří jeden z ředitelů o možnosti naplňování potenciálu spolupráce a větší motivaci všech účastníků.

## **7. Očekávání a představy jednotlivých respondentů**

Každou efektivní spolupráci je třeba rozvíjet a budovat, shodují se učitelé základních škol s ředitelem ZŠ a MŠ. Také vzájemné obohacování se sdílením zkušeností a informací mezi školami považuje většina oslovených respondentů za krok, který by ocenili. Ovšem mnohá očekávání a představy dotazovaných se liší na základě jejich zájmu a zkušeností s konkrétní problematikou. Ze strany učitelů jsou velká očekávání zaměřena na tzv. společenský kredit školy, tedy její dobrou prezentaci širší veřejnosti, v očích, které by se chtěli stát rodiči dětí žádanou školou plnou možností, a získat tak nové žáky. Dalším očekáváním učitelů je příprava dětí na vstup do ZŠ a hladký, bezstarostný průběh adaptačního období žáka v 1. třídě. Z výpovědí všech jednotlivých respondentů je patrné, že jsou si všichni vědomi, že spolu témata spolupráce a přechodu z mateřské do základní školy velmi úzce souvisí, což je jedním z důvodů jejich snahy vést děti, pedagogy i rodiče ke vzájemné interakci. Ředitelé MŠ totiž spatřují příležitosti především v možnosti vzájemné komunikace na téma školní zralosti dítěte, které v kontextu spolupráce vnímají jako klíčové. Rovněž jedna z MŠ (ŘE) uvádí seznámení předškolních dětí s novým školním prostředím za jeden z předpokládaných benefitů pro děti, do něhož zahrnuje také výpomoc starších dětí během organizačně složitějších akcí školy. Z analýzy rozhovorů dále vyplývá, že všichni účastníci mají zájem o plynulejší přechod dětí z MŠ do ZŠ. Přestože mají ředitelé a učitelé škol stejný cíl, v

některých případech se paradoxně rozcházejí v názorech na jeho provedení. Konkrétnější představy ředitelů a učitelů škol se liší především v četnosti spolupráce a méně již v její formě. Za vhodnou formu nejčastěji respondenti považují společné akce škol, projektové dny, dětské dny a soutěže, ukázkové hodiny.

Ředitel H hovoří o očekáváních jako o proměňujícím se souboru mnoha kvalit, kterých chce pomocí spolupráce dosahovat. Chce školu směřovat k budování mezitřídních vztahů mezi dětmi, jejich rodinami a školou, a to za pomoci dlouhodobého, záměrného propojování předškolních dětí, dětí prvního stupně a všech účastníků výchovně vzdělávacích procesů. V kontrastu se zájmem o maximální možné propojování jsou představy dvou ředitelů MŠ, kteří za plně dostačující uvádí několik společných jednorázových akcí konaných během školního roku.

#### **6.4.2 III. okruh – Přejchod dítěte z mateřské do základní školy**

##### **8. Zkušenost respondentů s danou věkovou skupinou dětí**

Pohledy učitelů základních škol se soustředí na vlastní zkušenosti s dětmi mladšího školního věku. Učitelé se zaměřují na specifika této životní etapy především ve vztahu k průběhu adaptačního období a přechodu dětí z MŠ. Podle učitelů je třeba u žáků prvních tříd dbát na naplnění všech potřeb, ale i povinností dítěte. Označují dané období shodně za velmi náročné především pro děti, které se musí vyrovnat s novou společenskou rolí, s novými pořádky, změnami, a proto za velmi podstatnou spatřují učitelé pomoc a zájem ze strany rodičů, kterých je potřeba, aby dítě vše bezpečně zvládlo. Jeden z učitelů (U1) zároveň dodává, že by také role učitele v tomto období měla být podporující průvodce v příjemné a bezpečné atmosféře třídy.

Ředitelé se při popisu svých zkušeností s dětmi předškolního věku také pozastavují z velké části nad tématem přechodu dítěte z MŠ do ZŠ. Jeden z respondentů (ŘG) hovoří o potřebách dětské skupiny jako o květině, která se musí opečovávat, aby mohla vykvést a dosáhnout tak určitých kvalit. Za podstatnou součást považují všestranný harmonický rozvoj dítěte směřující k získávání kvalit mnohých schopností a dovedností potřebných pro oblast školní zralosti.



## **9. Nejdůležitější aspekty vedoucí k plynulému přechodu dítěte z mateřské do základní školy**

Na základě analýzy rozhovorů můžeme uvést, že učitelé vnímají za podstatnou a zároveň ovlivňující plynulost přechodu dítěte z MŠ do ZŠ, budování vnitřní a vnější motivace dítěte pro vzdělávání a poznávání samotné a jeho socializaci ve smyslu navazování nových vztahů, jak se svými se svými vrstevníky, tak s novými učiteli. Zároveň výslovně označují podstatu přípravy dětí v posledním předškolním roce, ve kterém dochází k záměrnému směřování dětí ke školní zralosti.

Ředitelé MŠ se na druhou stranu více zaměřují na kompetence, které by měly děti před nástupem do ZŠ ovládat. Samostatnost, zdravé sebevědomí, ctižádost, samostatné rozhodování, přemýšlivost a sebeobsluha jsou nejčastěji skloňovanými vlastnostmi a dovednostmi v rozhovorech s řediteli škol. Tři ředitelé (ŘD, ŘH, ŘB) rozvíjí zmíněné kompetence o předpoklady ze strany učitelů MŠ, kteří mají probouzet a podporovat dětskou zvědavost, zájem o okolní svět, chuť učit se, poznávat a zkoušet nové věci, vést děti k celoživotnímu vzdělávání a směřovat je k harmonickému rozvoji. Účastníci výchovy a vzdělávání dítěte by podle učitelů i ředitelů škol měli vytvářet podporující a bezpečné prostředí, aby mohlo docházet k všestrannému rozvoji dětské osobnosti.

Určitou roli hraje i orientace ve školním prostředí a zároveň osobní zkušenosti s budoucím třídním učitelem. Dva učitelé a ředitel (ŘD, ŘH, ŘB) u dětí, které se ve škole již účastnily pravidelnější spolupráce, spatřují v rámci adaptace žáků první třídy výhodu. I u dětí z tzv. spřátelených škol, s nimiž probíhala spolupráce na vyšší úrovni, pozorovali respondenti větší jistotu a orientaci ve školním prostředí.

## **10. Komunikace s rodiči – téma přerodu z předškoláka na školáka**

Ředitelé škol zájem rodičů o komunikaci v posledních několika letech považují za poměrně velký, pravděpodobně z důvodu zavedení povinného předškolního roku v MŠ. Díky toho se dle několika respondentů (U1, ŘF, ŘH, ŘG) také zvýšil zájem o záměrnou přípravu předškoláka na vstup do primárního vzdělávání. Komunikace s rodiči probíhá na každodenní bázi, v případě potřeby formou individuálních setkání či několikrát za rok na společných schůzkách. V několika MŠ (ŘE, ŘB, ŘH) pořádají rodičovské schůzky ve spolupráci se

zástupci konkrétních ZŠ, kteří nabízí formou besed zpracování a přednesení tématu školní zralosti všem, kteří o debatu na dané téma mají zájem. Všichni respondenti uvádějící tuto formu další prezentace a rozšíření možností komunikace s rodiči ji hodnotí jako velmi výhodnou jak pro MŠ, tak pro ZŠ, jež se rodičům představí a snaží se je oslovit k další spolupráci. Učitelé ZŠ potvrdili, že mají velkou potřebu komunikovat s rodiči již od prvních společných okamžiků. Jedním z učitelů (U1) byla komunikace s rodiči označena za zásadní a rozhodující v návaznosti vzdělávání a školního úspěchu dítěte.

### **11. Komunikace mezi MŠ a ZŠ na téma školní zralosti**

Obecně se dá uvést, že komunikace mezi MŠ a ZŠ na téma školní zralosti se odehrává, ale není tomu tak u všech uvedených respondentů stejně. Všechny oslovené MŠ se zúčastňují náslechoových hodin nabízených ZŠ, které takovou možnost seznámení dětí s prostředím školy nabízí. Během těchto hodin dochází k vzájemné interakci nejen dětí a budoucích učitelů ZŠ, ale i ke krátkým neformálním hovorům mezi pedagogy, které jsou učiteli pozitivně vnímány. Samy MŠ si volí, do jakých ZŠ se půjdou s dětmi podívat, většina se tak rozhoduje na základě vztahů mezi vedením či zástupci škol a vzdálenosti mezi nimi.

Učitelé uvádí, že nezajišťují pouze možnost ukázek hodin, některé školy nabízí také debaty s rodiči na téma školní zralosti dětí, které jsou určeny rodičům i pedagogům MŠ. Jeden z učitelů (U2) má zájem komunikaci, nejen na toto téma, s MŠ dále rozvíjet a nabízet možnosti krátkých besed či zajišťovat nabídky na společná školení. Tři ředitelé mateřských (ŘE, ŘB, ŘH) škol uvádí, že se do společných besed zapojují a hodnotí je za velmi přínosné pro všechny zúčastněné.

Ředitel ZŠ a MŠ (ŘH) zmiňuje další možnosti informování o školní zralosti, kterých škola využívá. Jako důležitou událost podporující informovanost o tomto tématu vnímá Den otevřených dveří, kde si rodiče a děti mohou ověřit své znalosti a dovednosti a celkovou připravenost dětí na školní docházku formou zábavných aktivit během jednoho odpoledne. Druhým významným faktorem je speciální pedagog, který na škole působí a který již druhým rokem nabízí další konzultace s rodiči i diagnostiku dětí a jejich školní zralosti.

Několik z ředitelů MŠ (ŘF, ŘB, ŘE) řeší dané téma se ZŠ, se nimiž mají navázanou dlouhodobou spolupráci. Vhodným příkladem je MŠ (ŘF), v níž se jedno oddělení

specializuje na děti se specifickými potřebami, která pravidelně konzultuje přípravu na povinnou školní docházku se speciální ZŠ.

## **6.5 Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky**

Pro ověření předpokladů výzkumných otázek byla zvolena analýza polostrukturovaných rozhovorů, díky které byly předpoklady vyvstávající z předešlé osobní zkušenosti autorky práce doplněny o data oslovených respondentů a porovnány s nimi.

### **VO1: Je komunikace mezi mateřskou a základní školou záměrně budována ze strany základních škol z důvodu zápisů do 1. tříd, tedy „náboru“ dětí do základních škol?**

Předpoklad (s. 95), že jedním z hlavních motivů spolupráce ZŠ s MŠ je zájem získat nové žáky do 1. tříd, lze považovat za obecně platný, alespoň v kontextu výsledků výzkumného vzorku zaměřujícího se na spolupráci mezi ZŠ a MŠ ve městě Varnsdorf. Z rozhovorů s respondenty vyplývá, že snaha oslovovat předškolní děti, jejich rodiny a učitele či vedení MŠ se významně zvyšuje s blížícím se obdobím zápisů do prvních tříd. Z poskytnutých dat tak lze vyvodit cílený záměr ZŠ, o konání společných akcí orientují v době těsně předcházející dubnovým zápisům. Je ale třeba zmínit také zájem MŠ, které se akcí pro budoucí prvňáčky zúčastňují v hojném počtu.

Míra spolupráce je tak každoročně vyšší během jarních měsíců, kdy jednotlivé ZŠ nabízí společné aktivity a akce zaměřené na svou prezentaci a jejich prostředí. ZŠ zvou školy mateřské na své akce, ukázkové hodiny, zasílají letáčky či organizují besedy pro rodiče na téma školní zralosti dítěte. V rozhovorech několik respondentů (ŘE, ŘB, ŘH) uvádí, že je především v posledních letech tato snaha ZŠ více viditelná z důvodů konkurenčního prostředí, ve kterém se aktuálně školy nachází.

### **VO2: Je snaha ze stran místních varnsdorfských MŠ a ZŠ vést vzájemnou komunikaci?**

Snaha vést vzájemnou komunikaci mezi institucemi primárního a preprimárního typu je na základě analýzy rozhovorů potvrzena, všichni oslovení respondenti mají s takovou formou spolupráce jistou zkušenost. Zmíněné zkušenosti a praxe škol jsou závislé na vnitřním přesvědčení jednotlivých účastníků komunikace a jejich celkovém vnímání významu spolupráce. Dále vyplývá, že se mateřské ani základní školy ve Varnsdorfu spolupráci

nebrání a jsou ochotny za tímto účelem navazovat vzájemné vztahy, ovšem při splnění určitých podmínek. Největší zájem o spolupráci mají v oblasti zaměřující se na úspěšný přechod dítěte z MŠ do ZŠ. Obecně můžeme dle analýzy uvést, že se respondenti dělí do tří skupin, podle intenzity vlastní iniciativy v rámci spolupráce.

První skupina (ŘG, ŘA, ŘC) o své vlastní míře zapojení není příliš sdílná a zmiňuje několik úspěšných projektů, kterých se v minulosti účastnila, má zájem více se zapojovat do problematiky spolupráce. Druhá skupina (U1, U2, ŘF, ŘB, ŘE) rozvádí své konkrétní tendence a pokusy oslovovat jiné školy a uvádí vícero akcí, kterých se účastnila a hodnotí je vesměs pozitivně. Zároveň uvádí, že by se míra vzájemné komunikace mohla zkvalitnit. A třetí skupina respondentů (ŘH, ŘD) spatřuje míru svého zapojení za maximální možnou a plně vyhovující učitelům i dětem.

Samostatnou kategorií v této oblasti je ZŠ a MŠ (ŘG), jejíž provázanost je dána jedním právním subjektem. Tento druh propojení je specifický a dle analýzy rozhovorů umožňuje vícero možností dlouhodobého a komplexnějšího propojování, než je tomu u škol, které nejsou takto provázané, čímž se rovněž potvrdil předpoklad určité výhodnosti propojení z hlediska jednotného vedení školy a školních prostor.

Nelze v plné míře potvrdit, že by ZŠ měly výrazně vyšší snahu o spolupráci, v porovnání s MŠ. Ovšem z rozhovorů můžeme usoudit, že obecně je snaha ZŠ ve Varnsdorfu opravdu o trochu vyšší, než je tomu u MŠ.

### **VO3: Co podmiňuje snahu základní školy ke spolupráci se školou mateřskou?**

ZŠ může mít různé představy o důvodech a podmínkách potřebných k aktivní spolupráci s MŠ, díky kterým má zájem spolupráci budovat a rozvíjet. Důvody ke spolupráci mohou být různé a závisí na konkrétních potřebách a cílech ZŠ. Klíčové je, aby spolupráce byla vzájemně podporovaná a přispívala ke společnému cíli zlepšení vzdělávacího prostředí pro děti. Prvním zajištěním vedoucím k zájmu ZŠ je vidina určitého benefitu, který může spolupráce nabídnout. To podle učitele 2 vede k otevřené komunikaci a dlouhodobější spolupráci. Podle oslovených učitelů ZŠ se nejčastěji zájem institucí primárního stupně projevuje v oblasti zaměřující se na návaznost a plynulost přechodu žáků z MŠ do ZŠ a získávání dětí do prvních tříd. Oslovení zákonných zástupců dětí, kteří se v posledním

předškolním roce zamýšlí nad výběrem vhodné ZŠ je podle ředitelů i učitelů rovněž velkým tématem. Učitelé ZŠ nejčastěji, souvislosti s dalšími podmínkami, které vedou k tendencím dlouhodobější spolupráce, zmiňují potřebu dobrých vztahů mezi účastníky, otevřenost, vstřícnost, společný zájem, a především pak časové možnosti, které se mohou stát dle učitelů i několika ředitelů limitujícími pro navázání úspěšné spolupráce. Ředitel H uvádí za klíčové okolnosti vedoucí k efektivní spolupráci mezi ZŠ a MŠ, podobně jako zbylí respondenti, společný cíl, motivaci všech, kteří se do kooperace zapojují a jejich ochota, ovšem zároveň dodává, že takto spatřuje také provázanost a návaznost jednotlivých ŠVP škol, což může podporovat celkový rozvoj dětí. Předpoklad VO3 (s. 95) je z hlediska možného negativního ovlivnění spolupráce potvrzen ve vztahu k časové a organizační náročnosti společných aktivit, avšak předpokládaný faktor vzdálenosti mezi institucemi a jejím vlivem na spolupráci nebyl ze strany učitelů ZŠ nijak potvrzen.

#### **VO4: Co podmiňuje snahu mateřské školy ke vzájemné spolupráci se školou základní?**

Primární podmínky pro spolupráci mohou být různé a závisí na konkrétních potřebách a cílech škol. Klíčové je, aby spolupráce byla navázána na vzájemnou důvěru a respekt mezi oběma typy škol a aby byla přizpůsobena potřebám konkrétní komunity.

Motiv vedoucí ke spolupráci, který spatřují zástupci MŠ je snaha zajistit dětem nové zkušenosti a seznámit je s prostředím školy z důvodů následné úspěšné adaptace v 1. třídě.

Zájem o bezproblémový přechod dítěte z MŠ do ZŠ je jedním z hlavních oblastí, která se v kontextu spolupráce ve výpovědích ředitelů škol významně skloňuje. Všichni ředitelé škol vyslovili svůj zájem o navázání spolupráce se ZŠ na toto téma.

Zatímco učitelé ZŠ uváděli limitem převážně za časovou a organizační náročnost společných interakcí, u ředitelů MŠ se k tomuto faktoru, který může neblaze ovlivňovat průběh kooperace přidala vzájemná vzdálenost jednotlivých institucí vzhledem k „docházkové“ vzdálenosti, kterou děti musí ujít v případě konání společných aktivit. Samostatně je třeba uvést odpověď ředitele ZŠ a MŠ (ŘH), který za hlavní předpoklad uvádí motivaci a snahu, zájem o spolupráci všech zúčastněných.

Ředitel E k otázce mířené na možnosti a limity MŠ ovlivňující míru zapojení uvedl následující „...všeho moc škodí, tudíž je také dobré si od akcí odpočinout a zaměřit se na

*samotný vzdělávání, často je málo času právě i kvůli množství naplánovaných akcí. Za mě je prostě někdy méně lepší než více.*“ ŘC poté v souvislosti s intenzitou spolupráce uvádí potřebu vhodných prostor a zajištění podmínek.

**VO5: V čem pedagogové mateřských a základních spatřují efektivitu vzájemné spolupráce? Jaké kroky vedou k efektivní spolupráci základní a mateřské školy z pohledu pedagogů?**

Míra zapojení do společných aktivit, komunikace a akcí škol je některými z respondentů (ŘA, ŘD, ŘC, U2) označována za efektivní už v případě jednorázových aktivit, které se konají párkrát do roka. Jiní (ŘH, ŘB, ŘF, ŘG, U1) rozjímají nad možnosti vzájemné komunikace a výhodami, jež by mohla přinášet, i způsobu, jak ji nadále vylepšovat. Můžeme tak říci, že pohled na efektivitu vzájemné spolupráce je velmi subjektivní a nelze na něj pohlížet jednou optikou. Někteří považují za úspěch účast na společných akcích, jiní se zapojují a akce sami zastřešují. Z odpovědí některých respondentů stačí dvě, tři společné aktivity ročně a účast na ukázkových hodinách v ZŠ.

Někteří z respondentů (U1, ŘB, ŘH) označují tzv. besedy s rodiči na téma školní zralosti dětí za zkušenosti čistě pozitivní s příjemnými ohlasy rodičů i pedagogů, kteří efektivitu spatřují v oblasti úspěšného přechodu dítěte z MŠ do ZŠ. To může vést k přínosům propojení předškolního a základního vzdělání a výraznější návaznosti, což je krok k účinnosti spolupráce.

Největší zájem ze strany ředitelů MŠ i učitelů je zaměřen na vzájemné dialogy zástupců škol, sdílení informací a společné akce alespoň 2x do roka. Většina z respondentů uvádí svůj zájem o určitou formu setkávání pedagogických pracovníků, kteří by se cíleně věnovali spolupráci mezi školami, potřebou učitele 1 by byly neformální „poradičky“, které by se odehrávaly cca jednou měsíčně, učitel 2 rovněž uvádí zájem o společné schůzky, ovšem v menším měřítku, což potvrzuje podstatu subjektivního vnímání jednotlivých respondentů.

Efektivní může spolupráce být také z hlediska finančního, tedy v případě spolupráce škol za účelem oboustranné finanční výhodnosti, ať už při akcích, využívání prostor či školních výletech. Vzájemný kredit získávaný u širší veřejnosti je rovněž jeden z pozitivně vnímaných aspektů výhodné kooperace.

Ředitel ZŠ a MŠ k efektivitě spolupráce přistupuje jako k možnosti vylepšení, zdokonalení výchovy a vzdělávání obou vzdělávacích stupňů i instituce jako takové, z toho důvodu se snaží o maximální propojování, např. formou velmi frekventovaných aktivit, schůzek a společných aktivit dětí, učitelů i rodičů. Uvádí, že se pravidelnost spolupráce velmi osvědčila, i přes počáteční pochyby. Za kroky, které by ocenil považuje větší podporu od zřizovatele i dalších organizací.

## 7 Příklady dobré praxe – spolupráce základních a mateřských škol

Následující shrnutí je výčtem osvědčených aktivit, akcí a ukázek vzájemné komunikace, které považují za inspirativní zdroj a dobrý příklad toho, jak lze vzájemnou kooperaci mezi ZŠ a MŠ rozvíjet a uskutečňovat.

V jednotlivých odstavcích jsou prezentovány způsoby spolupráce, které vychází z rozhovorů respondentů, kteří je považují za ověřené a smysluplné.

Za úspěch bych osobně považovala, kdyby se tato poslední část kapitoly věnovaná prezentaci a interpretaci poznatků, zkušeností a názorů ředitelů a učitelů škol stala podnětem vedoucím k meziinstitucionální kooperaci nejen ve městě Varnsdorf.

*Tabulka 17 Příklady dobré praxe ve spolupráci MŠ a ZŠ*

Činnost	Význam/ smysl
Společné akce a projekty škol	Zvýšení exkluzivity školy v očích široké veřejnosti – prezentace školy, příprava na přechod dětí z MŠ do ZŠ, interakce dětí různých věkových skupin, finanční výhodnost
Sdílení prostor	Zajištění vhodného prostředí, ekonomická výhoda
Besedy	Informovanost rodičů, zvýšený zájem o téma školní zralosti
Učitel ZŠ v MŠ	Uspadnění adaptace žáků, budování vztahů, oslovení rodičů dětí,
ZŠ a MŠ jeden právní subjekt	Možnost propojení ŠVP, jednotné vedení školy – cíle, vize do budoucna, možnost častějšího, intenzivnějšího propojování

Základní podstatou mnohých spoluprací mezi MŠ a ZŠ ve Varnsdorfu je společná účast na akcích a projektech jednotlivých institucí, jejichž rozsah vždy závisí na konkrétních možnostech a podmínkách daných škol.

Za osvědčené jsou označovány Dny otevřených dveří, ukázkové hodiny, zábavná odpoledne a tematicky zaměřené jednodenní aktivity, které se těší velkému zájmu dětí i jejich rodičů. Vzhledem k menší časové náročnosti jsou nejvyužívanější formou spolupráce. Takové aktivity nemusí nutně směřovat jen k prezentaci škol a přípravě předškolních dětí na přechod do ZŠ. Výše uvedené činnosti nabízí vzájemné interakce dětí různého věku, které vedou k jejich rozvoji a získávání nových zkušeností. Za zmínku v kontextu konání společných akcí jistě stojí možná finanční výhodnost, které školy mohou při projektech využít.



Sdílení prostor je dalším osvědčeným způsobem spolupráce (ŘH, ŘE, UČ1), která umožňuje za nepříznivého počasí využívat například prostory tělocvičny ZŠ, které nabízí zázemí dětem mateřských škol a umožňují pohybové aktivity.

V oblasti podporující školní zralost dětí a její přípravu nejen v prostředí mateřské školy, ale i v domácím prostředí je základem dobrá informovanost a zájem rodičů dětí, která může probíhat doplňkovou formou besed za přítomnosti zástupců ZŠ i dalších odborníků, kteří se v dané problematice orientují. Tyto společné schůzky jsou oceňovány nejen rodiči dětí, ale také pedagogy MŠ, kteří kvitují zapojení ZŠ a případnou možnost doptávání se na konkrétní dotazy.

Osobní kontakt učitele ZŠ, který dochází za dětmi v rámci zájmových aktivit či vzdělávací činnosti je také možností, jak lze spolupráci povznést na další úroveň. Učitel ZŠ v interakci s předškolními dětmi, především pokud se jedná o budoucího učitele 1. třídy, může být dalším aspektem pozitivně ovlivňujícím vstup žáků do základního vzdělávání. Svou přítomností učitel s předškolními dětmi i jejich rodiči buduje vzájemné dobré vztahy a důvěru, což je zároveň důležitým faktorem rodičů během rozhodování, do jaké ZŠ své dítě umístí. Tento benefit, který pro ZŠ z takové formy spolupráce vyplývá je doplněn přínosem pro školy mateřské, pro které je přínosem takové kooperace celkový rozvoj dítěte a jeho kompetencí potřebných pro vstup do ZŠ.

Za inspirativní z hlediska přechodu dětí z MŠ do ZŠ, které se u oslovených respondentů silně pojilo s důvody navázání spolupráce, lze uvést výpovědi dvou respondentů (UČ 1, ŘB), kteří uvádí svůj zájem o oficiální formu komunikace škol vedoucí k předávání informací o dětech. V této myšlence spatřuji velký potenciál, protože rovněž jako oslovení respondenti vnímám komunikaci mezi zástupci ZŠ a MŠ jako nástroj k plynulé a bezproblémové návaznosti mezi jednotlivými stupni vzdělávání.

V neposlední řadě je třeba uvést, že z analýzy dat vyplývá, že ZŠ a MŠ jejíž propojenost je dána jedním právním subjektem v rámci jedné budovy má jisté výhody a možnosti vedoucí ke spolupráci, kterým se školy, které nejsou v takovém vztahu nemůžou ve výhodnosti podmínek vyrovnat. Pokud pomineme již zmíněné propojování během školních akcí a projektových dní, které toto spojení umožňuje, inspirativním se stává možná návaznost a propojenost kurikulárních dokumentů např. ŠVP dané instituce. To vede k plynulé

návaznosti vzdělávacích a výchovných procesů a podpoře adaptace dětí v 1. třídě, tedy jejich zvládnutí přechodu z MŠ do ZŠ.

Projekt *Malý, velký kamarád*, *Ranní zprávičky*, *Čteme dětem*, i již zmíněné aktivity učitele ZŠ v MŠ jsou dle ředitele H klíčové a všechny do jedné dobrou ukázkou kooperace.

- *Malý, velký kamarád* – propojování tříd – předškolní děti a děti 1. stupně ZŠ – tematická setkání cca 1x měsíčně, 1 h
- *Ranní zprávičky* – krátká aktivita každé pondělí 5-10 minut, děti ze ZŠ si připraví aktivitu dle týdenních témat MŠ
- *Čteme dětem* – děti ze 4. a 5. ročníku ZŠ čtou dětem pohádku před poledním odpočinkem – 1x týdně – rozvoj čtenářství
- *Angličtinka pro školáčky* – zapojení budoucího učitele 1. třídy do kolektivu předškolní skupiny dětí, 1x týdně hravou formou výuka cizího jazyka

Všechny uvedené aktivity považuje respondent za velmi podstatné pro oblast adaptace dětí v 1. třídě. Interakce dětí různých věkových kategorií umožňuje rozvoj sociálních a komunikačních dovedností.

Za osvědčený příklad dlouhotrvající spolupráce z hlediska propojení lze uvést MŠ (F), která spolupracuje se speciální ZŠ, tedy na základě společně nastavených cílů je vhodné zvolit partnerskou školu tak, aby docházelo ke vzájemnému obohacování a rozvoji.

## 8 Diskuse

Ve své diplomové práci jsem měla příležitost prohloubit vlastní zájem a znalosti týkající se problematiky spolupráce mezi ZŠ a MŠ pomocí rozhovorů s vybranými pedagogy a řediteli místních varnsdorfských mateřských a základních škol. Prostřednictvím rozhovorů docházelo ke sdílení osobních zkušeností, postojů a osvědčených forem spolupráce jednotlivých respondentů. Samotné rozhovory mi byly poučením a inspirací zároveň. Během zkoumání výzkumného vzorku se objevilo několik faktů, které by mohly být předmětem dalšího podrobnějšího zkoumání.

Z hlediska komplexnějšího porozumění problematice spolupráce mezi institucemi se nabízí úvaha nad využitím širšího vzorku respondentů. Přestože jednotliví účastníci rozhovorů zastupovali jak ZŠ, tak MŠ, bylo by pro práci a analýzu dat vhodné využít širšího vzorku např. formou dotazníků, které by doplnily a podtrhly výsledky výzkumu v celé své šíři. V rámci reflexe zastoupení účastníků výzkumu bych přidala další kategorii, která by cílila na zkušenosti a poznatky zástupců vedení místních ZŠ. Doplněním o výpovědi dalších účastníků meziinstitucionální spolupráce by bylo možné získat bohatší pohled na danou problematiku, což by přispělo k možnostem porovnání úrovně spolupráce mezi MŠ a ZŠ. Ovšem zůstává otázkou, zda by ze strany ZŠ byla ochota zapojit se do takového výzkumu vzhledem k tomu, že ve městě, jak ostatně uvádí někteří z oslovených respondentů, dlouhodobě panuje konkurenční prostředí mezi ZŠ. Tyto problémy vyvstávají na základě specifčnosti daného prostředí menšího města na severu Čech, kde osobní vazby a snaha získat dostatečný počet dětí do 1. tříd ovlivňuje vzájemnou spolupráci.

Další otázka, která mě v kontextu rozšíření práce napadá je, jakým způsobem o možnostech a efektivitě spolupráce mezi institucemi smýšlí rodiče dětí. Zachycení postojů a zkušeností rodičů by bylo dalším obohacením dané problematiky, které by bylo vhodné vzhledem k možnému počtu respondentů provést kvantitativními metodami – dotazníkovým šetřením, což by dle mého předpokladu zajistilo větší reliabilitu práce.

## **Závěr**

Hlavním cílem diplomové práce bylo pojednat podmínky a přístupy vedení škol a učitelů, za kterých se spolupráce mezi ZŠ a MŠ ve Varnsdorfu odehrává a popsat dobré zkušenosti spolupráce mezi základní a mateřskou školou zejména při nástupu dětí do povinného předškolního a základního vzdělávání. Usilovala jsem o zjištění postojů, názorů, zkušeností místních zkušených pedagogů ZŠ, ředitelů škol mateřských a ředitele ZŠ a MŠ, které v rámci možností meziinstitucionální spolupráce spatřují.

Téma práce a jeho specifika jsem nejprve na základě opory v literatuře zpracovala v teoretické části. Dále byla prostřednictvím kvalitativního výzkumu zpracována praktická část, která cílila na celkem 10 oslovených respondentů s důrazem na tři zástupce výzkumného vzorku. Ke sběru dat byla použita metoda polostrukturovaných rozhovorů, které se staly prostředkem k zodpovězení celkem pěti stanovených výzkumných otázek směřujících k hlavnímu cíli.

Mohu uvést, že došlo k naplnění cíle vzhledem k povaze výzkumu a jeho výsledkům, v nichž jsou obsaženy bližší okolnosti a souvislosti spolupráce ZŠ a MŠ ve Varnsdorfu. Ve zmíněných pěti výzkumných otázkách se objevila témata spolupráce se zaměřením na přechod předškolních dětí do základního vzdělávání, přesněji otázky mířící na konkrétní důvody institucí k navázání spolupráce, zjišťování vzájemných tendencí vedoucích ke komunikaci mezi nimi, podmínky, limity a výhody spolupráce, které směřují k její efektivitě.

Předpoklad primárního zájmu ze stran ZŠ byl naplněn, z analýzy dat vyplývá, že hlavním záměrem ZŠ je snaha oslovovat MŠ z důvodu vlastní prezentace a oslovení rodičů dětí předškolního věku, kteří se rozmýšlí nad možnostmi dalšího vzdělávání. Druhotný zájem ZŠ je návaznost předškolního a základního vzdělávání a rozvoj schopností dětí potřebných pro úspěšný vstup do 1. třídy.

Zájem MŠ vychází z aktuálních kurikulárních dokumentů, které kladou důraz na všestranný rozvoj dítěte a jeho přípravu na přechod z MŠ do ZŠ. O navázání spolupráce usilují především z důvodu zájmu rodičů, kteří hledají vhodnou školu pro své dítě, a naplňování výchovně vzdělávacích cílů.

Snaha o navázání spolupráce je předmětem zájmu mateřských i základních škol, které si shodně uvědomují souvislost spolupráce s přechodem dětí mezi jednotlivými institucemi. Mírně zvýšený zájem je patrný ze strany ZŠ, a to z již výše uvedených důvodů.

Hlavními podněty vedoucími k efektivní kooperaci jsou označovány společné cíle, vize, zájmy a dobré vzájemné vztahy, které jsou hodnoceny jako potřebné podmínky, které by měly být předem promyšlené a smysluplně zapojené do komunikace účastníků, kteří mají vzájemné propojování na starosti.

Mezi nejčastější limity omezující či minimálně znesnadňující průběh a iniciaci společných činností je především časová náročnost. Aby docházelo k propojování, je třeba se nejprve dohodnout na možnostech a podmínkách, následně připravit rámeček spolupráce, a především zajistit způsob, jakým se společná činnost bude odehrávat. To vyžaduje určitý čas, kterého ředitelé a pedagogové nemají nazbyt. Vzájemná vzdálenost institucí, jak lokalitou, tak navázanými vztahy, může rovněž hrát roli ve faktorech neblaze ovlivňujících možnosti spolupráce.

S propojováním škol se pojí také příklady dobré praxe, které se objevovali napříč celou skupinou respondentů. Za nejčastější a poměrně běžnou formu spolupráce respondenti uváděli společné akce škol a další projekty, které mohou být jednorázového charakteru a které tedy nejsou závislé na určité časové pravidelnosti. Takové aktivity vedou ke zvýšení exkluzivity škol v očích rodičů i širší veřejnosti. Zaměřeny jsou mnohdy na oblasti školní zralosti a přechodu dítěte z MŠ do ZŠ, výhodou je finanční výhodnost a interakce dětí různých věkových skupin.

Společné aktivity, o které mají učitelé a ředitelé zájem jsou schůzky určených zástupců škol, které by vedly k prohlubování vztahů a dalším možnostem vzájemné interakce. Méně uvedenými, ale minimálně stejně tak prospěšnými, jsou strategie škol, které využívají propojenost ke sdílení prostor a využívají tak ekonomické výhodnosti k zajištění vhodných prostor pro děti. Větší oblibě se také v posledních letech dostává besedám na téma školní zralosti pořádané zástupci ze základních i mateřských škol, které mají za cíl informovat rodiče o problematice přechodu dítěte do primárního vzdělávání.

Za velmi inspirativní se dá považovat přítomnost pedagoga ZŠ v MŠ, který vykonává s dětmi určitou činnost na pravidelné bázi, např. formou školního kroužku, což usnadňuje následnou adaptaci dětí v 1. třídě a napomáhá budování třídních vztahů i oslovování rodičů dětí. V rámci jednotné právní provázanosti ZŠ a MŠ je klíčovým aspektem k efektivní spolupráci jednotné vedení školy, které své cíle, akce, projekty a další činnosti může plnit za pomoci kurikulárního propojení dokumentů školy (ŠVP).

Výše uvedené příklady dobré praxe mohou být další inspirací jiným školám i začínajícím učitelům, což nutně neznamená pedagogy, kteří jsou na samotném začátku své kariéry, ale i takové, kteří jsou začínajícími v oblasti meziinstitucionální spolupráce.

Předmětem dalšího zkoumání by mohly být dopady, které navázaná spolupráce může mít na jednotlivé účastníky, především pak děti. Dá se předpokládat možná souvislost s rozvojem komunikačních a sociálních dovedností všech účastnících se dětí a úspěšnější adaptace nových školáků, kterou někteří respondenti v souvislosti se spoluprací zmiňovali, ovšem nebyla tak plně prokázána, vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek se nezaměřoval na činnost dítěte v daném období konkrétněji.

Přínos práce spatřuji v možné inspiraci ostatním i zúčastněným školám, kteří by se na základě rozhovorů mohly nad danou problematikou více zamýšlet a dojít vlastní reflexi v kontextu spolupráce, to, podle mého názoru, může vést k výraznějším snahám o spolupráci v následujícím školním období. Pro mě samotnou jsou výsledky i průběh rozhovorů s dotazovanými pedagogickými odborníky velkým poučením i vzhledem k mé poměrně krátké zkušenosti, během níž jsem do problematiky více pronikla. Shledávám to za velmi přínosné a vím, že se tématu chci nadále věnovat a rozvíjet možnosti spolupráce, třeba i na jiných úrovních než doposud.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné zdroje

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017, 146 s. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEJDÁKOVÁ, Sandra; STŘECHOVÁ, Jarmila; SUCHARDOVÁ, Lenka; VÍTKOVÁ, Jana; ZDRUBECKÁ, Helena et al. *Školní zralost a komunikace*. Školní zralost. Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-390-2.

BERK, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Boston, MA: Pearson.

BŮŽEK, Antonín a Jan MICHALÍK. *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 170 s. ISBN 80-244-0054-5.

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

DUNN, J. (2007). Sibling relationships in early childhood. *Child development*, 78(3), 787-804.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

ELLIOTT, J. *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge : Institute of Education, 1981.

FEINBERG, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131.

GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, 1988. 248 s.

GREGER, David; SIMONOVÁ, Jaroslava; CHVÁL, Martin a STRAKOVÁ, Jana (ed.). *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN isbn978-80-7603-224-8.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

*Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice report. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Education and Youth Policy Analysis, [2019]. ISBN 978-92-9492-975-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008, 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018, 146 s. ISBN 978-80-7496-373-5.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.



KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

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

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005, 165 s. ISBN 80-247-1040-4.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

LAŽOVÁ, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24526-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *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, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

- MCHALE, S. M., UPDEGRAFF, K. A., & WHITEMAN, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913-930.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, 142 s. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D., & Martorell, G. (2011). *Experience Human Development*. McGraw-Hill.
- PAYNE, Geoff a PAYNE, Judy. *Key concepts in social research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, c2004. ISBN 0761965424.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 9788024736037
- PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 9788026204954.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 148 s. ISBN 978-80-7357-884-8.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [i.e. 2006]. ISBN 80-87000-01-3.

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

SYSLOVÁ, KUCHAR, H. SCHENKOVÁ, STRAKATÁ, & L. ŠTĚPÁNOVÁ, *Proměna mateřské školy v učící se organizaci* (pp. 108–114). Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-113-2.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVICHOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019, 252 s. ISBN 978-80-7598-276-6.

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

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

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

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

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

*Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 8071848034.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra a POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Step by step (Portál). Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

*Varnsdorf: město průmyslu a zahrad*. Česká Lípa: Studio REMA '93, [200-]. ISBN 80-239-0276-8.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

WATSON, Debbie, et al. *Children's Social and Emotional Wellbeing in Schools: A Critical Perspective*. 1st ed., Bristol University Press, 2012.

## **Elektronické zdroje**

BASLEROVÁ, P. (neuveдено) Druhý učitel. [online], [cit. 2023-11-20]. Katalog podpůrných opatření. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-2-druhy-ucitel/>

BEDNÁŘOVÁ, J., SPLAVCOVÁ, H., SYSLOVÁ, Z. Metodická příručka Předškolní a prvostupňové vzdělávání – Pedagogická diagnostika v mateřské škole. [online], [cit. 2023-11-20]. Projekt SYPO. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022. Dostupné z: [https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka\\_prirucka\\_SYPO\\_Pedagogicka\\_diagnostika\\_MS\\_2022.pdf](https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Metodicka_prirucka_SYPO_Pedagogicka_diagnostika_MS_2022.pdf)

BENÁTSKÁ, M. (8. 8. 2008). Projekt spolupráce mateřské a základní školy. [online], [cit. 2023-09-24]. *RVP.cz*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2490/projekt-spoluprace-ms-a-zs.html>

Česká škola (2015). *Zavedení povinného roku předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky – vybíráme z důvodové zprávy k novele školského zákona* [online].

Česká škola, 2000-2015 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/10/zavedeni-povinneho-roku-predskolniho.html>

JANÍK, T. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2003. [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP\\_ZPM/um/um/TJ\\_akcni\\_vyzkum.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf)

KAP – Ústecký kraj (2019) *KRAJSKÝ AKČNÍ PLÁN VZDĚLÁVÁNÍ V ÚSTECKÉM KRAJI 2* [online]. Ústí nad Labem, 2019 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://rskuk.cz/files/KAP/KAP-II/KRAJSKY-AKCNI-PLAN-VZDELAVANI-V-UK-komplet.pdf>

KAPOUNKOVÁ, K. (20. 2 2023) *Spolupráce mateřské a základní školy*. [online], [cit. 2023-11-20]. INFRA.cz. Dostupné z: <https://www.infracz.cz/spoluprace-ms-zs>  
*KONCEPCE ŠKOLSTVÍ MĚSTA VARNSDORF NA OBDOBÍ LET 2021–2027* [online]. Město Varnsdorf, 2021. [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://www.varnsdorf.cz/files/pravni-predpisy-mesta/jine/koncepce\\_skolstvi\\_mesta\\_varnsdorf\\_2021\\_2027.pdf](https://www.varnsdorf.cz/files/pravni-predpisy-mesta/jine/koncepce_skolstvi_mesta_varnsdorf_2021_2027.pdf)

*Maslowova pyramida potřeb a hodnot* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2010. [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/podzim2010/ZS1BP\\_ZNP3/um/Maslow.pdf?lang=cs](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2010/ZS1BP_ZNP3/um/Maslow.pdf?lang=cs)

MLYNKOVÁ, J. Odkladem školní docházky dítě ztrácí kontakt se svými vrstevníky [online], [cit. 2023-11-20]. Informatorium 3-8, 3/2021. Praha: Nakladatelství Portál. ISSN 1210-7506 Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/96352/spoluprace-materske-a-zakladni-skoly>

MŠMT (2019). *NEJČASTĚJŠÍ DOTAZY K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. MŠMT, Praha, 2022. [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>

MŠMT (2020). *Souhrnné informace o povinném předškolním vzdělávání (duben 2020)* [online]. MŠMT, Praha, 2022. [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52658>

MŠMT (2022). *ZÁKLADNÍ INFORMACE k ukrajinské problematice v regionálním školství Rychlý výběr z dat zahajovacích výkazů ke školnímu roku 2022/23* [online]. MŠMT – odbor informatiky a statistiky, Praha, 2022. [cit. 2023-11-11].

MUSILOVÁ, M. (2016). *Specifika komunikace učitele s rodiči a zástupci žáka*. [online], [cit. 2023-11-20] Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: [http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Specifika\\_komunikace\\_ucitele\\_s\\_rodici\\_a\\_zastupci\\_zaka.pdf](http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Specifika_komunikace_ucitele_s_rodici_a_zastupci_zaka.pdf)

*Může v jedné třídě vedle učitele vykonávat v rámci podpůrných opatření přímou pedagogickou činnost asistent pedagoga a další pedagogických pracovníků na 0,5 úvazku?* (4. 6. 2020) Dotaz na asistentpedagoga.cz. [online], [cit. 2023-11-20]. Asistentpedagoga.cz. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/poradna/dotaz/3261>

Nemocnice pro medvídky (neuvedeno) in Projekty IFMSA. [online], [cit. 2023-11-20]. IFMSA ČESKÁ REPUBLIKA. Dostupné z: <https://ifmsa.cz/projekty-ifmsa/>

NSP (nedatováno). *Učitel prvního stupně základní školy* [online]. In Národní soustava povolání. Praha, MPSV, 2017. [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>

*Počet obyvatel sociálně vyloučených lokalit v obcích Ústeckého kraje (2014) in Deprivace a její vliv na psychické zdraví*. [online], [cit. 2023-11-20]. Ústav pro ústavní právo a správu, o.p.s. Dostupné z: [https://www.uur.cz/images/5-publikacni-cinnost-a-knihovna/casopis/2015/2015-03/02\\_deprivace.pdf](https://www.uur.cz/images/5-publikacni-cinnost-a-knihovna/casopis/2015/2015-03/02_deprivace.pdf)

PRINCOVÁ, I. *Školství v Ústeckém kraji – 2021/2022* [online]. Krajská správa ČSÚ v Ústí nad Labem, 2022. [cit. 2023-08-11]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11248/211575846/Text\\_%C5%A1kolstv%C3%AD\\_2021-22\\_pro\\_PDF.pdf/f4ced4ca-b7c4-4f05-af2c-c5af5700b5bd?version=1.2](https://www.czso.cz/documents/11248/211575846/Text_%C5%A1kolstv%C3%AD_2021-22_pro_PDF.pdf/f4ced4ca-b7c4-4f05-af2c-c5af5700b5bd?version=1.2)

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/RVP\\_PV\\_2021.pdf](https://www.npi.cz/images/RVP_PV_2021.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>

RYSOVÁ, J. (11. 5. 2020) O spolupráci mateřských a základních škol, které jsou ve společném právním subjektu. [online], [cit. 2023-11-20]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/o-spolupraci-materskych-a-zakladnich-skol-ktere-jsou-ve-spolecnem-pravnim-subjektu>

SMOLÍKOVÁ, K. (14. 8. 2007) *Východiska pro tvorbu vzdělávacího obsahu v přípravné třídě*. [online]. Metodický portál RVP.cz. Národní pedagogický institut. [cit. 2023-08-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1553/VYCHODISKA-PRO-TVORBU-VZDELAVACIHO-OBSAHU-V-PRIPRAVNE-TRIDE.html>

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP\\_Metodika\\_PV-2007-07-18.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/VUP_Metodika_PV-2007-07-18.pdf)

*Strategie vzdělávací politiky 2020+* [online], [cit. 2023-11-20]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠ Varnsdorf, Bratislavská, 2019. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.zsms-bratislavska.cz/files/cz/o-nas/dokumenty-skoly/04-svp/svp-ms.pdf>

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠ Varnsdorf, Křižíkova, 2021. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.ms16.cz/soubor/svp-pv-od-1-9-2021-do-31-8-2024-pdf/>

*Školní vzdělávací program pro předškolní děti* [online]. MŠ Varnsdorf, Nezvalova, 2023. [cit. 2023-09-19]. Dostupné z: <http://www.msctyrlitek-vdf.cz/msctyrlitek/files/skolni-vzdelavaci-program-2023.pdf>

*Školní vzdělávací program pro předškolní děti* [online]. MŠ Varnsdorf, Poštovní, neuvedeno. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://slovicko.9e.cz/svp/>

*Školní vzdělávací program* [online]. MŠ Varnsdorf, Národní, neuvedeno. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://msnakopectu.cz/dokumenty-ms/skolni-vzdelavaci-program/>

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠ Varnsdorf, Pražská, 2023. [cit. 2023-09-20]. Dostupné z: <https://www.ms zahradkavdf.cz/files/cz/onas/dokumenty/ostatni/svp-2023-2024.pdf>

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠ Varnsdorf, Seifertova, neuvedeno. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://ms-jerabinka.webnode.cz/vzdelavaci-program-skoly/>

*Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠ Varnsdorf, T. G. Masaryka, 2020. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: [https://www.ms-stonozka.cz/file/3262ufge7vkmr7oktgjrry3ln28gqelq/svp-pv-ms-tgm-\\_se-stonozkou-pocely-rok\\_aktualizace-2020.pdf](https://www.ms-stonozka.cz/file/3262ufge7vkmr7oktgjrry3ln28gqelq/svp-pv-ms-tgm-_se-stonozkou-pocely-rok_aktualizace-2020.pdf)

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. ZŠ Varnsdorf, Bratislavská, 2022. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.zsms-bratislavska.cz/images/cz/onas/dokumenty-skoly/ucime-se-prirodou-1-9-22.pdf>

*TEMATICKÁ ZPRÁVA VYBRANÉ ASPEKTY IMPLEMENTACE SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V OBDOBÍ 1. POLOLETÍ ŠKOLNÍHO ROKU 2017/2018* in *Výroční zpráva České školní inspekce 2017/2018*. [online], [cit. 2023-11-20]. Česká školní inspekce. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/html/2018/Vyrocní\\_zprava\\_CSI\\_2017\\_2018/resources/\\_pdfs/\\_f620aafc9a1bc266dca56d870dfc244c\\_507.pdf](https://www.csicr.cz/html/2018/Vyrocní_zprava_CSI_2017_2018/resources/_pdfs/_f620aafc9a1bc266dca56d870dfc244c_507.pdf)

TĚTHALOVÁ, M. *Spolupráce mateřské a základní školy*. [online], [cit. 2023-11-20]. Informatorium 3-8, 3/2014. Praha: Nakladatelství Portál. ISSN 1210-7506 Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/100707/odkladem-skolni-dochazky-dite-ztraci-kontakt-se-svymi-vrstevniky>

*Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání* (12. 3. 2018). [online], [cit. 2023-11-20]. Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani>

*Vyhláška č. 48/2005 Sb. Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2005 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>



*Výroční zpráva České školní inspekce 2021/2022.* [online], [cit. 2023-11-20]. Česká školní inspekce. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava\\_2021\\_2022\\_everze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava_2021_2022_everze.pdf)

*Výroční zpráva školy za školní rok 2022-2023* [online]. Základní škola a Mateřská škola Varnsdorf, Bratislavská 994, okres Děčín, příspěvková organizace [cit. 2023-08-11].

Dostupné z: [https://www.zsms-bratislavska.cz/images/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizprava\\_2022-23.pdf](https://www.zsms-bratislavska.cz/images/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizprava_2022-23.pdf)

*Výroční zpráva školy za školní rok 2021-2022* [online]. Základní škola a Mateřská škola Varnsdorf, Bratislavská 994, okres Děčín, příspěvková organizace [cit. 2023-08-11].

Dostupné z: [https://www.zsms-bratislavska.cz/images/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizprava\\_2021-22.pdf](https://www.zsms-bratislavska.cz/images/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizprava_2021-22.pdf)

*Výroční zpráva školy za školní rok 2020-2021* [online]. Základní škola a Mateřská škola Varnsdorf, Bratislavská 994, okres Děčín, příspěvková organizace [cit. 2023-08-11].

Dostupné z: [https://www.zsms-bratislavska.cz/images/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizprava\\_2020-21.pdf](https://www.zsms-bratislavska.cz/images/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizprava_2020-21.pdf)

*Výroční zpráva školy za školní rok 2019-2020* [online]. Základní škola a Mateřská škola Varnsdorf, Bratislavská 994, okres Děčín, příspěvková organizace [cit. 2023-08-11].

Dostupné z: <https://www.zsms-bratislavska.cz/files/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizpravy/2019-20-vyrocnizprava-priloha-pro-justici.pdf>

*Výroční zpráva školy za školní rok 2018-2019* [online]. Základní škola a Mateřská škola Varnsdorf, Bratislavská 994, okres Děčín, příspěvková organizace [cit. 2023-08-11].

Dostupné z: <https://www.zsms-bratislavska.cz/files/cz/o-nas/dokumenty-skoly/vyrocnizpravy/vyrocnizprava-2018-19priloha.pdf>

WAICOVÁ, D. *METODICKÝ POKYN KE ZŘIZOVÁNÍ PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD* [online].

Ústecký kraj, 2019 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id\\_org=450018&id\\_dokumenty=1732783Zakon\\_561\\_2004\\_Sb.\\_Zakon\\_o\\_předškolním,\\_základním,\\_středním,\\_vyšším\\_odborném\\_a\\_jiném\\_vzdělávání\\_\(školský](https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1732783Zakon_561_2004_Sb._Zakon_o_předškolním,_základním,_středním,_vyšším_odborném_a_jiném_vzdělávání_(školský)

zákon). In: *MŠMT* [online]. MŠMT, 2013–2023 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>

*Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), verze z roku 2015.* In: *MŠMT* [online]. MŠMT, 2013 – 2023 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/skolsky\\_zakon.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf)

*Zákon č. 178/2016 Sb., Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.* In: *Zákony pro lidi* [online]. 2016 [cit. 2023-11-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

## Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka přepisu rozhovoru

## Seznam tabulek

Tabulka 1 Provázanost RVP PV a RVP ZV (Kropáčková, 2008).....	15
Tabulka 2 Chronologické řazení forem spolupráce mezi MŠ a ZŠ.....	83
Tabulka 3 Počty let praxe dotazovaných.....	95
Tabulka 4 Polostrukturované rozhovory – Schéma.....	96
Tabulka 5 Charakteristiky jednotlivých MŠ ve Varnsdorfu.....	97
Tabulka 6 Počty přijatých dětí do ZŠ H.....	101
Tabulka 7 Otázky pro učitele – okruh 1.....	103
Tabulka 8 Otázky pro učitele – okruh 2.....	104
Tabulka 9 Otázky pro učitele – okruh 3.....	107
Tabulka 10 Otázky pro ředitele MŠ – okruh 1.....	109
Tabulka 11 Otázky pro ředitele MŠ – okruh 2.....	109
Tabulka 12 Otázky pro ředitele MŠ – okruh 3.....	112
Tabulka 13 Otázky pro ředitele MŠ a ZŠ – okruh 1.....	114
Tabulka 14 Otázky pro ředitele MŠ a ZŠ – okruh 2.....	115
Tabulka 15 Otázky pro ředitele MŠ a ZŠ – okruh 3.....	118
Tabulka 16 Schéma polostrukturovaných rozhovorů.....	121
Tabulka 17 Příklady dobré praxe ve spolupráci MŠ a ZŠ.....	135

## Seznam zkratk

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
mj.	mimo jiné
MŠ	mateřská škola
např.	například

RVP PV	Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
s.	strana
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
tj.	to je
tzv.	takzvaný
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola
zejm.	zejména

## Přílohy

### Příloha 1 – rozhovor s ředitelem MŠ D

#### I. okruh – základní údaje

**O1: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? Kolik let z této doby jste v roli ředitele MŠ?**

*„Celkem už je to asi 5,5 roku co jsem ředitelka a řekla bych, že celkem, počkejte. Celkem 30 let jsem ve škole.“*

**O2: Jak byste stručně charakterizoval/a MŠ, ve které momentálně působíte? Má určitá specifika z hlediska zaměření?**

*„Jsme běžná mateřská škola, zaměřujeme se na zdravý životní styl dětí, to nás baví a protože máme šikovné paní kuchařky, tak dětem kolikrát děláme opravdu nápadité zdravé svačinky. Samozřejmě nás zajímá i environmentální výchova, máme krásnou novou zahradu s přírodními prvky a tak jí co nejvíc využíváme. Třeba i pěstujeme.“*

#### II. okruh – Spolupráce mezi ZŠ a MŠ

**O4: Oslovujete z pozice mateřské školy ke spolupráci místní základní školy? Pořádáte akce zaměřené na propojování dětí a pedagogů MŠ a ZŠ?**

*„Ano, ne tak často, ale oslovujeme. Děti ze základní školy nám chodí pomáhat s organizací Dne dětí a my se chodíme se staršími dětmi, budoucími školáky, dívat na ukázkové hodiny v 1. třídách, vždy před zápisem do školy. Jinak extra akce nepořádáme, spíš výjimečně, když se něco naskytne.“*

**O5: Oslovují naopak Vás některé základní školy se záměrem navázání spolupráce?**

*„Ano, zvou nás na Dny otevřených dveří nebo právě na ukázkové hodiny, to vždy rádi přijmeme, dětem se moc líbí podívat se na to, jak to chodí ve škole.“*

**O6: Spolupracujete s nějakou konkrétní základní školou či školami? Pokud ano, jakým způsobem? Pokud ne, měl/a byste o případnou spolupráci zájem?**

*„No, spolupracujeme tak jako více méně se všema, ale třeba s tím Dnem dětí nám chodí pomáhat děti ze školy, která je tu kousek od nás.“*

**O7: Jakým způsobem byste si představoval/a efektivní spolupráci ZŠ a MŠ? Jak? Jak často? V jakém rozsahu?**

*„Tato spolupráce a v tomto rozsahu, jak ji máme teď nastavenou, je efektivní a myslím, že i dostačující. To znamená několik akcí během školního roku. Vidím v tom pozitiva, společně si pomáháme.“*

**O8: V čem spatřujete hlavní přínos vzájemné komunikace mezi ZŠ a MŠ?**

*„Přínosem pro nás, učitele, je možnost dál sledovat pokroky dětí. Těch, který k nám chodily a nyní jsou už ve škole. Naše děti, které do školy teprve nastoupí, si můžou díky spolupráci vyzkoušet jaký to je být školákem a odbourat tak svůj strach nebo ostych. Je hezké, že třeba školáci, který k nám přijdou na návštěvu zase ukazují mladším dětem, že je hezké si pomáhat. Je to vlastně i dobrý vzor pro naše děti, které k nim vzhlíží.“*

**O9: Jaké kroky podle Vás mohou vést k větší efektivitě spolupráce místních předškolních a základních institucí? Co byste v této oblasti navrhoval/a?**

*„Nevím, teď mě nic nenapadá. Myslím, že naše spolupráce efektivní je. Záleží jak na to kdo pohlíží. Já bych řekla, že je efektivní ve smyslu, že funguje a řekla bych že pro obě strany. Jak pro nás, tak pro ně.“*

**O10: Napadají vás určité limity omezující možnosti spolupráce mezi institucemi?**

*„Nenapadají mě teď limity, ale napadá mě k tomu, že by se mělo zabránit škatulkování dětí předem– aby komunikace mezi ZŠ a MŠ probíhala oficiální profesionální formou, a opravdu se zaměřila na zvládnuté kompetence dětí.. nebo na jejich nedostatky. Prostě aby to nesklouzlo k tomu, že se předávají podivné hodnotící informace o dětech nebo jejich rodině.“*

**III. okruh – Přejít dítěte z MŠ do ZŠ**

**O11: Co považujete za úlohu pedagoga v předškolním vzdělávání? Na co by se měl zaměřovat?**

*„No asi hlavně probouzet v dětech zájem a chuť učit se. Nebo poznávat nové věci a celkově se zapojovat do činností, třeba i nových.“*

**O12: Co považujete za nejdůležitější z hlediska přípravy dítěte na základní vzdělávání?**

*„Já si myslím, že důležitá je pohoda, klid, důvěra a taky individuální přístup k dětem.“*

**O13: Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole organizace přípravy dětí na první třídu?**

**V jakém čase a prostoru? Jakých materiálů užíváte?**

*„Vlastně v průběhu celého dne a při všech činnostech, navíc ještě jednou za týden ve skupině jenom s předškoláky. Tam se paní učitelka a i paní asistentka věnujou jen předškolákům a zaměřují se na jejich přípravu. Nejčastěji používají různé pracovní listy a své zkušenosti.“*

**O14: Jaké postupy, metody a materiály se Vám při přípravě dětí v posledním předškolním roce nejvíce osvědčují?**

*„Nejvíce se nám osvědčily zmíněné zkušenosti a metodiky, názorné pomůcky, taky třeba prožitkové učení, hry, hlavolamy, pokusy, hlavolamy a další činnosti. Je toho poměrně hodně.“*

**O15: Kdybyste si měl/a představit ideální přípravu dítěte na školní docházku, jak by vypadala?**

*„Ideální by bylo, kdyby dopoledne mohli být ve třídě jen předškoláci bez mladších dětí. Jinak si myslím, že náš systém je docela dobře nastaven.“*

**O17: Jakým způsobem nejčastěji probíhá vzájemná komunikace s rodiči? Jak často?**

*„S rodiči jsme v každodenním kontaktu. Celkem dvakrát ročně pořádáme individuální rodičovské schůzky, a nebo když je potřeba, sejdem se i mimo po předešlý domluvě. Když má někdo zájem, nabízíme i osobní konzultace.“*

**O18: Komunikuje mateřská škola s rodiči téma školní zralosti a připravenosti dítěte?**

*„Ano, s rodiči jsme v kontaktu vlastně každý den, můžeme tak řešit jakékoliv téma, které je zrovna aktuální. Od začátku předškolního roku s nima téma řešíme, doporučujeme, nebo si někdy i pozveme rodiče, kde vidíme, že dítě nefunguje a nerozvíjí se tak, jak by mělo a znovu řešíme co s tím a jak mu pomoci nejen ve školce, ale i doma.“*

**O:19 Napadají vás další možnosti spolupráce na téma školní zralosti, ke které by mohlo docházet s některou z místních ZŠ?**

*„Se základní školou komunikujeme v případě potřeby, někdy i téma školní zralosti, když je potřeba řešit nějakou situaci. Třeba i na návštěvách v prvních třídách mají možnost si učitelé trochu popovídat a téma řešit, no a nebo společné akce. Přijde mi to dostačující.“*