

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Odklady školní docházky v kontextu gramotnostních dovedností
Deferring compulsory school attendance in the context of literacy skills

Bc. Michaela Mija Adamová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Odklady školní docházky v kontextu gramotnostních dovedností 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.

Praha, 14.4. 2024

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji jí za cenné rady a věnovaný čas v průběhu vypracovávání práce, který mi ochotně věnovala.

Dále bych ráda poděkovala PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. za konzultace a odborné rady při práci s daty z projektu PorTex.

V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu a trpělivost nejen při psaní závěrečné práce, ale také během celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku odkladů školní docházky v kontextu gramotnostních dovedností v České republice. Teoretická část je strukturována do 3 kapitol. V první kapitole je diskutovány pojmy jako školní zralost a připravenost. Druhá kapitola poskytuje přehled a shrnutí dosavadních poznatků o odkladech školní docházky. Obsahem třetí kapitoly je vymezení gramotnostních dovedností a představení diagnostického nástroje PorTex spolu s 7 testy a dotazníkem z testové baterie, prostřednictvím nichž byla sesbírána data pro výzkum. V praktické části je prezentována metodologie kvantitativního výzkumu samotné výzkumné šetření. Výzkumný soubor tvoří žáci z 2., 3. a 5. ročník 1. stupně základní školy, rozdělení do 2 skupin: děti s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky. Analýza dat byla realizována ve dvou fázích. Získané výsledky naznačují, že rozdíly mezi skupinami byly prokázány pouze v 3 testech a v několika dílčích oblastech vybraných testů.

KLÍČOVÁ SLOVA

odklady povinné školní docházky, školní zralost, gramotnostní dovednosti, základní škola, diagnostický nástroj PorTex

ABSTRACT

The thesis focuses on the issue of school deferment in the context of literacy skills in the Czech Republic. The theoretical part is structured in 3 chapters. The first chapter discusses concepts such as school maturity and readiness. The second chapter provides an overview and summary of the existing knowledge on school deferrals. The content of the third chapter is a definition of literacy skills and an introduction to the PorTex diagnostic tool along with the 7 tests and the test battery questionnaire through which data for the research was collected. In the practical section, the quantitative research methodology of the research itself is presented. The research population consists of pupils from the 2nd, 3rd and 5th grades of primary school, divided into 2 groups: children with and without school deferment. Data analysis was carried out in two phases. The results obtained indicate that differences between the groups were demonstrated only in 3 tests and in several subareas of the selected tests.

KEYWORDS

deferrals of compulsory schooling, school maturity, literacy skills, primary school, PorTex assesment

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1 Školní zralost	9
1.1 Vstup do školy	9
1.2 Školní zralost a připravenost	9
1.3 Posouzení školní zralosti	11
1.4 Oblasti školní zralosti	11
1.4.1 Kognitivní oblast	12
1.4.2 Další oblasti školní zralosti	16
2 Odklady povinné školní docházky	17
2.1 Odklad školní docházky v České republice	17
2.1.1 Historie a současnost	17
2.2 Odklady v kontextu školní nezralosti	20
2.3 Diagnostika odkladů školní docházky	21
2.4 Důvody pro zvážení odkladu	21
2.4.1 Odklad dle doporučení odborníků	23
2.5 Vliv odkladu na následující vývoj	27
2.6 Odklady školní docházky v dalších zemích	29
3 Testová baterie PorTex (Porozumění textu)	32
3.1 Představení diagnostického nástroje	32
3.2 Gramotnost a čtenářská gramotnost	32
3.2.1 Rozvoj čtení	33
3.3 Testy v diagnostické baterii PorTex	35
3.3.1 Fonematické uvědomování	35
3.3.2 Opakování pseudoslov	36
3.3.3 Jazykové uvědomování	37

3.3.4	Čtení slov	37
3.3.5	Čtení pseudoslov	38
3.3.6	Poslech s porozuměním	38
3.3.7	Hlasité čtení s porozuměním	39
3.3.8	Sebehodnocení čtení, čtenářský selfkoncept	40
EMPIRICKÁ ČÁST		41
4	Cíl práce a výzkumné otázky	41
5	Metodologie	43
5.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	43
5.2	Průběh výzkumu.....	44
5.3	Etické aspekty	46
5.4	Testování normality dat a volba statistického testu	46
6	Interpretace dat	52
6.1	Jazykové subtesty.....	52
6.2	Dekódování.....	57
6.3	Porozumění.....	59
6.4	Sebehodnocení.....	62
7	Sekundární analýza	65
8	Zodpovězení výzkumných otázek a shnutí výsledků	77
Diskuze		83
8.1	Limity a přínosy	88
Závěr.....		89
Seznam použitých informačních zdrojů		91
Seznam příloh.....		99

Úvod

Problematika odkladů povinné školní docházky zaujímá významné postavení v českém školství jakožto jedno z klíčových témat. Důvodem je dlouhodobé řazení se České republiky mezi země s vysokým procentem odkladů povinné školní docházky. Míra odkladů školní docházky se v České republice pohybuje již řadu let okolo 20–25 %. S ohledem na celkovou situaci se jedná o významnou charakteristiku v rámci celkového kontextu vzdělávací politiky.

Aktuálně je v současnosti velmi diskutováno především téma snížení vysokého procenta odkladů, což přináší řadu důležitých zohlednění a pohledů. Odklady školní docházky mají pomoci nezralému dítěti před pro něj předčasným vstupem do školy, dokud není plně připraven a zabránit tak potencionálnímu selhávání během školní docházky. Nicméně se zde naskýtá otázka, zda je v České republice opravdu takto velké procento nezralých dětí nebo se jedná o jiné důvody pro udělení odkladu, jako je známo z některých výzkumů prodloužení dětství či zajistit dítěti výsadní postavení ve školním prostředí starším věkem proti svým vrstevníkům a spolužákům.

Diplomová práce se zaměřuje na odklady povinné školní docházky v kontextu gramotnostních dovedností, jež jsou důležité nejen v průběhu vzdělávání, nýbrž také v jeho uplatnění ve společnosti. Klademe si otázku, zda děti s realizovaným odkladem školní docházky se budou, vzhledem k případným deficitům, lišit ve výkonech v testech zaměřených na jednotlivé předpoklady pro rozvoj čtenářské gramotnosti a klíčové ukazatele čtenářské gramotnosti, od dětí, které nastoupily do školy v termínu.

Teoretická část se zaměřuje v první kapitole na školní zralost a připravenost, což jsou dvě klíčová témata při zvažování odkladů školní docházky. Následuje kapitola o problematice odkladů povinné školní docházky shrnující dosavadní poznatky z České republiky a dalších zemí, zvážení důvodů pro udělení odkladů, práce s dětmi, jimž byl odklad školní docházky (dále OŠD) udělen a vliv odkladů na vývoj dítěte. V poslední kapitole je představen diagnostický nástroj PorTex (Kucharská et al., 2021) zaměřující se na gramotnostní dovednosti žáků na 1. stupni základních škol. V empirické části diplomové práce je zjišťován rozdíl v gramotnostních dovednostech mezi dětmi bez odkladu povinné školní

docházky a těmi, kteří odklad školní docházky získali. Data jsou sesbírána prostřednictvím diagnostického nástroje PorTex (ibid).

Diplomová práce si klade cíl zmapovat případné odlišnosti mezi skupinami dětí s odkladem a bez odkladu školní docházky v gramotnostních dovednostech, což nám umožňují sebraná data v rámci standardizace testové baterie PorTex (Kucharská et al., 2021).

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 Školní zralost

Diplomová práce se věnuje problematice odkladů povinné školní docházky. Abychom mohli lépe nahlédnout do tohoto tématu, je potřeba, se nejdříve zaměřit a zorientovat se v oblasti školní zralosti.

1.1 Vstup do školy

Vstup dítěte do školy je jeden z významných mezníků v životě dítěte i jeho rodiny. Tuto důležitost si uvědomoval již samotný Jan Amos Komenský, který doporučil jako nejvhodnější věkovou hranici pro nástup do školy právě 6 let (Langmeier & Krejčířová, 2006). Věková hranice pro nástup do školy je zachována dodnes. Z vývojového hlediska dochází u dětí ve věku 6-7 let k několika změnám. Školní požadavky jsou postavené v závislosti na zrání a učení dítěte, proto je většina z nich důležitá pro zvládnutí nastavených školních požadavků (Vágnerová & Lisá, 2021).

Vstup do školy má jasný a vázaný legislativní rámec, jenž musí rodiče naplnit. A to dle školského zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, v paragrafu 36 – Plnění povinnosti školní docházky: Zákonní zástupci jsou povinni přihlásit svého potomka k zápisu k povinné školní docházce mezi obdobími 1. dubna až 30. dubna téhož kalendářního roku, kdy má dítě nastoupit do školy a zahájit povinnou školní docházku. Dítěti musí být v nástupu do školy šest let, v tom kalendářním roce, v němž zahajuje povinnou školní docházku. Dítě nemusí nastoupit v 6 letech do školy, pokud mu je povolen odklad (MŠMT, 2023).

1.2 Školní zralost a připravenost

V odborných publikacích nalezneme termíny jako jsou školní zralost a připravenost. Definice k pojmům školní zralosti i připravenosti existuje několik a od mnoha autorů. Někteří autoři termíny užívají jako synonyma a jiní mezi nimi nalézají výrazné odlišnosti.

U školní zralosti jsou sledovány kompetence závislé na zrání, zatímco u školní připravenosti kompetence vycházejí a rozvíjejí se především vlivem učení (Vágnerová 2000, in Kreislová, 2008).

Matějček a Dytrych (1994) definují **školní zralost** jako schopnost jedince splňujícího nároky (intelektové, citové, společenské a nároky na organismus) vzdělávacího procesu. Bednářová a Šmardová (2011) popisují, že školní zralost je stav, kdy jedinec dosáhl specifického stupně vývoje ve fyzické, psychické a emočně sociální oblasti a je schopný se zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu bez větších obtíží nebo nejlépe žádných. V nejlepším možném případě i motivován a s radostí. Pugnerová a Dušková (2019) doplňují, aby bylo dítě schopno zvládnout školní požadavky, je tento stav podmíněn stupněm vývoje právě tělesných a duševních schopností i dovedností dítěte.

U školně zralého dítěte jsou společností nastavené předpokládané milníky, kterých by měly být dosaženy. Mezi tyto milníky patří biologické zrání a stupeň zralosti centrální nervové soustavy, v níž jsou nevyjímaje počítány i předchozí zkušenosti a předškolní učení. U centrální nervové soustavy se posuzuje rozvoj percepce (zrakové a sluchové vnímání), lateralizace ruky, manuální zručnost dítěte (motorická a senzomotorická koordinace), spolupráce mozkových hemisfér a dále odolnost vůči zátěži spolu se stabilitou a reaktivitou dítěte, tedy jak je dítě schopné využít pozornost a přizpůsobit se školnímu režimu. U kognitivních procesů je hodnocena změna u myšlení z prelogického do stadia konkrétních operací. V neposlední řadě je kladen důraz i na oblast emoční zralosti, protože ta je předpokladem úspěšné adaptace na školu v kontextu citové stability, motivace k učení, podřízení se autoritě učitele a odpovědnosti za své chování (Knotová et al., 2014). Zásadní je neopomenout kvalitu vyjadřování se a řeči dítěte (Kořátková, 2014).

Dalším termínem objevujícím se mezi pedagogickou veřejností kromě školní zralosti je **školní připravenost** kompetence z kognitivní, somatické, emocionálně-sociální a pracovní oblasti. Tyto kompetence dítě získává a rozvíjí sociální zkušeností a učením, nejčastěji v mateřské škole (Bednářová & Šmardová, 2011).

V souvislosti se školní připraveností hovoří odborníci o aktuálním stavu rozvoje osobnosti dítěte spolu s vnějšími (výchovnými) a vnitřními podmínkami. U vnějších podmínek přihlíží k výchově, zájmu dítěte o prostředí školy nebo vnímání učení jako hry. Úspěch se u těchto dětí často projevuje tam, kde není nutné tolik přemýšlet. U vnitřních podmínek jde o skutečnou způsobilost dítěte odpovídající rozumové, citové a sociální zralosti. Aby bylo dítě kompetentní z hlediska školní připravenosti, je třeba adekvátní úroveň socializace,

dostatečně rozvinutá schopnost verbálně komunikovat, orientace v systému hodnot a norem chování a v neposlední řadě i status rodiny a rodinné vnímání smyslu školního vzdělávání. Pokud neměly některé děti příležitost nabýt dostatek běžných vědomostí a dovedností, ale především i zkušeností, mohou být výrazně ohroženější obtížemi během školní docházky. Proto má svůj podstatný smysl, aby dítě bylo školsky připravené, docházelo do mateřské školy nebo aby bylo z opodstatněných důvodů zařazeno do přípravného ročníku základní školy. Obzvláště v těch případech, kdy není možné, aby tyto příležitosti naplnila samotná rodina dítěte (Knotová et al., 2014; Kropáčková, 2008).

1.3 Posouzení školní zralosti

Míru školní zralosti posuzují psychologové, speciální pedagogové ve školských poradenských zařízeních, jakými jsou pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum a orientačně může zkoušku školní zralosti posoudit taktéž dětský lékař (Koťátková, 2014; Otevřelová, 2023).

Na školská poradenská pracoviště se obrací rodiče předškolních dětí, v případě, kdy je třeba zvážit nástup do školy v 6 letech či zvolit odklad a rok počkat. Poradenský psycholog je povinen zhodnotit způsobilost dítěte k zahájení povinné školní docházky. Zároveň je potřeba zvážit vhodný vzdělávací program a typ v rámci základních škol pro vzdělávání dítěte, protože v systému jsou pro výběr i školy zaměřující se na vady řeči, sluchu, zraku, lehkou mentální retardaci nebo speciální školy pracující s dětmi s hlubokou mentální retardací, kombinovanými vadami, autismem (Pešová & Šamalík, 2006).

Při samotném zápisu do 1. třídy se doporučuje, aby byl přítomen školní psycholog, pokud je součástí školního poradenského pracoviště školy. Školní psycholog má nejen jedinečnou příležitost setkat se s budoucími žáky a jejich rodinami, ale také již preventivně od zápisu spolupracovat s žáky a předejít možnému studijnímu selhávání (Braun et al., 2014).

1.4 Oblasti školní zralosti

U posuzování školní zralosti se vyskytují hodnocené oblasti. V rámci této diplomové práce popíšu všechny oblasti, avšak s ohledem na téma se budu primárně zabývat řečí a jazykovými schopnostmi. Důvodem je koncept diagnostického nástroje PorTex

(Kucharská et al., 2021), který vychází z jazykové oblasti. Ostatní oblasti budou popsány stručně, neboť nejsou provázány s cílem práce. Zároveň ale netušíme přesný důvod odkladu dětí ve výzkumu, proto je plně opomenout nemůžeme.

1.4.1 Kognitivní oblast

Předpokladem pro rozvoj čtení je právě kognitivní oblast a dosažený stupeň myšlení, paměti a pozornosti (Kucharská, 2014).

V šesti letech věku dítěte dochází ke změnám v kognitivní (poznávací) činnosti, kdy začíná chápat svět realisticky. V případě nedostatečné zralosti centrální nervové soustavy je znemožněné plné uplatnění rozumových schopností dítěte. Rozvoj rozumové oblasti se projevuje diferencovaným vnímáním, zlepšováním smyslového vnímání, oslabením fantazijních procesů, a naopak postup k racionálnímu přístupu a různým skutečnostem. Myšlením, tedy přechodem od konkrétně názorného k pojmovému (slovně-logické), schopnost analyzovat, syntetizovat, zobecňovat, konkretizovat a chápat vztahy od protikladů po jednoduché logické úsudky, rozvojem tvořivého myšlení a řešením problémů. Dále vytvořením si základních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (čísla a abeceda), pozorností s dostatečnou schopností zaměření a udržení spolu s jejím zvětšováním rozsahu, odpovídající úrovní všeobecných vědomostí a paměti, kde dochází k navyšování její kapacity a schopnosti rychlejšího nabývání, zapamatování a rychlosti zpracování informací (Jucovičová & Žáčková, 2014; Langmeier & Krejčířová, 2006; Procházka et al., 2014; RVP, 2021; Vágnerová & Lisá, 2021).

Pro děti je nástup do školy spojený s určitým stupněm stresu. Zráním centrální nervové soustavy, která má vliv právě na kognitivní oblast, se zvyšuje i odolnost vůči zátěži. Dostatečně rozvinuté exekutivní funkce umožňují jedinci cíleně přistupovat k řešení problémů, nenechat se vyrušit nedůležitými podněty a flexibilně reagovat na změny (Vágnerová & Lisá, 2021). Exekutivní funkce mají zásadní roli taktéž ve vztahu k motivaci a angažovanosti. Exekutivní funkce jsou potřebné k pochopení komplexních informací. Vývoj exekutivních funkcí, především u malých dětí, je závislý na přiměřené úrovni složitosti a podpoře regulace mírného stresu. Při velkém stresu jsou přetížené. Pokud nastane situace, že je prostředí stresující a složité informace, exekutivní funkce se vypínají. Naopak u příliš jednoduchých informací a v nezajímavém prostředí, se neaktivují. Proto je důležité,

aby nově získávané informace byly v souladu a v rozsahu s předchozími informací dítěte, aby byly využity. V opačném případě může dojít nejen k nevyužití exekutivních funkcí, ale takéž pravděpodobně ke zmatení dítěte a poklesu jeho motivace (Blair & Raver, 2015).

Řeč a jazykové schopnosti

Řeč a jeho vývoj začíná již u narozeného dítěte, které nejprve reflexně křičí, poté se dostává přes nevědomé pobrukování až k záměrnému používání pro navázání kontaktu s blízkými osobami. Přibližně ve 12 měsících života dítěte se objevuje první slovo a komunikace v jednoduchých větách okolo druhého roku. Významný faktor nejen pro počáteční, ale i navazující rozvíjení řeči, je opětvání komunikace dítěti pečujícími osobami a podpora z jejich strany (Otevřelová, 2023).

Pro samotný rozvoj gramotnostních dovedností z individuálního hlediska mají své významné místo adekvátně vyvinuté řečové dovednosti a jazykové schopnosti (Kucharská, 2014).

Nezbytným předpokladem školní úspěšnosti je dostatečná úroveň jazykových schopností, což znamená adekvátní slovní zásoba a umí užívat potřebné jazykové schopnosti. Pro rozvoj těchto schopností je důležitá nejen správná funkce a propojenost celé řady korových a podkorových oblastí, ale také i zkušenost, tedy příležitost dítěte k rozvoji jazykových schopností (Krejčířová & Říčan, 2006).

Pro rozvoj řeči jsou důležité jazykové schopnosti, které můžeme chápat jako složitý jazykový systém. Tento systém je složený se vzájemně propojených oblastí, kterými jsou fonologie, sémantika, gramatika a pragmatika. Fonologická složka je formální stránka řečového projevu a kvalita jednotlivých fenoménů, tedy zvuková stavba slov a spojování zvuků mluvené řeči s jejich významem. Sémantická složka je osvojování si významu jednotlivých slov, jedná se o rozsah a kvalita slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, rozlišení různých druhů slov. Gramatická stránka je o porozumění, jak se slova či části vět spojují do vět tak, že vytvoří srozumitelné sdělení. Pragmatická složka je sociálně řečová kompetence dítěte, tedy komunikační využití jazykových znalostí v komunikačních souvislostech. Rozvoj tedy závisí na vrozených dispozicích, ale i na kvalitě verbální stimulace. Další rozvoj jazykových schopností podporuje také školní výuka, proto v období

mladšího školního věku (6.–10. let) dojde k rozvíjení některých jazykových kompetencí (Krejčířová & Říčan, 2006; Seidlová Málková & Caravolas, 2013).

Z dánského výzkumu z výsledků vyplývá, že rané jazykové schopnosti od 3 let věku mají vliv na jazykové povědomí v mateřské škole a dekodování slov ve 2. třídě a ve čtení ve 3. a 4. třídě (Olofsson & Niedersøe, 1999).

Taktéž slovní zásoba má významné postavení u školní zralosti v oblasti řeči a jazykových schopností. Samotný proces vývoje slovní zásoby začíná ještě před osvojováním si čtenářských dovedností dítěte. Pokud má dítě dostatečnou slovní zásobu, jedná se o předpoklad dobrého porozumění čteného textu (Smolík & Seidlová Málková, 2015). Již před koncem předškolního věku je dítě schopno říci své jméno a příjmení, chápe rozdíly (malý nebo velký), umí říct básničku a těsně před koncem tohoto období je schopné spontánně hovořit o různých situacích z jeho života a správně provést delší příkazy (Klenková, 2006).

V neposlední řadě by u komunikačních schopností neměly být opomenuty společenské výrazy slušného chování jako je poděkování, prosba nebo omluva (Kotátková, 2014).

Percepční funkce

Významný dopad na budoucí schopnosti dítěte naučit se číst a psát, mají vliv percepční funkce, jinak známé pod názvem smyslové vnímání (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Zrakové vnímání představuje nenahraditelnou roli již od raného vývoje má zásadní význam na rozvoj řeči i myšlení, vizuomotorickou koordinaci, prostorovou orientaci, schopnost zrakové diferenciací (například barev a tvarů), schopnost zrakové syntézy a analýzy a základní matematické představy. Mimo jiné zasahuje i do rozvoje schopnosti pravolevé orientace levoprávého pohybu očí, zrakové paměti a budoucí schopnosti rozpoznávat písmena a číslice a samotného trivía (Bednářová & Šmardová, 2011; Jucovičová & Žáčková, 2014). V předškolním věku dochází k dozrání vizuální percepce na potřebnou úroveň pro čtení a psaní (Procházka et al., 2014). Kucharská (2014) ve své publikaci uvádí, že zraková paměť má vliv na osvojení si základů gramotnosti, a to především při učení se jednotlivým tvarům písmen.

Ve **sluchové oblasti** je věnovaná pozornost sluchové orientaci, sluchové diferenciaci (například zvukům a hláskám), naslouchání, vnímání a reprodukci rytmu, sluchové analýzy a syntézy a sluchové paměti (Jucovičová & Žáková, 2014). Longitudinální studie, které se účastnilo 87 pětiletých dětí, zkoumala schopnosti sluchového zpracování a vnímání řeči před čtením a jejich vliv na pozdější fonologickou a čtenářskou gramotnost. Výsledky studie naznačují, že existuje vztah mezi výkonem v těchto dovednostech v mateřské škole a pozdější fonologií a čtenářskou gramotností u 1. a 2. ročníku (nezávisle na míře riziku dyslexie v rodině dítěte). Schopnost správně slyšet a rozumět zvukům a slovům je nezbytným předpokladem pro úspěšné osvojení dovedností gramotnosti (Vanvooren et al., 2017).

Motorické schopnosti

Motorická oblast je klíčová jako zdroj informací a zpráva o tom, zda je vývoj v pořádku nebo případným, nikoli však jediným, prediktorem vzniku specifických poruch učení. Proto by měla být sledována již od raného věku jak rodiči, tak dětským lékařem. V této doméně sledujeme jemnou i hrubou motoriku, motoriku mluvidel a mikromotoriku očních pohybů, senzomotorické funkce, motorickou koordinaci, kde je mapována koordinace jednotlivých pohybů i rytmicity (Jucovičová & Žáková, 2014; Otevřelová, 2023).

Vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy

Orientace v prostoru je důležitá pro informace o prostředí a okolním světě. Dále v praktickém životě a při osvojování si rozvoji pohybových i sebeobslužných dovedností, činností (hra), grafomotoriky a potřebných školních dovedností. Dítě se nejprve učí základní prostorové pojmy jako nahoře a dole, později vpravo a vlevo, dále rozvíjejí také schopnost odhadu velikosti objektů a vzdáleností (Bednářová & Šmardová, 2011, Otevřelová, 2023). Orientace v prostoru je klíčová taktéž pro budoucí dovednost čtení. Dítě se potřebuje orientovat v knihách a umět číst zprava doleva a odshora dolů (Tomášková, 2015).

Dále se v kognitivní oblasti posuzuje vnímání času, v němž se osvojuje časový rámeček (ráno, odpoledne apod.), dny (všední nebo specifické dny) a rozvrh během dne jako je čas snídaně, školky, zábavy apod., základní matematické představy jako je třízení, řazení, seskupování a porovnávání jako předpoklad pro budoucí pochopení matematických pojmů, symbolů a vztahů mezi nimi (Bednářová & Šmardová, 2011, Otevřelová, 2023).

1.4.2 Další oblasti školní zralosti

Adekvátní **tělesnou zralost** hodnotí a posuzuje pediatr nebo jiný odborný lékař, kteří by měli zvážit a nepodcenit důležité faktory ovlivňující fyzický stav dítěte. Je potřeba posoudit chronické onemocnění, případně častou nemocnost dítěte či celkově sníženou a oslabenou obranyschopnost a zvážit faktor smyslových vad nebo poruch (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Pokud je dítě schopné kontrolovat afekty a impulzy a odložit splnění svých vlastních přání, je to určitý předpoklad pro **emocionální zralost** a kázeň (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Sociálně nezralé dítě ještě není schopné trávit větší část dne mimo okruh rodinného prostředí, nedokáže zvládat nároky na řízenou činnost nebo projevuje zájem především o hru, ale ne o školu a předškolní činnosti (Jucovičová & Žáčková, 2014). Být součástí mateřské školy a poznat své vrstevníky v předškolním věku dítěte má nemalý vliv i na kognitivní zralost, která je významně ovlivněna právě vztahy se spolužáky a sociálními kontexty, které utvářejí raný emočně-sociální růst. (Biderman et al., 2009; Thompson & Raikes, 2007).

V **pracovní zralosti** je pozornost věnována pracovním návykům a dovednostem dítěte, jako je například odložení svého aktuálního zájmu, zaměření a soustředění se přiměřenou dobu na úkol či konkrétní práci, kterou zadala paní učitelka, i přesto, že se dítěti nechce. Pro to vše je třeba, aby mělo dítě především zájem o učení a poznávání (Bednářová & Šmardová, 2011; Otevřelová, 2023).

2 Odklady povinné školní docházky

Po nastínění a vysvětlení vývojové charakteristiky dětí způsobilých pro školní docházku, je možné se v následující kapitole zaměřit na oblast odkladů povinné školní docházky.

2.1 Odklad školní docházky v České republice

V případě, že se jeví dítě jako nezralé, ať už z tělesné či duševní vyspělosti pro nástup do školy, zažádá písemně jeho zákonný zástupce o odklad školní docházky samotného ředitele základní školy. U žádosti o odklad je potřeba doložit písemným způsobem doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny (PPP), případně speciálně pedagogického centra (SPC), pokud mají dítě z jakéhokoliv důvodu ve své péči. Dále rodiče dokládají také doporučení s vyjádřením pediatra. A pokud je dítě v péči i dalšího odborného lékaře, tak i on vydává podklady ke stanovisku o odkladu (Jucovičová & Žáková, 2014). Dle školského zákona číslo 541/2004 Sb., ředitel základní školy schválí odklad povinné školní docházky o jeden rok na základě doporučení výše uvedených zařízení či odborníků (MŠMT, 2023). Školský zákon nařizuje započít povinnou školní docházku dítěte nejpozději v tom školním roce, v němž dovrší osmi let věku (MŠMT, 2019).

V zahraničních publikacích se hovoří o České republice a odkladech školní docházky. Rodiče mají právo rozhodnout o odkladu či nástupu svého potomka do školy. I to může být důvodem, proč roste počet rodin odkládající nástup do základní školy (Munich, 2014 in Herbst, 2016). Česká republika je s podílem odkladů značně vysoko v porovnání s dalšími evropskými státy (ČŠI, 2013). Počet odkladů se pohyboval například v roce 2015 pod 20 %. Nicméně se objevovaly pár let předtím i procenta vyšší, tedy až 25 % (Mertin, 2015).

V kontextu pohlaví a odkladů, se chlapecká část pohybuje ve vyšších procentech, než je tomu u dívčí skupiny. Psychosociální vyspívání u chlapců v předškolním věku bývá pomalejší a méně vyrovnané (Kohoutek, 2006; Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1.1 Historie a současnost

Na samotné odklady školní docházky se musel měnit i názor pedagogické a rodičovské veřejnosti, která nejdříve v 60. a 70. letech odklady odmítala. Změna nastala s ohledem na

reformu ve výchovně-vzdělávací soustavě v polovině 70. let a zvyšující se nároky (Mertin, 2015).

Šauerová (1996) popisuje, že v dnešní době se OŠD doporučují rodinám, které o ně požádají, oproti rokům před 1989, jež byly limitovány směrnými čísly.

Krejčířová a Říčan (2006) konstatují, že o odklady školní docházky žádají rodiče mnohem častěji, než jak tomu bylo dříve.

Postupně opravdu docházelo k úplnému rozvolňování školského systému a názoru na OŠD. V současné době je veřejnost vstřícná. Rodina, která o OŠD požádá, ho spíše dostane. Odklady školní docházky by měly být zachovány, ale především pro ty případy, kde je to nezbytné, jako je jasná zdravotní či psychologická indikace (Mertin, 2015).

Míra OŠD se již v roce 2010 pohybovala okolo **20–23 %**. Přesto nastala ve školním roce 2009/2010 pozitivní změna oproti roku předešlému. Počet odkladů se snížil na 21,1 % (ČŠI, 2010). Mertin (2015) hovoří, že pokud je podíl odkladů vyšší než 2–3 %, jedná se o systémovou chybu, kdy systém není dostačující pro zajištění úspěšnosti všech žáků.

To vyplývá ze samotných statistik MŠMT, kde jsou dostupná data z roku 1999. Už v tomto roce byla míra odkladů přes 20 %. Největší hodnoty dosáhl mezi lety 1999 a 2014 rok 2001 s 26 %. Přesto se procentuálně pohybuje podíl odkladů stále vysoko a pod 20 % se dostal až v roce 2013. O rok později nastupuje do školy každé 5. dítě (Greger, 2015).

Ve školním roce 2017/2018 byla zavedena povinná docházka do předškolního vzdělávání pro každé dítě, jež dovršilo 5 let věku (MŠMT, 2019). Důvodem zavedení byla především snaha snížit počet odkladů zajištěním odpovídající přípravy pětiletých dětí (Opravilová, 2016).

Pro školní rok **2022/2023** bylo podáno 25 609 žádostí o odklad, z toho 16 789 chlapců a 8 820 dívek, dle věku 25 597 šestiletých dětí a 12 sedmiletých. Což činí **21,67 %** podílu odkladů na populaci (ČSÚ, 2023).

Mezi samotnými kraji je taktéž vidět procentuální rozdíl v odkladech školní docházky. Právě čísla v jednotlivých krajích ukazují na nerovnoměrnost samotných odkladů školní docházky v České republice. Nejvíce odkladů bylo ve školním roce v 2010/2011 v Moravskoslezském kraji s číslem 24,4 %. Naopak nejnižší odkladů bylo na Vysočině v 11 %. (ČŠI, 2012). Jak

vyplývá z údajů v *tabulce 1*, oproti tomu byl ve školním roce 2022/2023 největší podíl ve Středočeském kraji s 3 596 (14 %) žádostmi a nejmenší v Karlovarském kraji s 660 (0,25 %) žádostmi. Posléze následují kraje od největšího podílu po nejmenší Jihomoravský, Praha, Moravskoslezský, Ústecký, Olomoucký, Jihočeský, Zlínský, Královehradecký, Plzeňský, Pardubický, Liberecký a Vysočina (ČSÚ, 2023).

Tabulka 1: Kraje v ČR a procentuální podíl OŠD mezi kraji (2023)

Kraj	% zastoupení
Středočeský	14
Jihomoravský	11,7
Praha	11,25
Moravskoslezský	10,19
Ústecký	7,5
Olomoucký	6,86
Jihočeský	5,93
Zlínský	5,74
Královehradecký	5,41
Plzeňský	5,36
Pardubický	4,59
Liberecký	4,54
Vysočina	4,21
Karlovarský	0,25

Zajímavé zjištění přišlo ve Výroční zprávě ČŠI z roku 2011/2012 s informacemi, kdo nejčastěji iniciuje odklady povinné školní docházky. Jak vyplývá z údajů v *tabulce 2*, iniciátoři jsou především pedagogičtí pracovníci z mateřské školy. Následují rodiče, odborníci v PPP, lékaři a samotná ZŠ při zápisu. Malé procento důvodů nebylo zjištěno a jsou uvedené jako jiné důvody (ČŠI, 2013).

Tabulka 2: Iniciátoři dle ČŠI z roku 2011/2012

Iniciátor	% zastoupení
Pedagogičtí pracovníci MŠ	51,8
Rodiče	43,7
Odborníci z PPP	13,7
Lékaři	4,1
ZŠ při zápisu	2,8
Jiné důvody	1,4

Greger (2015) ve svém výzkumu taktéž zkoumal, co je rozhodujícím impulzem pro 293 rodičů o rozhodnutí odkladu školní docházky svého potomka. Oproti ČŠI se zde ukázalo, že iniciátorem jsou především rodiče. Nicméně sečtením ostatních kategorií se ukázalo, že právě vnější subjekty mají většinový vliv (52,5 %) a větší část rodičů začala přemýšlet o odkladu na jejich podnět. Většinový podíl tvoří doporučení z mateřské školy, PPP, ZŠ při zápisu, lékaře a kategorie jiné. Další existující impulzy pro OŠD tvořila nechuť nebo strach dítěte a doporučení příbuzných, přátel či známých. V *tabulce 3* je přehledně uvedena míra počtu procent dle iniciátorů.

Tabulka 3: *Iniciátoři dle výzkumu Gregera z roku 2015*

Iniciátor	% zastoupení
Rodiče	38,4
MŠ	43,7
PPP	13,7
ZŠ při zápisu	4,1
Lékaři	2,8
Jiné důvody	1,4
Strach nebo nechuť dítěte	1,5
Příbuzní, přátelé a známí	0,4

2.2 Odklady v kontextu školní nezralosti

Školní nezralost by neměla být brána na lehkou váhu, neboť dítě, které je školně nezralé, má výraznější riziko pro selhání, a poté i celkovou neúspěšnost (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Děti označujeme jako školně nezralé v případě, vyskytuje-li se u nich jakékoliv dílčí oslabení ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, avšak úroveň rozumových schopností odpovídá širší normě, tedy není nižší než širší průměr. To neplatí za podmínky, že se dítě jeví jako výrazně podprůměrné. U tohoto příkladu by se pravděpodobně nejednalo jen o školní zralost, ale i o celkové snížení předpokladů pro zvládnání požadavků základní školy (Krejčířová & Říčan, 2006).

Mezi další faktory ovlivňující nezralost dítěte, které jsou potřeba brát v úvahu, je pomalejší, nerovnoměrný či opožděný kognitivního vývoj. Deficity ve fyzickém vývoji či zdravotní oslabení. Dále rané poškození centrální nervové soustavy, nedostatečně vyvinutá oblast

práceschopnosti, nezralost v emočně-sociální oblasti a nepodnětné výchovné prostředí (Bednářová & Šmardová, 2011; Procházka et al., 2014).

Během orientační zkoušky se pro pedagogy projevuje nezralost dítěte různými způsoby. Nechce odejít od rodičů a brání se vůči tomu, je na nich viditelně závislé. Odmítá navázat oční kontakt, nemluví, je bázlivé a nejisté nebo negativistické. Tyká i neznámým dospělým, může být vtíravé. Chování je příliš uvolněné a bez zábran či potlačení impulzů, snadno se rozptýlí a nesoustředí se. Bez pomoci není schopné plnit zadání. Přerušuje práci, odmítne pokračovat, vstane z místa během vyšetření, při plnění si zpívá nebo breptá. Objevuje se malá slovní zásoba, problémy s vyjadřováním, je obtížné se s ním domluvit. Projevuje se více infantilně, hravě nebo rozumově opožděně (Kohoutek, 2006).

2.3 Diagnostika odkladů školní docházky

Před samotným diagnostickým vyšetřením odborníka mohou rodiče orientačně provést test školní zralosti u svého předškolního dítěte. To zahrnuje pozorování dítěte a možné doporučení, co s ním zkusit. Kromě povšimnutí si některých aspektů, například jakým způsobem zachází s tužkou, zda vyslovuje správně hlásky a není třeba po obědě tolik unavené, plačtivé, tedy více se projevuje stabilita nálad a lépe zvládá ranní vstávání do MŠ. A v neposlední řadě se zapojuje do her s pravidly, s vrstevníky a spolužáky z MŠ a nemá strach z cizích lidí (Švancarová & Kucharská, 2017).

Diagnostické vyšetření k odkladu školní zralosti ve školských poradenských zařízeních se skládá z anamnézy, rozhovoru a pozorování chování dítěte během samotného vyšetření. Dále z informací o úrovni vyjadřovacích schopností, kognitivních předpokladů a percepčních funkcí, o lateralitě, kresbě, dalších dovednostech a znalostech v případě, že nejsou součástí testů (Pešová & Šamalík, 2006).

2.4 Důvody pro zvažování odkladu

Předčasné zařazení nezralého dítěte do školy mu může způsobit snížení sebedůvěry, neurotizaci nebo regresi, před čímž varují samotní odborníci z řad psychologů, speciálních pedagogů, logopedů či pediatriků (Otevřelová, 2023). Nejen že dítě nebude mít možnost využít svou intelektovou kapacitu vlivem malé schopnosti se soustředit a stále převládající hravosti, nýbrž bude současně vystaveno **dlouhodobému stresu** (Švancarová & Kucharská, 2017).

Nejčastějším důvodem pro zvolení odkladu jsou **poruchy a vady řeči** také pro nedostatek odborníků na logopedickou péči nebo málo podnětné komunikační rodinné prostředí. Dále pak **zdravotní důvody a poruchy pozornosti a soustředění** (ČŠI, 2009, 2010, 2012, 2013). Je nutné věnovat pozornost obtížím v opoždění či narušení vývoje řeči v raném a předškolním věku, aby nedošlo k negativním dopadům na vývoj dítěte v podobě školní neúspěšnosti (Bytešnicková, 2012).

Autor výzkumu o zkoumání zkušeností rodičů a odborníků s odkladem školní docházky Bird (2022) uvedl řadu důvodů, o kterých hovořili zákonní zástupci. Rodiče vzali v úvahu individuální charakteristiky potomka, tedy věk, povahu, dovednosti a školní připravenost. Dále kontext vzdělávacího prostředí, jako je nedostatek včasné podpory, očekávání školní zkušenosti a formálního vzdělávání. Nakonec i vlastní přesvědčení a zkušenosti s nástupem do školy.

Ve svém výzkumu přišli se zajímavými zjištěními Chvál a Kropáčková (2017), kteří hovoří o rozhodování rodičů ohledně odkladu školní docházky svých potomků. Zákonní zástupci se v této studii rozhodli pro odklad svého dítěte především na základě **úrovně jeho sociálních dovedností** než dovedností kognitivních. Autoři popisují, že důvodem tohoto rozhodnutí může být právě subjektivní posouzení rodičů o znalostech sociálních dovedností svých dětí, o nichž mohou vést rozhovor i s učitelkami v MŠ.

Jedním z klíčových důvodů, proč rodiče zvažují nástup do školy nebo jeho odklad, jsou současné **náročnější školní požadavky** na dítě. Tyto nároky jsou kladené nejen na rozumové předpoklady, ale také na další schopnosti dítěte, jako je práce schopnost a soustředěnost spolu s plněním zadání pedagoga, respektováním jeho jako autority a sžitím se ostatními vrstevníky ve třídě (Kohoutek, 2006; Pešová & Šamalík, 2006). Rodiče si jsou vědomi nároků nejen ve škole, ale i ve světě. Z toho důvodu mohou být dalšími argumenty odkladu jejich subjektivní obavy a potřeba chránit vlastního potomka (Krejčířová & Říčan, 2006). Ovšem proti tomu varuje Klégrová (2003), jestliže se bude jednat o bezdůvodný odklad, který je pro dítě zbytečný. Zároveň nijak neprospívá samotnému dítěti. Rodiče k tomu vede řada důvodů, jako je prodloužení dětství či doufání o lepším prospěchu ve škole při pozdějším nástupu.

Pokud je dítě připraveno ve všech oblastech po školní zralosti, na příjem nových poznatků a čerpat nové zkušenosti, v tom případě může mít bezdůvodný odklad velmi negativní vliv na vývoj dítěte (Švancarová & Kucharská, 2017).

Někteří rodiče nechtějí prodlužovat dětství kvůli bezstarostnosti a nárokům, nýbrž mají za cíl v co největší míře podpořit své dítě ve škole, aby v ní bylo úspěšné, spokojené, a ne příliš unavené. Taktéž jsou varováni jinými rodiči před nepedagogickými přístupy od 1. třídy (Mertin, 2015).

Důvodem k odkladu je často také **nepodnětné rodinné prostředí**, které má vliv na školní nezralost dítěte. Příčinou může být socioekonomické postavení rodiny. U dětí, jejichž rodiče mají vyšší kvalifikaci, je vyšší pravděpodobnost dřívějšího nástupu do školy. Zatímco u rodin ze slabšího socioekonomického prostředí budou spíše nástup svých potomků odkládat o jeden rok. Děti z těchto rodin vykazují nižší stupeň zralosti v kognitivní oblasti. Jedním z vysvětlení tohoto důvodu může být to, že rodiny s lepším socioekonomickým zázemím, mohou být schopnější připravit své děti na základní školu a důvěra samotných rodičů, kteří pokládají své děti za dostatečně zralé pro nástup do školy. U některých socioekonomicky znevýhodněných rodin se může projevit depresivní symptomatika, což může zapříčinit emočně-sociální problémy u dětí. Další riziko pro nepříznivý vývoj sociálních dovedností u dětí se vyskytuje spíše u rodin, kde je rodič samoživitel, neboť příjem rodiny má vliv na rodinné sociální zázemí. Charakter domova mívá rovněž podíl na ranný vývoj jazykových dovedností dítěte (Forget-Dubois et al., 2009; Jeon et al., 2014; Madeira, 2018; Son & Peterson, 2018).

2.4.1 Odklad dle doporučení odborníků

Důvodů pro odklad školní povinné docházky je několik. Zde si uvedeme ty, jež zvažují a doporučují samotní odborníci. Nejvíce bude rozepsána oblast řeči a jazykových schopností vzhledem k tématu diplomové práce.

U dětí, u kterých je znatelný pomalejší celkový vývoj kognitivních schopností nebo výrazně zaostávají ve vývoji oproti vrstevníkům, je obvykle doporučováno zvážit odklad jejich začátku školní docházky a poskytnout jim odpovídající a zvýšenou péči (Bednářová & Šmardová, 2011).

Důvodem pro odklad může být **úroveň vyjadřování a jazykové schopnosti**. U vyjadřování se zaměřujeme na formální a obsahovou stránku řeči. U formální stránky řeči se posuzuje správná výslovnost (případně vada řeči), schopnost artikulace a vyslovování všech hlásek. U lehčí vady řeči přihlíží k hláskám r a ř. Z anamnézy je možné vyčíst opožděný vývoj řeči a další obtíže, jako je opožděný vývoj expresivní nebo receptivní složky a jiné nápadnosti v řeči, kupříkladu zadržávání, huhňavost či jiné jazykové poruchy. U obsahové stránky řeči si všímáme mluveného projevu dítěte a schopnosti krátkého vyprávění (Pešová & Šamalík, 2006).

Pozornost by měla být věnována dítěti, jehož řeč není ještě gramaticky správná a neuvádí vhodné pojmy, když komunikuje. Pro adekvátní úroveň vyjadřovacích schopností je důležité mít dostatečně rozvinutou slovní zásobu, aby se dítě mohlo úspěšně zapojit do procesu výuky. V 6 letech by mělo dítě znát, chápat, rozumět a umět použít kolem 3000–5000 slov. Pokud není dostatečně rozvinutá slovní zásoba, tedy dítě není schopné vyprávět krátký příběh, sdílet, co prožívá nebo prožilo, vyjádřit své přání a odpovídat na otázky smysluplně. (Jucovičová & Žáčková, 2014; Švancarová & Kucharská, 2017). U dětí s omezenou slovní zásobou hrozí zvýšené riziko ve vzdělávání, tedy u vývoje čtení (Smolík & Seidlová Málková, 2015).

Dále by dítě mělo být schopné již mluvit ve větách a jednodušších souvětích (Kohoutek, 2006). Nezralost v této oblasti se může projevit nepřesnou koordinací pohybů mluvidel a může u nich přetrvávat dyslalie, tedy nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky. Nejčastěji se jedná o hlásky l, r a ř, sykavky ť, ď a ň n či měkké a tvrdé hlásky. Mohou se objevovat také potíže s plynulostí řeči. Z nezralosti v řeči plynou potenciálně další obtíže, jenž mívají přesah i do čtení a psaní, ale rovněž do postavení dítěte mezi ostatními vrstevníky, kteří mu nemusí kvůli řeči rozumět (Bednářová & Šmardová, 2011; Otevřelová, 2023; Procházka et al., 2014). Pokud si děti polohlasně předřikávají slova, ale se špatnou výslovností, mění tím zvukovou podobu písmene, což má vliv na kvalitu při nácvičku psaní. Taktéž u nácvičku čtení se může stát, že se u dětí špatnou výslovností objeví pocit méněcennosti (Šauerová, 1996).

Úroveň řeči ovlivňují deficity také v **úrovni percepčních funkcí**, dále také jazykových, kognitivních a motorických funkcí (Bytešníková, 2012). V případě, že dítěti během

vyšetření činí problém rozlišit krátké a dlouhé samohlásky, tvrdost a měkkost samohlásek či slabik, při poslechu pohádek (i celých), krátce shrnout, co slyšel z vyprávění, nedá přednost prvotně řečenému, nepamatuje si instrukce nebo říkadla, nebo je zde pocit, že dítě neposlouchá a nevnímá, je vhodné zvážit odklad pro dozrání sluchového vnímání (Otevřelová, 2023). Sluchová diference by měla být plně rozvinutá, aby dítě během vyšetření poznalo bezsmyslná slova a rozeznat, jestli jsou vyslovována stejně nebo odlišně a zopakovat je. Dítěti by nemělo dělat problém složení slabiky nebo jednoslabičného slova a poznat u něj počáteční hlásku (Pešová & Šamalík, 2006). Dítě může být případně ohroženo problémy ve čtení, pokud nemá dostatečně rozvinuté fonologické povědomí (Goldstein et al., 2017). Fonemické povědomí jako složitější projev fonologických schopností představuje významný předpoklad pro správný rozvoj čtení (Smolík & Seidlová Málková, 2015).

Dalším rizikem je deficit ve vizuální percepci, jestli dítě nezvládá propojit vizuální podnět s jeho verbálně prezentovaným pojmenováním, nalézt rozdíl mezi podobnými obrázky, které jsou jinak otočené (horizontálně i vertikálně), nenajde mezi předměty ten, který chce (analýza), nebo nespojí do celku jednotlivé části jako je to třeba u puzzlí (syntéza). V neposlední řadě by dítě mělo umět pojmenovat a rozeznat běžné používané základní barvy. Někdy je vhodné, aby už umělo rozlišit taktéž odstíny (Bednářová & Šmardová, 2011; Kucharská, 2014; Otevřelová, 2023). Ovšem příčina neznalosti barev a tvarů u jinak průměrného dítěte je rizikem spíše u nepodnětného prostředí, po působení nevhodných reklam, jako je fialová kráva v reklamě na čokoládu, nebo hraček s nesprávnou barvou, například červený králík. Během vyšetření se může jednat o nedostatečnou motivaci při testování dítěte. Minimálně pak poruchy zraku (Šauerová, 1996).

Deficity v **motorické oblasti** se může projevat celkovou pohybovou neobratností, nekoordinací pohybů při pohybových či míčových hrách. Obtíže v zaučení se v používání sportovního náčiní, jako je házení míče správným směrem nebo jeho chytáním. Má problémy s běháním, skákáním snožmo a po jedné noze. U drobnějších aktivit se mu nedaří stavět stavebnice, skládky nebo kostky. Dalšími znaky mohou být neplynulé, přerušované nebo kostrbaté čáry při kreslení. Přílišné tlačení na tužku, přetahování při vybarvování nebo

nenakreslí geometrické tvary dle předlohy (Bednářová & Šmardová, 2011; Otevřelová, 2023; Švancarová & Kucharská, 2017).

Doporučení k odkladu se dostává i rodinám, kde se u dětí prokáže **zkřížená lateralita** (Šauerová, 1996). Například jeden z předpokladů pro čtení je právě lateralita. Ta ovlivňuje úroveň a kvalitu čtení. Skutečnost, že dítě zaměňuje levou a pravou stranu, se může projevit i v úrovni čtení (Tomášková, 2015).

Odborníci posuzují také další rizika, ať už se jedná o osobnostní naladění dítěte, častou nemocnost, nebo kombinací faktorů. Mezi **nejrizikovější kombinace** patří problémy v jazykovém vývoji – špatná výslovnost, nedostatečná zraková nebo sluchová analýza, uzavřenost dítěte a perfekcionista styl rodičů. Dále specifické chyby ve schopnosti současně ve zrakové i sluchové analýze. A nakonec neadekvátní znaky v kresbě, sociální zázemí rodiny spolu typem výchovy a typem osobnosti učitele (Šauerová, 1996).

Mimo již zmíněného běžně známého odkladu školní docházky před samotným nástupem do školy, existuje taktéž doklad dodatečný. Ve školském zákoně v paragrafu 37 je definování povolení odkladu ředitelem školy za podmínky souhlasu zákonných zástupců dítěte a projevení se dítěte v průběhu prvního pololetí první třídy školního roku jako tělesně nebo duševně nedostatečně vyspělé (Školský zákon, 2015). Dítě se navrátí zpět do mateřské školy a začne plnit školní docházku nadcházející rok. U dodatečného odkladu je zásadní věnování se dítěti, které může být ohroženo zklamáním nebo pocitem selhání. Pocit selhání a zklamání může nepříznivě ovlivnit dítě v jeho budoucím počinání ve škole ve vztahu k učení nebo sobě samému (Beníšková, 2017; Vališová & Kasíková, 2011).

Pokud dítě získá odklad, musí rodiče podstoupit několik kroků. Jedním z nich je i opakování zápisu ke školní docházce za rok. Dítě se může vrátit do mateřské školy nebo nastoupit do přípravné třídy (Fasnerová, 2018; Otevřelová, 2023). Při odkladu se zvažuje deficit v jednotlivých oblastech a jejich náprava. Cílená pomoc může být cílená na logopedickou nápravu řeči, k rozvíjení jemné motoriky apod. V PPP jsou vypracovány a nabídnuty komplexní programy zaměřené na rozvoj dílčích funkcí a schopností významných pro školu. Jedná se o pravidelné docházení a nápravné cvičení. Rodiče mají povinnost doma pokračovat s procvičováním a nácvikem s potomkem (Krejčířová & Říčan, 2006).

2.5 Vliv odkladu na následující vývoj

Výsledky ve výzkumu Bird (2022) poukazují na **pozitiva** odkladu, o nichž hovoří rodiče a odborníci. Děti, jež získaly odklad, pomohl rok navíc v rozvoji sebedůvěry, zlepšení pozornosti, rozvoji dovedností v oblasti expresivního jazyka a angličtiny, v oblasti soběstačnosti, jako je například užívání toalety a v rozvoji schopnosti navazovat přátelství.

Hrabal a Valentová (1992) zjišťovali ověření dlouhodobé účinnosti odkladu školní docházky analýzou longitudinálních školních údajů u dětí bez odkladu a u dětí s odkladem ze 37 základních škol v Praze 4. Pozitivní vliv odkladu s korektivním působením bylo zřejmé v počátečních letech školní docházky v 1. a 2. třídě zejména u chlapců s průměrnými výkony v inteligenčním testu v psychologickém vyšetření v předškolním věku. Nicméně u dětí s vyšším a nadprůměrným intelektem se neobjevil žádný efekt odkladu. U dětí pod 90 IQ odklad zlepšil školní výkonnost, ovšem stále prospěchově zaostávaly za pražskou populací. Celkově lze říci, že žáci s odkladem mají v prvních 2 letech ve škole zlepšení výkonnosti, nicméně dále je to pravděpodobně na individualitě dítěte. Je nezbytné dbát na adekvátní přípravu v prodlouženém předškolním vzdělání, aby byl odklad přínosný v plné šíři.

Puhani & Weber (2005) přišli se zjištěními ve svém longitudinálním průzkumu zaměřeném na vliv věku vstupu do školy na dosažené vzdělání. Autoři hovoří o tom, že zvýšení věku pro vstup do školy ze šesti na sedm let zvyšuje výsledky testů na základní škole o více než dvě pětiny směrodatné odchylky a prodlužuje rozsah středoškolského vzdělání přibližně o 5 měsíců.

Ve švédském výzkumu zjistili, že děti, které začaly chodit do školy později než děti mladšího věku, dosahovaly lepších výsledků. Taktéž dosahovaly vyššího vzdělání. Nicméně je zde zřejmý i negativní důsledek pozdějšího nástupu do školy. Starší děti tím pádem vstoupily na trh práce později. Lepšího příjmu z hlediska celoživotního cyklu dosahovaly naopak děti mladšího věku. Důvodem je pravděpodobně dřívější vstup na trh práce (Fredriksson & Ockert, 2005). Proti tomu v japonském výzkumu Kawaguchiho (2006), který statisticky porovnával prospěch a výdělky nejmladších (rozené v březnu) a nejstarších (rozené v dubnu) dětí v souboru. Jedná se o retrospektivní údaje dospělých ve 25-60 letech věku života. Výsledky naznačují, že v mužské i ženské školní kohortě měly starší děti vyšší průměrně

dosažené vzdělání než děti mladší. Oproti předchozímu výzkumu však dosažené vzdělání nemění na výdělek (roční příjem).

Kromě pozitivních dopadů odkladu je třeba zmínit také možné **negativní důsledky**. Jedním z nich je uvědomění si dítěte vlastního dospívání a že zbytek jeho třídy je jiného věku, což může mít nepříznivý emocionální dopad (Birmingham City Council).

Švancarová a Kucharská (2017) ve své publikaci varují před bezdůvodným odkladem a jeho riziky. Rodiče v dobré víře prodlouží svému dítěti předškolní léta, nicméně u dítěte může dojít ke snížení motivace ke školní práci. Zákonní zástupci tak nevyužijí vhodnou dobu pro nástup do školy a dítě se bude další rok nacházet na jiné vývojové úrovni než jeho vrstevníci ze třídy.

Dospělí (mladí rodiče, ředitelé ZŠ a učitelé MŠ) rozhodující o odkladu, se zaměřují na jeho krátkodobé výhody. Pedagogové a ředitelé jsou zodpovědní za výsledky v testech a blaho studentů, přece jen ale nenesou odpovědnost za pozdější vstup na trh práce či zvýšenou míru předčasného ukončení školní docházky. Dle autorů jen málo důkazů podporující názor o odkladu a lepším prospěchu během školní docházky. Sami podporují stanovisko, že starší děti mají tendenci podávat lepší akademické výsledky, což je důsledkem přirozených rozdílů u malých dětí. U malých dětí může i několikaměsíční rozdíl ve věku vést k podstatným rozdílům v kognitivním a emočním vývoji. Existuje však jen málo důkazů o tom, že být starším spolužákem má nějaký dlouhodobý pozitivní vliv v dospělém věku, jako je IQ, výdělky nebo dosažené vzdělání. Existují důkazy, že pozdější nástup do školy snižuje dosažené vzdělání, zvýšením míry předčasného ukončování střední školy, a snižuje celoživotní výdělky oddalováním vstupu na trh práce (Deming & Dynarski, 2008). Stanovisko, že starší studenti ve stejném ročníku si vedou lépe než jejich mladší vrstevníci, je zdokumentované několika výzkumy. Avšak tento efekt je známý v počátečních fázích vzdělávací kariéry a postupně slábne s růstem studentů (Valdés & Requena, 2023).

Zastánci odkladů hovoří o času navíc pro další rodinnou výchovu a biologické zrání. Odpůrci naopak tvrdí, že především u dětí ze nevýhodného prostředí, může právě škola poskytnout chybějící výchovné prostředí a působit jako podpora pro rozvoj a učení dítěte. Děti ze znevýhodněných rodin, které nemusí mít přístup ke kvalitní péči, by mohly dopadnout ještě hůře, pokud by oddalovaly vstup do školy (Datar, 2014). Některé studie

poukázaly svými zjištěními na negativní vliv pozdního vstupu do školy na kognitivní schopnosti dětí z chudších čínských venkovů či rozvojových ekonomik (Mosambik, Uganda, Zambie), pokud je v dané oblasti omezené předškolní vzdělání. Negativní efekt pozdějšího vstupu do školy na kognitivní schopnosti činí školní docházku obtížnější a méně atraktivní, což může být důvodem k předčasnému odchodu ze školy (Chen, 2017).

2.6 Odklady školní docházky v dalších zemích

Povinnost účasti jednoho roku v předškolním vzdělání před zahájením povinné školní docházky, má nejen Česká republika od školního roku 2017/2018 (MŠMT, 2019), nýbrž také další státy jako je Polsko, Bulharsko, Řecko, Kypr. V Dánsku je od roku 2009 zřízena povinná preprimární třída. Naopak v Litvě a v Lucembursku je povinná účast v mateřské škole poslední dva roky před vstupem do školy (Borodankova & Coutinho, 2011).

Zahájení povinné školní docházky se v jednotlivých zemích liší. Stejně jako je tomu v České republice, tak od 6 let věku začínají navštěvovat základní školu děti na Slovensku, v Rakousku, Maďarsku, v některých německých spolkových zemích nebo Japonsku. Oproti tomu děti v Polsku, Dánsku, Norsku, Finsku či Tunisku nastupují až po dovršení 7 let věku. Další výjimku tvoří například Velká Británie nebo Holandsko, kde děti zahájí docházku již v 5 letech (Jedlička, 2017).

Rakousko mělo v roce 2011/2012 3,59 % v počtu odkladů a **Švýcarsko** ještě méně, tedy 2,87 %. Dále je možné zmínit **Belgii** s 5,22 % a Belgie vlámská oblast s 6,17 % nebo **Estonsko** s 2,86 % (Svobodová, 2016).

Na **Slovensku** je povinná školní docházka pro děti, které dovrší 5 let věku (Eurydice). Odklad uděluje ředitel na základě žádosti zákonného zástupce po doporučení odborného lékaře či výchovné poradenské služby (Borodankova & Coutinho, 2011). Oproti České republice s 22,19 % v roce 2012 (Greger, 2015) se Slovensku podařilo docílit počtu odkladů na 8,58 % (Svobodová, 2016).

V **Německu** došlo k zajímavému jevu. Zvýšil se počet předčasného nástupu do školy, což je založeno především na rozhodnutí rodičů. Naopak se začal snižovat počet odkladů školní docházky. Odklady se udělují na základě doporučení odborníků s ohledem na nepřípravenost dítěte pro školu. Dle školní statistiky v Hensenu bylo zaznamenáno, že byl odklad udělen

jen 9 % německým dětem a 21 % dětem s cizí státní příslušností (Kratzmann & Schneider, 2008). Podmínky pro stanovení odkladů školní docházky jsou v jednotlivých spolkových zemí regulovány různě. Odklad je možný pouze ve výjimečných případech ve většině spolkových zemí a za podmínky, že není očekávaná podpora ve školním prostředí, jenž vytvoří příznivější podmínky pro vývoj dítěte. V některých spolkových zemích je odklad je umožněn pouze na základě zdravotního stavu. V Berlíně je povinnost navštěvovat předškolní vzdělání, pokud dítě získá odklad (Kultusminister konference). Svobodová (2016) uvádí, že odklad školní docházky byl ve školním roce 2010/2011 7,5 %.

Počet odkladů v **Polsku** se také pohybuje na nízkých číslech, tedy 4,2 % (Borodankova & Coutinho, 2011). Pár možných odůvodnění poskytuje Herbst (2016), který hovoří o vlivu rodičů. Jeden z důvodů je, že rodiče sledují objektivně své potomky a jejich školní připravenost. Druhým mohou být socioekonomické poměry, kdy rodiny s vyšším dosaženým vzděláním posílají děti do školy v 6 letech oproti rodičům s nižším vzděláním. A posledním důvodem jsou více početné rodiny, které mohou být méně ochranné vůči dětem, tudíž ochotnější je poslat do školy dříve, protože vstup do školy je silně ovlivněn počtem sourozenců. Nicméně je také důležité zvážit ekonomickou stránku, kdy je pro tyto rodiny finančně náročnější předškolní vzdělání a přístup k levnějším MŠ není univerzální.

Ve Velké Británii nedávno usilovali o nastavení větší flexibility s věkem nástupu do školy a odklady s různými stupni oprávnění. Tímto krokem by chtěli zlepšit akademické výsledky a poskytnout dětem možnost započít školu s pocitem bezpečí a sebevědomí po dokončení školy s naplněním plného akademického potenciálu. V **Anglii** neexistuje, aby dítě získalo odklad povinné školní docházky a většina dětí po 4. narozeninách vstupuje do tzv. „přijímacího roku“. Do školy nejsou děti povinny začít chodit až do 1. dne školního pololetí, jenž následuje po jejich 5. narozeninách. Pokud se rodiče domnívají, že jejich dítě není připraveno, je jim ze zákona nabídnuta možnost odložit datum až na pozdější část školního roku. Ovšem zákon pouze poskytne právo na podání žádosti o odklad, nicméně rozhodnutí je na příslušném školním úřadu. V průběhu let vyvstaly obavy o budoucnost dětí s ohledem na zaznamenané případy některých dětí, které byly velmi nemocné či se narodily předčasně. Pro tyto děti by bylo lepší započít „přijímací rok“ v 5. roce, avšak žádosti o odklady byly odmítnuty školskými úřady (McMurray, 2021; Svobodová, 2016). Místní orgány ve

Skotsku, zejména v Edinburghu, nyní povolují odklady pro všechny žáky, což podporuje rozhodování rodičů o nejlepším přístupu pro jejich děti. Inspirací je pro ně Skandinávie, kde formální vzdělávání začíná až ve věku 7 let. Autorka článku považuje za nezpochybnitelnou výhodu odkladu vstupu na univerzitu, kdy je pro studenty výhodnější začít ve věku 18 let. (Miller, 2022). V roce 2023 měla proběhnout plná implementace legislativy na rozšíření financování právě předškolního vzdělání pro děti s odkladem. Politickou stranou bylo navrženo posunout věk vstupu do školy na 7 let. Většina vzdělávacích subjektů na tento krok reagovala pozitivně, ale skotská vláda neplánuje změnu vstupu do školy (McMurray, 2021). Právě počty odkladů se ve **Švédsku** (1,6 %) a **Finsku** (1,9 %) pohybují velmi nízko. Je zde neobvyklé odkládat povinnou školní docházku (Borodankova & Coutinho, 2011). V roce 2011/2012 mělo Finsko míru odkladů pouze 1,5 % (Svobodová, 2016).

V **Severním Irsku** vstupují do školy ve 4 letech, což je jeden z nejnižších věků pro nástup (McMurray, 2021) a dle zákonů musí děti do školy nastoupit. To znamená, že není možné odkládat docházku, pokud se nejedná o specifické vzdělávací potřeby nebo předčasné narození dítěte v letních měsících (Bliss).

3 Testová baterie PorTex (Porozumění textu)

Diplomová práce pracuje s daty z testové baterie PorTex (Porozumění textu, Kucharská et al., 2021). Tento fakt zvýrazňuje význam představení této diagnostické baterie před samotnou empirickou částí.

3.1 Představení diagnostického nástroje

Plný název testové baterie je Portex (Porozumění textu): Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol. Jedná se v současnosti o novou standardizovanou diagnostickou baterii mapující gramotnostní dovednosti u žáků na 1. stupni základní školy. Jednotlivé diagnostické nástroje jsou navrženy pro komplexní zhodnocení rozvíjející se čtenářské gramotnosti u žáků pro diagnostiku čtenářských obtíží všech typů nebo čtenářského výkonu u dětí z různých rizikových skupin čtenářů. Těžištěm testové baterie je především oblast porozumění (Kucharská et al., 2021).

Kucharská & Špačková (2018) popisují, že podnětem pro vytvoření testové baterie pro porozumění textu bylo především rozšíření perspektivy a reakce na limity současných diagnostických nástrojů v kontextu výsledků různých výzkumů. A tedy současně vytvoření aktualizovaných norem spolu s umožněním poradenským odborníkům posoudit různé aspekty gramotnostních dovedností v širším kontextu.

3.2 Gramotnost a čtenářská gramotnost

Kucharská (2014) zdůrazňuje důležitost rozvoje gramotnosti jako klíčového aspektu ve vzdělávání, protože právě na osvojených dovednostech čtení a psaní závisí nejen úspěšnost žáka na základní škole a dalších stupních vzdělání, ale také jeho následné pracovní uplatnění. Průcha et al. (2009) definují **gramotnost** jako dovednost člověka číst a psát, kterou zpravidla nabývá na začátku školní docházky v počátečních ročnících. Tato dovednost je důležitým předpokladem pro další vzdělávací dráhu člověka a jeho celkové uplatnění ve společnosti.

Pro vývoj gramotnosti je důležité znát i pojem fonematické uvědomování. Právě fonematické uvědomování hraje klíčovou roli v různých alfabatických jazycích v procesu nabývání gramotnosti (Kulhánková & Málková, 2008).

Mezi ústřední vzdělávací úkoly u dětí školního věku patří gramotnostní dovednosti. Jejich základní strukturou jsou právě čtenářské dovednosti (Kucharská et al., 2021).

Čtenářská gramotnost se vyznačuje jako schopnost člověka, který porozumí psanému textu, přemýšlí o něm a používá ho k dosahování určitých cílů a rozvoji vlastních vědomostí a schopností spolu s aktivním začleněním do společenského života (Procházková, 2006). Nejedná se jen o zacházení s písemnými texty, jež se vyskytují v životě (např. návod k užívání léků, železniční jízdní řád), tedy dovednosti čtenářské, nýbrž taktéž další dovednosti, jako je vyhledávání, zpracovávání, srovnávání informací a reprodukce v obsaženém textu spolu se spousty dalšími (Průcha et al., 2009).

Mladá generace se v 21. století potýká s neustálým rozvojem rozmanitých technických pokroků, které mají pomoci ulehčit život, fyzickou práci, avšak nároky na duševní práci se zvyšují. Pro dnešní svět jsou znalosti a využití čtení, jeho porozumění, sdílení a vizualizace nezbytné, jelikož bez dostatečné úrovně rozvinuté čtenářské gramotnosti a čtení, se v současné době člověk neobejde. Důvodem jsou i přibývající profese vyžadující nejen kvalitní čtení, nýbrž také porozumění a sdílení čteného. A právě čtení má nezastupitelnou funkci v rozvíjení gramotnostních dovedností (Tomášková, 2015).

Obtížím ve čtenářské oblasti je potřeba se věnovat, neboť mohou mít na dítě dlouhodobý dopad. Příčiny obtíží jsou různé. Na straně pedagoga, což mohou být nevhodné metodické postupy při výuce čtení nebo nevhodné přístupy k dítěti apod. Ze strany rodičů se může jednat například o nedostatečnou podporu a trénink čtení, chybějící vzor či cokoliv dalšího. V případě obtíží závažnějšího typu a nezdaru v procesu jejich vyřešení pomocí individualizovaného a diferencovaného přístupu k žákovi nebo s podporou pracovníků školského poradenského pracovištěm je zapotřebí pohled zvenčí. Je důležité zvážit, zda za problémy nestojí například specifická porucha učení (Kucharská et al., 2021).

3.2.1 Rozvoj čtení

Pro psychologické základy čtení je potřeba zdůraznit, že čtení je specifická funkce zrakové percepce, jenž je spojená s oblastí řečové kinestéze (pohyby mluvidel) současně s dosavadními zkušenostmi člověka. Dle vyspělosti čtenáře je identifikován text po obsahové stránce, neboť je během čtení zapojena myšlenková činnost. Během procesu čtení člověk vychází z úrovně kognitivních procesů, z představivosti a čtenářské zkušenosti. Neméně důležité je i sluchové vnímání, kam je počítán i rytmus, a úroveň komunikativních dovedností, zároveň i řečové dovednosti (Fasnerová, 2018).

Výstupem dítěte v oblasti čtení by mělo být dosažení takové míry čtenářských dovedností, aby se mohlo zaměřit na obsah čteného textu a prostřednictvím čtení získalo informace (Vágnerová & Lisá, 2021).

Scarborough (1989) ve svém výzkumu identifikuje některé prediktory pro předpovězení čtenářských dovedností ve 2. třídě na základě pozorování četnosti výskytu čtenářských problémů v rodinách dětí a variací individuálních rozdílů v oblasti slovní zásoby, fonologického vnímání a dovedností v raném literárním vzdělávání ve věku 5 let.

Základní metody čtení

Nejrozšířenější metodou je **analyticko-syntetická metoda**. Tato metoda je založena na procesu analytickém, tedy rozkladu slova na slabiky a hlásky, a navazujícím procesu syntetickém, což je následné spojení jednotlivých hlásek do slabik. Žáci se nejdříve seznámí se samohláskami, poté přidávají další hlásky a tvoří slabiky. Po zvládnutí čtení slabik, začnou slabikovat jednotlivá slova a krátké věty. Jedná se tedy o slabikovou fázi, poté postupně přejdou do fáze plynulého čtení. V procesu učení touto metodou se procvičují některé myšlenkové operace jako jsou analýza a syntéza (Tomášková, 2015). Při vývoji čtenářských dovedností se setkáváme se dvěma fázemi, jež se liší v úrovni porozumění čtenému textu. V této metodě je první úroveň **čtení bez porozumění**, kdy se dítě zaměřuje na formální stránku, čemuž často věnuje veškerou pozornost, tudíž nemá další kapacitu se zabývat obsahem. Dítě se plně koncentruje na proces čtení, čímž mu uniká obsah. Tímto způsobem čtou děti na konci 1. třídy. I přes mechanické čtení, se prokazuje schopnost a zafixování tvarových a zvukových podob písmen, případně slabik a jejich spojení. Až po adekvátní fixaci tvarové podoby běžných slov a přestání luštění po slabikách, se může dítě více soustředit na to, co čte. Druhou fází je **čtení s porozuměním**. Přejíždí fází je čtení s porozuměním dílčím slovům, stále bez pochopení celé věty, respektive většího celku. Dítě se nejdříve zaměřuje právě na porozumění jednotlivým slovům, tedy rychlé a snadné rozeznávání slov, a až poté na porozumění celku. Na konci 2. a 3. ročníků dochází k zautomatizovanému čtení. U čtení s porozuměním je klíčové snadno identifikovat jednotlivá slova, pochopit jejich význam a uvědomit si, která slova k sobě patří, a tím vytváří nějaké sdělení. Pro porozumění obsahu potřebuje dítě si nejen pamatovat přečtené informace, nýbrž také závisí na způsobu jejich interpretace. Pro převyprávění obsahu

příběhu je podstatné jej přeformulovat na úroveň mluvené řeči, jenž se od tištěného textu výrazně liší hned v několika směrech (Vágnerová & Lisá, 2021).

Méně rozšířenou metodou, která se učí na méně základních školách, je **metoda genetická**. V této metodě by měly být děti více motivovány, neboť dítě čte velmi brzy a stává se více samostatnější oproti metodě analyticko-syntetické, kde žáci více spoléhají na pomoc pedagoga (Tomášková, 2015). Tuto metodu někteří označují taktéž jako metodu hláskovou. Jedná se tedy o učení čtení pomocí hláskování slov. Nejdříve žáci slovo „předhláskují“, a poté se čte teprve čte dohromady. Hlázky jsou spojovány bez slabikování. Jedná se o intuitivní čtení po hláskách, jež si osvojí již předškoláci. V současné době je metoda chápána jako metoda přirozená vývoji dítěte (Gošová, 2011). Oproti analyticko-syntetické metodě, kde je na prvním místě technika čtení, v metodě genetické je na prvním místě porozumění. Je kladen důraz na fonemické povědomí, neboť je bráno na zřetel méně zatěžovat dětskou paměť, což je splněno prostřednictvím dodržení zásady jedné obtížnosti (děti se učí číst zpočátku pouze velká písmena) (Krejčová et al., 2017).

V neposlední řadě je možné zmínit také **SFUMATO** metodu, jinak nazývanou metodu splývavého čtení. Žáci se učí číst písmena, slabiky a slova nahlas pomocí prstu a ukazovátka. Nejdříve čtou dlouze a pomalu, aby oko mělo čas si zapamatovat, vzpomenout či rozmyslet, o jaké písmeno se jedná a které následuje. Písmena žáci postupně spojují a čtou (stále pomalu) slabiky a celá slova. Písmena přitom plynule spojují (Dvořáková et al., 2015).

3.3 Testy v diagnostické baterii PorTex

Tato kapitola se zabývá popisem vybraných testů a dotazníku z diagnostické baterie, z nichž byla získána data pro výzkum. Je zásadní před samotnou empirickou částí seznámit čtenáře s konkrétními oblastmi a z jakých důvodů se začlenily do testové baterie PorTex (Kucharská et al., 2021). V testové baterii se nachází více testů než ty, které jsou zde rozepsané. Ty byly v této kapitole vynechány z důvodu nevyužití jich v rámci výzkumu.

3.3.1 Fonemické uvědomování

Fonemické uvědomování je součástí fonologického uvědomování (Yopp & Yopp, 2000). Fonemické uvědomování je vědomá dovednost člověka členit slova na jednotlivé fonémy a manipulovat s nimi (Bytešnicková, 2012). Manipulace s fonémy zahrnuje jejich spojování,

mazání, nahrazování či přesouvání jednotlivých fonémů uvnitř či mezi slovy. To vyžaduje právě fonemické uvědomění nebo schopnost detekovat jednotlivé zvuky a manipulovat s nimi. Například slovo kočka se skládá z 5 fonémů: /k/, /o/, /č/, /k/ a /a/ (Sodoro et al., 2002). Z praxe jsou vyzorované některé problémy. Obtíže přesně a pohotově uskutečnit různé operace se slovy na úrovni hlásek, což je například rozpoznávání, syntéza, elize nebo transpozice hlásek. V několika odborných publikacích jsou tyto projevy u jedinců posuzovány jako známky fonologického deficitu (Kucharská et al., 2021). Fonemické uvědomování má význam především v počátcích vývoje gramotnosti, nicméně i dále během dalších stádiích osvojování si psaného jazyka (Kulhánková & Málková, 2008).

Test Fonemického uvědomování je členěn do na sebe navazujících svou vývojovou náročností 4 testových bloků, kdy je každý citlivý a vhodný v určitém období 1. stupně na základní škole. Celý test svým uspořádáním obsahu vyjadřuje vývojové kontinuum operací s fonologickými jednotkami ve věku předškolních let. V testu jsou používány výhradně pseudoslova, což zvyšuje náročnost na kognitivní zpracování testu, ovšem zároveň posiluje efektivitu „zhuštěného popisu“ nejen kvality projevu fonemického uvědomování, ale také individuálních odlišností. V 1. bloku dítě má za úkol izolovat koncovou hlásku z pseudoslova. V 2. bloku je za pokyn elize (vydělení) počáteční hlásky. V 3. bloku naopak elizi provádí na koncové hlásce. A ve 4. bloku prohazuje (transpozice) počáteční hlásky u dvojice pseudoslov (Kucharská et al., 2021).

3.3.2 Opakování pseudoslov

Tento test poskytuje hodnotit dovednosti v opakování nesmyslných a v daném jazyce přípustných slov. Z hlediska ortografického je označujeme jako pseudoslova. Odborníci využívají pseudoslova jako komplexní úlohu při posuzování vývoje jazykových, a především fonologických, dovedností. Právě opakování pseudoslov může pomoci naznačit symptomatologii dyslexie či čtenářských problémů. Úloha v této testové baterii je zvolena pro zhodnocení čtenářských obtíží na úrovni dekodování (Kucharská et al., 2021). Důvodem užívání pseudoslov a jejich význam tkví v lepší kontrole sémantických vlivů, protože se nejedná o reálná slova a jedinec se může spolehnout jen na fonologické schopnosti (Chuang et al., 2021; Jošt, 2011).

Test je utvořen z 10 testových položek řazených dle náročnosti a složitosti hláskové stavby. Jedná se o skupiny pseudoslov postupně prezentujících dvou-, tří-, čtyř-, pěti- až šestislabičnými hlásky uspořádaných podle počtu a artikulační náročnosti. U konstrukce testu byly zvažovány některé parametry: délka slov, hlásková stavba, a právě artikulační náročnost (Kucharská et al., 2021).

3.3.3 Jazykové uvědomování

Již od raných vývojových etap probíhá proces osvojování si mateřského jazyka, který v některých aspektech (např. slovní zásoba) probíhá po celý život. Období dětství je pro něj zásadní. Jazykové schopnosti a dovednosti mají vlastní vývojovou dynamiku, jež se rozvíjí pomocí interakcí vnějších a vnitřních faktorů. Jazykové schopnosti a celková jazyková úroveň má vliv na socializaci jedince a jeho schopnosti navazovat sociální vztahy a zapojovat se do společnosti (Kucharská & Šmejkalová, 2017).

Test jazykového uvědomování se zaměřuje na širokou škálu již dosažených jazykových kompetencí. Test by měl být chápán jako takové nakládání s jazykovými prostředky, jež jsou založené na předchozím poznání zásad struktury a fungování jazykového systému, k němuž dochází během dosavadního procesu socializace dítěte, který není závislý na institucionální edukaci. Nicméně při vstupu do školy se na procesu podílí taktéž školní edukace. Test je složen ze dvou jazykových subtestů: A. Morfologie a B. Slovtvorba. V každém subtestu jsou 4 úkoly, jež každý obsahuje 4 položky. Tento test byl vytvořen se snahou přispět k možnosti poznání jazykových jevů a v morfo-syntaktické oblasti spolu s možným využitím při identifikaci pozadí gramotnostních dovedností (Kucharská et al., 2021).

3.3.4 Čtení slov

Pro čtení je v počátcích zásadní zejména rozvoj dovednosti dekodování a představy o podobě zápisu slov, postupně se přidává i rozvoj porozumění slov. Nicméně samotné dekodování je nezbytné pro rozvoj porozumění, neboť poté by dítě nebylo schopno dekodovat zápis v testu a následně extrahovat význam čteného slova (Smolík & Seidlová Málková, 2015).

Test posuzuje rychlost, plynulost a přesnost hlasitého čtení slov. Jako základní identifikátor kvality počátečního čtení spolu se strukturální komponentou ve vývoji dovednosti porozumění čtenému, se považuje v rámci testové baterie plynulé a plynulé čtení slov. V tomto souboru

je k nalezení 46 slov s postupně narůstající délkou a složitostí hláskové stavby čtených slov. Podnětový arch je ve 2 variantách se slovy zapsanými malými tiskacími písmeny i slovy zapsanými velkými tiskacími písmeny, jakožto snaha vyhovět potřebám dětí, které si osvojují čtení analyticko-syntetickou metodou nebo genetickou metodou čtení. V testu jsou do souboru položek cíleně a systematicky zařazena slova s diakritickými znaménky (Kucharská et al., 2021).

3.3.5 Čtení pseudoslov

Test pseudoslov je zařazen do baterie se snahou poskytnout možnost všem uživatelům ke kvalitnímu diagnostickému posouzení dovednosti dekódování a cíleného uvažování. Smyslem bylo především odlišení čtenářských obtíží spojených s deficitem v oblasti fonologické, a v tom důsledku taktéž ortografickými deficitem, od obtíží způsobených vlivem oslabených lexikálních či gramatických jazykových dovedností. *Test pseudoslov* je vytvořen dle stejných principů jako *Test čtení slov*. Vzhledem k odlišení obou úloh je možné sledovat, jak testované dítě spoléhá na sémantické opory a jak funkční je jeho fonologické kódování. Právě *Test čtení pseudoslov* dokáže citlivěji identifikovat deficitem ve fonologické oblasti. Tento test je paralelní verzí k testu *Čtení slov* (Kucharská et al., 2021).

3.3.6 Poslech s porozuměním

Při porozumění textu sledujeme 2 oblasti, jimiž jsou explicitní a implicitní porozumění. U explicitního porozumění posuzujeme, zda je jedinec schopen vystihnout z řečeného textu doslovně vyřčené informace v podobě detailů, hlavních myšlenek a uvedených posloupností a je schopen porovnat informace v ději. Dále pak sledujeme, jak je schopný rozpoznat příčiny, následky v ději spolu s uvedenými charakterovými rysy postav či celkového příběhu. Na druhé straně se v implicitním textu posuzuje ty samé aspekty, avšak nevyřčené, tedy to, co jedinec sám z textu pochopil a vyvodil (Seidlová Málková & Kucharská, 2015; Pettit & Cocriél, 1974).

Schopnost naslouchat je možné pokládat za nezbytný předpoklad nebo klíčovou složku k rozvoji čtenářských dovedností. Tato schopnost byla ve školní i poradenské praxi opomíjena, což je překvapivé s ohledem na její význam. Právě pro porozumění zákonitostí rozvoje gramotnostních dovedností i individuálních rozdílů, je stanovení úrovně této schopnosti nezbytné. Z počátku jsou čtenářské dovednosti ovlivněny mírou dekódování,

tedy schopností přečíst slova, avšak spolu se zlepšujícími se čtenářskými dovednostmi dochází k porozumění čtenému textu více na úrovni porozumění mluvené řeči. Úlohu tvoří nahrávka s vyprávěním či popisným textem, kterou doplňuje baterie sedmnácti otázek na porozumění. Převážná část položek jsou vytvořeny jako volné odpovědi, jiné položky jsou jako uzavřené otázky s nucenou volbou odpovědi. Otázky jsou vytvořeny pro porozumění explicitního i implicitního charakteru a navíc na interpretaci textu. Testované dítě si poslechne nahrávku a následně odpoví na ústně zadané otázky (Kucharská et al., 2021).

3.3.7 Hlasité čtení s porozuměním

Hlasité čtení je spojeno v praxi zejména se *Zkouškou čtení* od Matějčka (1987), kde si všímáme nejen způsobu čtení, správně přečtená slova, typy chyb a výkon dítěte, nýbrž je také důležité porozumění čtenému textu (Pešová & Šamalík, 2006).

Kratochvílová (2010) poukazuje na rozdíl mezi hlasitým a tichým čtením. Při hlasitém čtení se tolik nerozvíjí porozumění textu, neboť se žák soustředí na zvukovou stránku textu se správným vyslovováním, avšak ne tolik na jeho význam. Při čtení nahlas může dojít k nemožnosti se vrátit k pasážím, kterým čtenář nerozuměl. Krátkodobá paměť je zaneprázdněna například výslovností, proto zbývá méně času na přemýšlení o významu textu. Hlasité čtení má sloužit především jako nácvik dovedností (například jako přednes, schopnost vyjádřit myšlenku správnou intonací, umět posluchače zaujmout). Aby žáci lépe porozuměli čtenému, potřebují číst potichu a každý sám. Nicméně je nutné jim poskytnout dostatek času, klidné prostředí, podnětný text s dobrými úkoly, jež porozumění textu podporují.

Test hlasitého čtení s porozuměním je kombinací tuzemského, tedy čtení souvislého textu, i zahraničních přístupů, čtení izolovaných slov a pseudoslov, aby bylo možné lépe odhalit mechanismy při obtížích ve čtení. Je potřeba zde poté dávat do souvislosti *Test čtení slov* a *Test čtení pseudoslov*, pokud si dítě v některém z testů vede lépe. *Test čtení s porozuměním* je koncipován na základě hodnocení rychlosti, přesnosti a způsobu čtení. Pro hodnocení porozumění čtenému je také podstatné, aby examinátor chápal výukové metody čtení byl poučen o jejich specifikách. Tento text tvoří podnětový text a sada sedmnácti otázek zaměřující se na porozumění daného textu. Verze A a B je založena na bázi vyprávění, kdežto verze C na principu popisného textu. Vyšetřované dítě přečte text a odpoví na zadané

otázky mapující úroveň explicitního porozumění, vysuzování a schopnost interpretovat text (Kucharská et al., 2021).

3.3.8 Sebehodnocení čtení, čtenářský selfkoncept

Sebehodnocení čtení je soubor přesvědčení, pozorování a postojů, jež o sobě děti jako čtenáři mají. To zahrnuje i vztah ke čtení a související aktivity se čtením. Jedná se o subjektivní názor dětí na sebe samé, a ne objektivní měření akademického výkonu. Právě pokud sebe samo dítě vnímá jako čtenáře či nikoliv, má vliv na jeho čtecí návyky. Ti, kteří se považují za čtenáře spojují čtení s pozitivními pocity, jako je například klid. Naopak nečtenáři pocity pojí se stresem a nudou. Pokud dítě smýšlí, že je dobrý čtenář, věří, že to si o něm myslí i rodinní příslušníci a autority ve škole, které ho dále ve čtení podporují (Clark et al., 2008; Pretzlik & Chan, 2004). Potěšení z četby, tedy i vztah ke čtení, má význam také pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015).

Dotazník sebehodnocení čtení má screeningový charakter s cílem zmapovat míru rizikivosti v oblasti subjektivního čtenářského hodnocení, tedy názory dítěte na úroveň a kvalitu svých čtenářských dovedností a problémů. V oblasti čtenářského chování je zachycen vztah ke čtení dítěte v domácím prostředí, jeho vůle a zájem o čtení ve volném čase spolu se zájmem rodiny o domácí čtení dítěte a aktuální četnou. V oblasti reflexe hodnocení okolím dítěte je mapováno hodnocení jeho čtení ze strany rodiny a učitelů a dítě samo porovnává svou úroveň čtení vůči svým vrstevníkům. A v oblasti sebehodnocení míry porozumění čtenému je sledováno vlastní hodnocení úrovně porozumění obsahu čteného a zda je dítě schopno identifikovat klíčová témata a verbalizovat obsah čteného. Účelem je porozumění čtenářství dítěte a případně navrhnout možné intervenční či rozvíjející se metody odpovídající jeho potřebám. Dítě v dotazníku vyjadřuje míru souhlasu s výrokem na čtyřstupňové škále. Výjimku tvoří dotazník pro 1. ročník, kde se žák vyjadřuje dichotomicky (ano/ne) (Kucharská et al., 2021).

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Cíl práce a výzkumné otázky

Počet odkladů povinné školní docházky je aktuálně jedno z ústředních témat ve školství i mimo něj. Česká republika je momentálně na přední příčce v míře schválených odkladů školní docházky. Na toto téma se vede diskuze nejen Česká republika, nýbrž v dalších zemích. Odklady školní docházky jsou zkoumány z mnoha úhlů pohledů, v nichž se objevují výsledky s rozdíly, ať už z pozitivního nebo negativního aspektu. Mezi další takové by mohly být i gramotnostní dovednosti, jež jsou významnou, a především nezbytnou součástí životě dítěte při jeho cestě během školních let, ale taktéž v jeho budoucím životě. Právě s příchodem nového diagnostického nástroje PorTex (Kucharská et al., 2021) zaměřujícího se na gramotnostní dovednosti žáků na 1. stupni základní školy, mohou výsledky poskytnout další náhled nejen na školní život dítěte, ale i případné rozdíly mezi dětmi, které odklad školní docházky získaly a těmi, jež nastoupily do školy v řádném termínu.

Výzkum diplomové práce si klade za cíl zmapovat potenciální odlišnosti v gramotnostních dovednostech mezi dětmi s odkladem školní docházky a dětmi, které nastoupily do školy v řádném termínu po dovršení zákonem stanoveném věku.

Pro naplnění cíle byla stanovena **hlavní výzkumná otázka**:

VO1: Jaký je rozdíl v gramotnostních dovednostech mezi dětmi s odkladem školní docházky a dětmi bez odkladu školní docházky v jednotlivých ročnících?

Dílní výzkumné otázky:

VO2: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v jazykových subtestech?

VO3: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v oblasti dekódování?

VO4: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v oblasti porozumění?

VO5: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v oblasti sebehodnocení?

VO6: V jakém ročníku je pozorovatelný největší a v jakém nejmenší rozdíl mezi dětmi s odkladem a dětmi bez odkladu školní docházky?

VO7: U jakých analyzovaných dílčích skóre je významný rozdíl u dětí bez odkladu školní docházky a u dětí s odkladem školní docházky?

5 Metodologie

V následujících kapitolách bude popsána metodologie výzkumu. Vzhledem k získaným datům skrze testovou baterii PorTex (Kucharská et al., 2021) byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Práce s daty byla realizována v softwaru Microsoft Excel a statistickém programu Jamovi. V rámci kvantitativní analýzy byla využita deskriptivní statistika spolu s induktivní statistikou.

5.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří 3 ročníky, kterými jsou 2., 3. a 5. ročníky z 1. stupně na základní škole. Pro každý ročník jsou sesbírána data z vybraných testů a dotazníku z diagnostické baterie PorTex. Pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno 7 testů a dotazník sebehodnocení čtení. V jednotlivých testech a dotazníku se počet účastníků pohybuje v různé míře. Žáci a žákyně z těchto ročníků pocházejí z odlišných základních škol. Konkrétně se zapojilo k získání těchto dat 43 základních škol, které se nacházejí v různém měřítku v jednom z 11 zastoupených krajů České republiky.

V celém výzkumu byl zapojen určitý počet žáků z různých škol i krajů v České republice. Vzhledem k tomu, že ne všechny děti ve výzkumu podstoupily vyšetření ve všech vybraných testech a dotazníku zvolených pro diplomovou práci, počet participantů se pohybuje v různém počtu ve všech 8 zvolených testech. V *tabulce 4* je přehledně vypsán celkový počet dětí v 2., 3. a 5. ročníku, a tedy zapojených účastníků výzkumu při sběru dat na podzim 2018, jež je označován jako etapa T1.

Následuje minimální a maximální počet účastníků napříč testy. Nebyl vypisován celý seznam pro všech 7 testů a dotazník, neboť by byl rozsah popisu rozsáhlý. Z toho důvodu se přistoupilo k popsání přesného počtu dětí v každém ročníku i s ohledem na počet dětí bez odkladu školní docházky a dětí s OŠD u jednotlivých testů až v kapitole 5.4 Testování normality dat a volba statistického testu.

Dále nalezneme rozdělení účastníků dle pohlaví a metody výuky čtení (AS – analyticko-syntetická metoda, GE – genetická metoda, jiné metody výuky – SFUMATO).

Nakonec je v tabulce uveden stručný procentuální přehled a rozmezí u obou zkoumaných skupin dětí s odkladem školní docházky a dětí s OŠD.

Tabulka 4: Charakteristika výzkumného souboru

	2. ročník	3. ročník	5. ročník
Celkový počet	213	222	148
Minimální počet	205	213	148
Maximální počet	156	178	99
Chlapci	104	90	69
Dívky	109	132	79
AS	169 (79 %)	153 (69 %)	107 (72 %)
GE	44 (21 %)	69 (31 %)	41 (28 %)
Jiné metody výuky	15 (8 %)	x	x
Děti bez OŠD	78–79 %	87–89 %	84–86 %
Děti s OŠD	20–21 %	10–15 %	13–15 %

5.2 Průběh výzkumu

Autorka diplomové práce je součástí a členkou při realizaci projektu PorTex, v němž zastává roli administrátorky projektu zaměřeného na implementaci dat v elektronické aplikaci PorTex. V rámci zmiňovaného projektu pracuje především s daty, zabývá se jejich přípravou, správou a distribucí. Při práci s daty jí bylo umožněno a povoleno data užít jako klíčová pro práci a výzkum na diplomové práci a následně výsledky prezentovat.

Testování jednotlivých účastníků probíhalo na podzim 2018 s pomocí několika proškolených administrátorů. S ohledem na získávání dat z různých škol a ročníků, bylo potřeba si určit, které ročníky budou zvoleny pro následnou analýzu. Byly zvoleny 2. a 3. ročníky základních škol z důvodu zachycení počátečního rozvoje čtenářských dovedností. Právě zde se mohou lišit výsledky ve 2. a 3. ročníku mezi pozorovanými skupinami. Důvodem pro zapojení 5. ročníku byl záměr sledovat možný vliv odkladu, kde by rozdíly mezi oběma zkoumanými skupinami měly být menší. Tedy předpoklad je, že čím jsou děti mladší, tím je rozdíl mezi skupinami dětí bez odkladu a dětmi s OŠD větší, ale ve vyšších ročnících již menší.

Pro samotné porovnání skupin bylo potřebné rozdělit děti v ročníku u jednotlivých testů a dotazníku na děti s odkladem a děti bez odkladu. Způsob probíhal následovně:

Děti, které dovršily 6 let věku před 1. 9. daného školního roku a nenastoupily do školy, jsou považované za děti s odkladem povinné školní docházky. Naopak ty děti, jež dosáhly 6 let věku až po 1. 9. daného školního roku, nejsou dle zákona již považované za děti s odkladem

školní docházky. Jejich řádný termín nástupu tak náleží až na nadcházející školní rok. Rozdělení dětí tedy probíhalo dle dovršených měsíců či dle data narození, pokud se jednalo o měsíce hraniční. Pro každý ročník platí, aby bylo dítě řádně rozřazené do skupiny s odkladem školní docházky:

- 2. třída – narození před zářím 2010
- 3. třída – narození před zářím 2009
- 5. třída – narození před zářím 2007.

Ku příkladu žákyně narozena 26. 8. 2010 dovršila 6 let věku před 1. zářím 2018. V době testování v listopadu 2018 byla ve 2. ročníku, nikoliv ve 3., jak měla nastoupit v roce 2016 do 1. ročníku základní školy. Do 1. ročníku nastoupila až v 1. 9. 2017, kdy jí bylo již 7 let a 7 dnů. Z tohoto důvodu je zřejmé, že dívka získala odklad. Naopak tomu žák narozen 7. 9. 2010 dovršil 6 let věku až po začátku měsíce září, což je ale po zákonném termínu pro nástup do 1. ročníku tentýž rok, neboť žák dosáhl věkového kritéria až po 1. 9. 2016. Tudíž jeho řádný termín pro nástup je 1. 9. 2017 do 1. třídy, ale není počítán jako žák s odkladem školní docházky.

Po určení konkrétních ročníků, a tím také dat účastníků, bylo nezbytné získaná data převést do adekvátního formátu. Z formátu .csv byla pomocí programovacího jazyka a programu Python data převedena do .xlsx formátu.

Tímto krokem bylo umožněno následné pročištění dat a extrakce klíčových dat, jež jsou důležité pro následnou analýzu ve výzkumu diplomové práce. Těmito daty se rozumí konkrétní informace o účastnících, což je datum narození pro zařazení jedince do příslušné skupiny, tedy děti bez odkladů či děti s odkladem školní docházky, a v jednotlivých testech sledované proměnné pro vyhodnocení výsledků. Každý test má vlastní způsob vyhodnocování, z toho důvodu budou dílčí kritéria popsána v kapitole interpretace dat.

Čištění dat probíhalo v softwaru Microsoft Excel. V němž byla data roztržena na základě ročníků, dále data narození a specifik jednotlivých testů. Důvodem rozdělení účastníků na dvě skupiny je klíčové pro samotné porovnání, což je i cílem výzkumu.

Po rozdělení účastníků do dvou skupin, tedy dětí bez odkladu školní docházky a dětí s odkladem školní docházky, byla provedena kvantitativní analýza dat ve statistickém programu Jamovi.

Nejprve došlo k deskriptivní analýze dat výzkumného souboru prostřednictvím statistického programu Jamovi, konkrétně testování rozložení dat Shapiro-Wilkův testem pro testování normálního rozložení dat. Následně na to byla provedena induktivní analýza dat. Porovnání dat mezi skupinami a analýza proběhla T-testem pro nezávislé skupiny. V každé oblasti se zjišťoval nejen rozdíl mezi oběma skupinami, ale taktéž samotné parametry skupin individuálně (minimální a maximální skór, průměrná hodnota skóru spolu s hodnotou směrodatné odchylky).

5.3 Etické aspekty

Při samotném sběru dat byli osloveni ředitelé jednotlivých základních škol s žádostí o spolupráci a zapojení se do výzkumu. Prostřednictvím informovaného souhlasu ředitelů škol potvrzovali zapojení.

Následně až poté byl připraven informovaný souhlas pro rodiče popisující cíl, metody a průběh výzkumu spolu s etickými aspekty a dodržáním zásad anonymizace veškerých dat dle GDPR.

5.4 Testování normality dat a volba statistického testu

V této podkapitole jsou představeny informace o tom, zda mají jednotlivé subtesty a dotazník z testové baterie PorTex (Kucharská et al., 2021), po rozdělení do skupin dětí bez odkladu školní docházky a s odkladem školní docházky, normální rozdělení. Podle tohoto zjištění bude následně probíhat srovnání skupin v rámci jednotlivých proměnných.

Pro testování normality byl použit Shapiro-Wilkův test. Pokud mají data v obou skupinách normální rozložení, bude v dané proměnné použit parametrický Studentův T-test. Pokud tomu tak není, bude použit neparametrický test Mann-Whitney.

U každého použitého testu pro tuto práci šlo vzhledem k zařazení dat ze tří ročníků (2. ročník, 3. ročník, 5. ročník) o tři výpočty. Vzhledem k množství výsledků jsem volila postup, že verbálně okomentuji, zda v daném subtestu a ročníku bylo zjištěno normální

rozložení či nikoli. Samotná data s výsledky jsou prezentována v přílohách (viz tabulka A1 až H15), tak aby text nebyl zahlcen množstvím výsledků, které však nemají příliš interpretační význam. Současně je potřeba poznamenat, že si všímám nejen výsledných skóre v subtestech, ale i skóre dílčích. Pokud se výsledek o rozložení dat shoduje u dílčích skóre stejně jako u výsledných skóre, budu data interpretovat souhrnně. Pokud se naopak rozložení dílčích skóre bude od výsledných lišit, zmíním konkrétní dílčí skóre a jeho stav o rozložení dat.

Nejdříve také uvádím počty respondentů v jednotlivých ročnících/subtestech ve skupinách dětí bez odkladu a s odkladem školní docházky.

Jak je zřejmé z výsledků, převažuje užití neparametrických testů, neboť normálního rozložení bylo dosaženo v menší míře.

Opakování pseudoslov

V tomto testu je větší podíl účastníků bez OŠD, jak je zřejmé z *tabulky 5*. Ve 2. ročníku je největší zastoupení dětí s OŠD, nejméně pak ve 3. ročníku.

Tabulka 5: Opakování pseudoslov – počet účastníků

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	203	78,32	44	21,67	203
3. ročník	183	87,98	25	12,01	208
5. ročník	127	86,39	20	13,6	147

V testu *Opakování slov* bude sledován Celkový skóre. U všech ročnících ve skupinách dětí bez odkladu školní docházky a ve 3. ročníku u skupiny dětí s OŠD hodnoty Shapiro-Wilkova *p* neprokázaly normální rozložení dat. Z tohoto důvodu bude zvolen pro všechny ročníky neparametrický test Mann-Whitney (viz tabulka A1 – A3 v příloze).

Fonematické uvědomování

V tomto testu je největší podíl dětí s OŠD ve 2. ročníku a nejméně pak ve 3. ročníku s 12,44 % procenty, jak je možné pozorovat v *tabulce 6*.

Tabulka 6: *Fonematické uvědomování – počet účastníků*

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	159	78,71	43	21,28	202
3. ročník	183	87,55	26	12,44	209
5. ročník	84	84,84	15	15,15	99

Test *Fonematické povědomí* bude analyzováno 5 proměnných: Izolace hlásek, Elize počáteční hlásky, Elize koncové hlásky, Transpozice hlásky a Celkový skór. Nebylo prokázáno normální rozložení dat v žádném ročníku ani u analyzovaných skórů, proto bude zvolen neparametrický test Mann-Whitney (viz *tabulka B1– B15* v příloze).

Jazykové uvědomování

Data v *tabulce 7* naznačují, že počet dětí s OŠD je nejvíce zastoupen ve 2. ročníku, nejméně pak ve 3. ročníku.

Tabulka 7: *Jazykové uvědomování – počet účastníků*

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	159	78,71	43	21,28	202
3. ročník	187	87,79	26	12,2	213
5. ročník	128	86,48	20	13,51	148

V testu *Jazykového uvědomování* budou analyzovány 3 proměnné: Celkový skór, A – morfologie a B – slovtvorba. U Celkového skóru bude ve 3. ročníku zvolen parametrický test vzhledem k prokázání normálního rozložení dat a ve 3. a v 5. ročníku byl zvolen neparametrický test s ohledem neprokázání normálního rozložení dat, tak jako u dílčích skórů ve všech ročnících (viz *tabulka C1 – C9* v příloze).

Čtení slov

V tomto testu je v poměru nejvíce dětí s OŠD ve 2. ročníku s 20,98 %. Nejméně ve 3. ročníku, jak je popsáno v *tabulce 8*.

Tabulka 8: Čtení slov – počet účastníků

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	162	79,02	43	20,98	205
3. ročník	186	87,32	27	12,68	213
5. ročník	127	86,4	20	13,6	147

V testu *Čtení slov* budou zkoumány 2 proměnné: Celkový skóre a Celkový čas. Pro oba sledované skóre bude ve všech ročnících zvolen neparametrický test Mann-Whitney, neboť data nejsou prokázána v normálním rozložení (viz tabulka D1 – D6 v příloze).

Čtení pseudoslov

Děti s OŠD mají v testu *Čtení pseudoslov* největší zastoupení ve 2. ročníku, jak je zřejmé z tabulky 9. Naopak nejméně ve 3. ročníku s 12,92 %.

Tabulka 9: Čtení pseudoslov – počet účastníků

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	122	78,2	34	21,8	156
3. ročník	155	87,08	23	12,92	178
5. ročník	128	86,49	20	13,51	148

V testu *Čtení pseudoslov* budou sledovány 2 proměnné Celkový skóre a Celkový čas jako u předchozího testu. Vzhledem k neprokázání normálního rozložení dat u dětí bez odkladu školní docházky ve všech ročnících i u skóre, bude pro analýzu zvolen neparametrický test Mann-Whitney (viz tabulka E1 – E6 v příloze).

Hlasité čtení s porozuměním

Tabulka 10 ilustruje, že v tomto testu je nejméně dětí s OŠD ve 3. ročníku, nejvíce pak ve 2. ročníku s 20,81 %.

Tabulka 10: Hlasité čtení s porozuměním – počet účastníků

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	156	79,19	41	20,81	197
3. ročník	180	87,38	26	12,62	206
5. ročník	126	86,3	20	13,7	146

Zde budou analyzovány 3 proměnné: Celkový čas na čtení textu, Přečtená slova za 1 minutu a Správně přečtená slova za 1 min. U všech skóřů bude ve 2. ročníku zvolen neparametrický test Mann-Whitney s ohledem na neprokázání normálního rozložení dat. Ve 3. a 5. ročníku bude zvolen u Celkového času na čtení neparametrický test, naopak u ostatních skóřů parametrický test s ohledem na normální rozložení dat (viz tabulka F1 – F9 v příloze).

Poslech s porozuměním

Nejmenší zastoupení, jak můžeme vidět v *tabulce 11*, má skupina dětí s OŠD ve 3. ročníku s 12,2 %. Nejvíce pak ve 2. ročníku.

Tabulka 11: Poslech s porozuměním – počet účastníků

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	155	78,28	43	21,72	198
3. ročník	187	87,8	26	12,2	213
5. ročník	110	84,62	20	15,38	130

U testu *Poslech s porozuměním* budou sledovány 4 proměnné: Explicitní porozumění, Implicitní porozumění, Interpretace textu a Celkový skóř. U 2. ročníku bylo u Celkového skóřu prokázáno normální rozložení dat a bude zvolen Studentův T-test. Naopak u dílčích skóřů bude zvolen test Mann-Whitney. Ve 3. ročníku bude vybrán test Mann-Whitney pro všechny sledované skóřy. V 5. ročníku bude pro dílčí skóřy zvolen neparametrický test, u Celkového skóřu naopak test parametrický (viz tabulka G1 – G12 v příloze).

Dotazník sebehodnocení čtení

Z *tabulky 12* je zřejmé, že ve 3. ročníku je nejméně dětí ve skupině s OŠD s 10,53 %. Naopak nejvíce je dětí s OŠD zastoupeno, jako v každém testu, ve 2. ročníku.

Tabulka 12: Dotazník sebehodnocení – počet účastníků

	Děti bez OŠD	%	Děti s OŠD	%	N
2. ročník	156	79,19	41	20,81	197
3. ročník	187	89,47	22	10,53	209
5. ročník	120	85,71	20	14,29	140

V dotazníku zaměřeného na *Sebehodnocení čtení* samotných účastníků výzkumu jakožto čtenářů budou analyzovány 5 proměnných: Čtenářské sebehodnocení, Čtenářské chování,

Reflexe hodnocení okolím, Hodnocení porozumění čtenému a Celkový skór. U 2. ročníku byl u všech skórů zvolen neparametrický test. Ve 3 ročníků bude zvolen u Celkového skóru parametrický test, u dílčích Mann-Whitney. V 5. ročníku bude zvolen neparametrický test pro Celkový skór, pro dílčí skóry bude zvolen test parametrický (viz tabulka H1 – H15 v příloze).

Přehled užitých statistických testů

Tato podkapitola je vytvořena především pro sekundární analýzu. Ta bude interpretována na základě průměrných hodnot a hodnot směrodatných odchylek z celkových skórů v jednotlivých testech a dotazníku u obou zkoumaných skupin, dětí s OŠD a dětí, kteří nastoupili do školy v řádném termínu po dovršení 6 let věku.

V *tabulce 13* nalezneme stručné shrnutí, pro který analyzovaný test z testové baterie je zvolený statistický test k vyhodnocení dat.

Tabulka 13: Shrnutí testování normálního rozložení (všechny testy)

	2. ročník	3. ročník	5. ročník
Opakování pseudoslov	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
Fonematické uvědomování	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
Jazykové uvědomování	Mann-Whitney	Studentův T-test	Mann-Whitney
Čtení slov	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
Čtení pseudoslov	Mann-Whitney	Mann-Whitney	Mann-Whitney
Hlasité čtení s porozuměním	Mann-Whitney	Studentův T-test	Studentův T-test
Poslech s porozuměním	Studentův T-test	Mann-Whitney	Studentův T-test
Dotazník sebehodnocení čtení	Mann-Whitney	Studentův T-test	Studentův T-test

6 Interpretace dat

V následující kapitole budou interpretovány a popsány výsledky dle jednotlivých oblastí ze zvolených 7 testů a 1 dotazníku z diagnostického nástroje PorTex. Testy jsou rozděleny do 4 oblastí:

- Jazykové subtesty
- Dekódování
- Porozumění
- Sebehodnocení.

V každé oblasti se nachází určitý počet testů. V každém testu i dotazníku jsou sledovány celkové a dílčí skóry. Analýza celkových i dílčích skóru nám umožňuje získat komplexnější obraz o možných rozdílech mezi skupinami. Důvodem je získání důkladnějších informací o skupinách a zároveň se jedná o snahu v lepší porozumění statistickým výsledkům.

V každé tabulce je uveden název testu a analyzovaných skóru, dále počet účastníků (N), minimální skór (Min) a maximální skór (Max), průměrná hodnota skóru (M) spolu s hodnotou směrodatné odchylky (SO).

6.1 Jazykové subtesty

Zde jsou k nalezení k interpretaci dat subtesty Fonematické uvědomování, Jazykové uvědomování a Opakování pseudoslov.

Fonematické uvědomování

Jak je zřejmé z *tabulky 14*, ve **2. ročníku** nebyl prokázán rozdíl mezi skupinami u proměnných Izolace hlásky a Elize počáteční hlásky s nízkým efektem. Proti tomu byl prokázán statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinami u proměnných Elize koncové hlásky hlásky ($p = 0,005$), Transpozice hlásky ($p = 0,011$) a Celkový skór ($p = 0,002$) na hladině významnosti 0,05 %. Bez ohledu na prokázání či neprokázání rozdílu mezi skupinami u jednotlivých proměnných, je zřejmé, že děti bez odkladu školní docházky dosahují ve všech zkoumaných parametrech vyšší průměrný dosažený skór. Nejvíce výrazná je tato tendence u Celkového skóru, v níž skupina dosahuje o 4,1 vyššího skóru oproti dětem s OŠD.

Ve **3. ročníku** nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinami ani u jedné sledované proměnné. Nicméně jsou některé informace ve skupinách pozoruhodné. Skupina dětí s OŠD dosáhla vyššího minimálního skóru téměř u všech proměnných kromě Elize koncové hlásky a Transpozice hlásky. Nejvýraznější je tato tendence u Celkového skóru, kde je minimální dosažený skór o 4 skóry více. Avšak u proměnných Transpozice hlásky a Celkový skór dosáhly děti bez odkladu školní docházky vyššího minimálního skóru o 2 skóry. Tato skupina také dosáhla v průměru o 1 skór více oproti skupině dětí s OŠD v proměnné Celkový skór.

V **5. ročníku** nebyl prokázán statisticky významný rozdíl u Izolace hlásky, Elize počáteční hlásky a Elize koncové hlásky. Naopak byl prokázán rozdíl mezi zkoumanými skupinami u Transpozice hlásky ($p = 0,017$) a Celkového skóru ($p = 0,032$). Skupina dětí bez odkladu školní docházky dosáhla vyššího maximálního skóru, a to v proměnných Transpozice hlásky o 2 skóry a v Celkový skór až o 5 skórů. Průměrná hodnota dosaženého skóru je u této skupiny také vyšší. V Transpozici hlásky je to o 1,91 skóru a v Celkového skóru o 3,5 skóru.

Tabulka 14: Test fonematické uvědomování (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
F O N E M A T I C K É U V Ě D O M O V Á N Í	Izolace hlásky	2. ročník	Bez odkladu	159	0	10	9,14	1,47	Mann Whitney p = 0,175 Effect size = 0,119
			OŠD	43	0	10	8,47	2,28	
		3. ročník	Bez odkladu	183	6	10	9,47	0,988	Mann Whitney p = 0,844 Effect size = 0,0191
			OŠD	26	8	10	9,62	0,571	
		5. ročník	Bez odkladu	84	6	10	9,42	1,04	Mann Whitney p = 0,220 Effect size = 0,157
			OŠD	15	4	10	9,53	1,55	
	Elize počáteční hlásky	2. ročník	Bez odkladu	159	0	10	7,86	2,63	Mann Whitney p = 0,308 Effect size = 0,0980
			OŠD	43	0	10	6,59	3,53	
		3. ročník	Bez odkladu	183	0	10	8,66	2,11	Mann Whitney p = 0,715 Effect size = 0,0406
			OŠD	26	1	10	8,31	2,54	
		5. ročník	Bez odkladu	84	2	10	8,99	1,66	Mann Whitney p = 0,158 Effect size = 0,202
			OŠD	15	4	10	8,20	2,21	
	Elize koncové hlásky	2. ročník	Bez odkladu	159	0	10	6,28	3,43	Mann Whitney p = 0,005 Effect size = 0,276
			OŠD	43	0	10	4,77	3,30	
		3. ročník	Bez odkladu	183	0	10	7,58	2,68	Mann Whitney p = 0,305 Effect size = 0,121
			OŠD	26	0	10	6,65	3,60	
		5. ročník	Bez odkladu	84	0	10	8,33	2,15	Mann Whitney p = 0,145 Effect size = 0,224
			OŠD	15	0	10	7,47	2,67	
	Transpozice hlásky	2. ročník	Bez odkladu	159	0	8	1,87	2,16	Mann Whitney p = 0,011 Effect size = 0,242
			OŠD	43	0	6	0,953	1,56	
		3. ročník	Bez odkladu	183	0	10	3,30	2,53	Mann Whitney p = 0,933 Effect size = 0,0103
			OŠD	26	0	8	3,42	3,00	
		5. ročník	Bez odkladu	84	0	10	5,04	2,68	Mann Whitney p = 0,017 Effect size = 0,387
			OŠD	15	0	8	3,13	2,56	
Celkový skór	2. ročník	Bez odkladu	159	8	38	25,2	7,04	Mann Whitney p = 0,002 Effect size = 0,561	
		OŠD	43	5	33	21,1	7,52		
	3. ročník	Bez odkladu	183	10	40	29	5,59	Mann Whitney p = 0,580 Effect size = 0,0673	
		OŠD	26	14	38	28	7,44		
	5. ročník	Bez odkladu	84	16	40	31,8	4,60	Mann Whitney p = 0,032 Effect size = 0,349	
		OŠD	15	15	35	28,3	5,70		

Jazykové uvědomování

Na základě dat vypsanych v tabulce 15 můžeme říci, že nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,05 % ani u jedné ze sledovaných proměnných u **2. ročníku**. U všech proměnných je taktéž nízký efekt, což podporuje nepatrný rozdíl mezi skupinami. Rozdíl mezi skupinami nebyl potvrzen, přesto je potřeba zmínit některé zajímavé údaje o skupinách. Skupiny dětí bez odkladu dosahuje v průměrných hodnotách vyšší skóry než děti s OŠD. Taktéž dosahují vyšších maximálních hodnot. Nejvýraznější je tomu

u proměnné Celkový skór, v níž je rozdíl mezi skupinami dětí bez odkladu a s OŠD o 6 skórů.

Rozdíl u proměnných Celkový skór a B – slovotvorby ve **3. ročníku** je signifikantní na hladině významnosti 0,05 %. U proměnné A – morfologie nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,05 % se středním efektem ($= 0,217$). Středně velký efekt nám naznačuje určitou míru rozdílů mezi skupinami, jež není zanedbatelný.

V průměrných hodnotách dosáhla skupina dětí bez odkladu vyšších skórů. Nejzřetelnější je tomu u Celkového skóru o 3,2 skórů. Taktéž tato skupina dosahuje vyššího minimálního skóru u všech proměnných kromě B – Slovotvorby a vyššího maximálního skóru u všech proměnných.

Rozdíl mezi skupinami v **5. ročníku** nebyl prokázán jako statisticky významný ani u jedné sledované proměnné. Nicméně i zde je potřeba okomentovat některé informace o skupinách přes nepotvrzení rozdílu. Skupina dětí s OŠD dosahuje v průměrných hodnotách nižších skórů. Avšak tento rozdíl je spíše nepatrný, neboť hodnota efektová velikost je nízká.

Tabulka 15: Test jazykového uvědomování (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
J A Z Y K O V É U V Ě D O M O V Á N Í	Celkový skór	2. ročník	Bez odkladu	159	4	29	14,5	5,56	Mann Whitney p = 0,367 Effect size = 0,0897
			OŠD	43	5	23	13,6	6,64	
		3. ročník	Bez odkladu	187	7	31	18,9	5,24	Student's t p = 0,007 Effect size = 0,575
			OŠD	26	2	24	15,7	6,62	
		5. ročník	Bez odkladu	128	7	32	23,6	5,29	Mann Whitney p = 0,557 Effect size = 0,0820
			OŠD	20	9	31	22,3	6,55	
	A – morfologie	2. ročník	Bez odkladu	159	2	16	8,25	3,39	Mann Whitney p = 0,116 Effect size = 0,156
			OŠD	43	3	14	7,42	2,54	
		3. ročník	Bez odkladu	187	4	16	10,5	3,01	Mann Whitney p = 0,072 Effect size = 0,217
			OŠD	26	1	15	9,00	3,76	
		5. ročník	Bez odkladu	128	3	16	12,3	2,97	Mann Whitney p = 0,758 Effect size = 0,0430
			OŠD	20	5	16	11,9	3,35	
B – slovotvorba	2. ročník	Bez odkladu	159	0	13	6,24	3,01	Mann Whitney p = 0,982 Effect size = 0,00234	
		OŠD	43	0	12	6,16	2,78		
	3. ročník	Bez odkladu	187	1	16	8,33	3,15	Mann Whitney p = 0,039 Effect size = 0,249	
		OŠD	26	1	13	6,73	3,35		
	5. ročník	Bez odkladu	128	2	16	11,3	2,99	Mann Whitney p = 0,356 Effect size = 0,128	
		OŠD	20	3	16	10,3	3,91		

Opakování pseudoslov

V tomto testu nebyl u žádného ročníku prokázán rozdíl mezi skupinami na hladině významnosti 0,05 % ani u jedné sledované proměnné jako statisticky významný, jak je patrné z *tabulky 16*. Taktéž je u všech proměnných nízký efekt. Co by bylo vhodné zmínit u tohoto testu je to, že děti bez odkladu povinné docházky dosáhly o 1 skór vyšší maximální hodnoty skóru. Na druhé straně dosáhla druhá skupina dětí s OŠD vyšší minimální hodnoty skóru ve **3. a 5. ročníku** o 1 skór.

Tabulka 16: Test opakování pseudoslov (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
Opakování pseudoslov	Celkový skór	2. ročník	Bez odkladu	159	2	10	5,81	1,97	Mann Whitney p = 0,751 Effect size = 0,0310
			OŠD	44	2	9	5,70	1,92	
		3. ročník	Bez odkladu	183	2	10	6,63	1,78	Mann Whitney p = 0,236 Effect size = 0,144
			OŠD	25	3	9	6,16	1,89	
		5. ročník	Bez odkladu	127	2	10	6,83	1,68	Mann Whitney p = 0,646 Effect size = 0,0634
			OŠD	20	3	9	6,65	1,69	

6.2 Dekódování

V subtestech zaměřené na dekódování jsou obsaženy testy Čtení slov a Čtení pseudoslov. Testy jsou paralelními verzemi, ve kterých byly zkoumány dvě proměnné, které byly v rámci skupin porovnávány. Mezi tyto proměnné patří Celkový skóre a Celkový čas.

Čtení slov

V *tabulce 17* jsou uvedené výsledky, které naznačují, že u sledované proměnné Celkový čas je u 2. ročníku o 1 particípanta ve skupině dětí bez odkladu méně, jelikož nebyl vyplněn čas při skórování testu a došlo by ke zkreslení dat, pokud by byla hodnota nahrazena 0.

Mezi skupinami v **2. ročníku** nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ani u jedné proměnné na hladině významnosti 0,05 % s nízkou hodnotou efektové velikosti. U proměnné Celkový skóre je dosažen vyšší průměrný skóre u dětí bez odkladu o 1,7 skóre. U té samé skupiny je průměrná hodnota času menší o 4 vteřiny než skupina dětí s OŠD.

U **3. ročníku** nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinami ani u jedné sledované proměnné na hladině významnosti 0,05 % s nízkým efektem u obou proměnných. Přestože nebyl prokázán statistický rozdíl mezi skupinami a tento fakt podpořila i nízká hodnota efektové velikosti, objevují se mezi skupinami zajímavé poznatky. U proměnné Celkový skóre byl dosažen vyšší minimální skóre u skupiny dětí s OŠD, a to o 9 skóre. Avšak v průměru mají nepatrně vyšší skóre děti bez odkladu. To samé platí u proměnné Celkový čas. Děti bez odkladu školní docházky mají nižší průměrný čas o 1,1 vteřiny.

V **5. ročníku** taktéž není prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinami. U obou proměnných s nízkým efektem. Nicméně je i zde vhodné okomentovat některé informace. Ve skupině dětí s OŠD bylo u proměnné Celkový skóre dosaženo vyššího minimálního skóre o 3 skóre. A u proměnné celkový čas je nižší průměrný čas u dětí s OŠD o 1 vteřinu. Taktéž dosáhly nižšího maximálního času. Proti tomu u dětí bez odkladu je nižší minimální čas o 4 vteřiny.

Tabulka 17: Test čtení slov (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
Čtení slov	Celkový skór	2. ročník	Bez odkladu	162	3	46	40,4	7,07	Mann Whitney p = 0,686 Effect size = 0,0401
			OŠD	43	3	46	38,7	9,45	
		3. ročník	Bez odkladu	186	30	46	44,1	2,58	Mann Whitney p = 0,348 Effect size = 0,109
			OŠD	27	39	46	43,9	2,13	
		5. ročník	Bez odkladu	127	38	46	45,2	1,23	Mann Whitney p = 0,386 Effect size = 0,112
			OŠD	20	41	46	45,0	1,21	
	Celkový čas	2. ročník	Bez odkladu	161	30	311	122	56,5	Mann Whitney p = 0,998 Effect size = 0,000433
			OŠD	43	48	250	126	60,9	
		3. ročník	Bez odkladu	186	27	219	69,9	34,1	Mann Whitney p = 0,796 Effect size = 0,0311
			OŠD	27	37	207	71,0	35,4	
		5. ročník	Bez odkladu	127	23	163	47,5	18,1	Mann Whitney p = 0,852 Effect size = 0,0264
			OŠD	20	27	75	46,5	13,3	

Čtení pseudoslov

V **2. ročníku** sledované proměnné Celkový skór nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinami dětí na hladině významnosti 0,05 % s nízkým efektem (= 0,0583). Nízký efekt nám naznačuje existenci malého rozdílu, který je viditelný i v *tabulce 18*. Děti bez odkladu školní docházky dosáhly v celkově vyššího maximálního skóru a vyššího průměrného skóru o 1,2 skóru než děti bez OŠD. Naopak proti tomu děti s OŠD mají vyšší minimální skór (= 7).

V druhé sledované proměnné se taktéž neprokázal statisticky významný rozdíl s nízkým efektem (= 0,0846). Nicméně děti s OŠD mají nižší průměrný čas při testování, a to o 14 vteřin.

U **3. ročníku** v proměnné Celkový skór je prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti 0,05 % s p value = 0,050, což je dosažená hladina stanovené významnosti, se středním efektem (= 0,254) naznačující určitou míru rozdílu mezi skupinami. Minimální hodnoty skóru dosáhla skupina s OŠD o 12 skórů, ale průměrná hodnota je vyšší u skupiny dětí bez odkladu o 2,7 skóru.

V druhé proměnné nebyl prokázán statisticky významný rozdíl s nízkým efektem. Nicméně některé informace je vhodné popsat. V průměru dosáhla skupina dětí s OŠD vyššího času než druhá skupina, a to až o 8 vteřin.

V **5. ročníku** byla u obou sledovaných proměnných nebyl prokázán rozdíl mezi skupinami dětí na hladině významnosti 0,05 % s nízkým efektem. Taktéž u obou proměnných. Tato interpretace je podpořena právě nízkou hodnotou efektové velikosti. Jakýkoliv pozorovaný rozdíl je pravděpodobně nepodstatný. Skupina dětí bez odkladu dosáhla vyššího průměrného skóru než děti s OŠD, a to o 1,2 skóru. Zároveň děti bez odkladu dosáhly vyššího maximálního skóru o 1 skór.

Tabulka 18: Test čtení pseudoslov (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
Čtení pseudoslov	Celkový skór	2. ročník	Bez odkladu	122	5	45	29,8	9,93	Mann Whitney p = 0,605 Effect size = 0,0583
			OŠD	34	7	42	28,6	10,8	
		3. ročník	Bez odkladu	155	12	46	37,3	7,00	Mann Whitney p = 0,050 Effect size = 0,254
			OŠD	23	24	45	34,6	6,69	
		5. ročník	Bez odkladu	128	24	46	39,7	4,73	Mann Whitney p = 0,190 Effect size = 0,182
			OŠD	20	23	45	38,5	4,75	
	Celkový čas	2. ročník	Bez odkladu	122	74	457	168	72,2	Mann Whitney p = 0,452 Effect size = 0,0846
			OŠD	34	86	274	154	56,6	
		3. ročník	Bez odkladu	155	68	415	126	55,1	Mann Whitney p = 0,137 Effect size = -0,193
			OŠD	23	74	254	134	40,7	
		5. ročník	Bez odkladu	128	47	306	98,5	35,7	Mann Whitney p = 0,592 Effect size = 0,0750
			OŠD	20	62	192	95,8	34,2	

6.3 Porozumění

V kapitole Porozumění nalezneme subtesty Hlasité čtení s porozuměním a Poslech s porozuměním. V každém testu je více variant pro jednotlivé ročníky. U Hlasitého čtení s porozuměním je pro 2. a 3. ročník varianta B – Krmení králíků, u 5. ročníku je varianta C – Bruslení. V testu Poslech s porozuměním je pro 2. a 3. ročník varianta B – O neposedné hvězdičky a pro 5. ročník varianta C – Jak na houby.

Poslech s porozuměním

Data v *tabulce 20* naznačují, že ve **2. ročníku** nebyl prokázán u žádné analyzované proměnné statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,05 %. Taktéž je u všech proměnných nízká efektová hodnota, jež poukazuje na malý rozdíl mezi skupinami. V proměnné Celkový skór vyšla záporná hodnota efektové velikosti (= -0,0763), která nám

značí, že rozdíl je malého rozsahu a současně to, že průměrná hodnota je ve druhé skupině mírně nižší než v první skupině.

I přes neprokázání rozdílu mezi skupinami, můžeme zmínit některé zajímavé tendence. Skupina dětí bez odkladu dosahuje v maximální hodnotě vyšší skór. Ve sledované proměnné Celkový skór je tomu až o 3 skóry.

Ani ve **3. ročníku** nebyl prokázán statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinami dětí bez odkladu a dětmi s OŠD na hladině významnosti 0,05 %. U všech proměnných se objevuje nízká hodnota efektové velikosti, což nám poukazuje na malý rozdíl mezi skupinami. Je zajímavé, že v minimálním získaném skóru se téměř u všech proměnných až na Implicitní porozumění ukazuje, že děti s OŠD získají o 2 skóry více. Na druhé straně v maximální dosažené hodnotě mají děti bez odkladu školní docházky o 1 skór víc. V Celkovém skóru skupina dětí bez odkladu dosahuje v průměru o 1 skór více než skupina dětí s OŠD.

V **5. ročníku** ve sledované proměnné Explicitní porozumění je prokázán statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinami dětí na hladině významnosti 0,05 % se středním efektem ($=0,352$). Hodnota efektové velikosti nám s hodnotou p value ukazuje nejen statistický, ale také klinický význam mezi skupinami. Děti bez OŠD dosáhly v minimální hodnotě o 4 skóry více než děti bez odkladu. Taktéž se u dětí s OŠD objevuje vyšší průměrná hodnota dosaženého skóru u dané proměnné.

Oproti tomu se ve zbylých analyzovaných proměnných neprojevil významný rozdíl mezi skupinami. Hodnoty efektové velikosti jsou nízké. Podobně jako u 2. ročníku se také zde u proměnné Celkový skór objevila negativní hodnota efektové velikosti ($= -0,227$). I zde je rozdíl mezi skupinami malého rozsahu naznačující menší průměrnou hodnotu u skupiny dětí bez odkladu než u skupiny dětí s OŠD. Pozorovaný malý rozdíl mezi skupinami dětí bez odkladu a dětí s OŠD je malého rozsahu a má tendenci k nižším hodnotám v první skupině. Nicméně i přes veškeré zmíněné interpretované výsledky je vhodné zmínit některé tendence. Děti s OŠD dosahují vyšších minimálních hodnot u všech proměnných, avšak maximální dosažená hodnota je vyšší u dětí bez odkladu školní docházky.

Tabulka 19: Test poslech s porozuměním (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
P O S L E C H S P O R O Z U M Ě N Í M	Explicitní porozumění	2. ročník	Bez odkladu	155	0	10	4,97	2,28	Mann Whitney p = 0,307 Effect size = 0,101
			OŠD	43	1	8	4,40	1,95	
		3. ročník	Bez odkladu	187	0	10	5,70	2,07	Mann Whitney p = 0,115 Effect size = 0,189
			OŠD	26	2	9	5,08	1,94	
		5. ročník	Bez odkladu	110	0	10	6,77	1,92	Mann Whitney p = 0,012 Effect size = 0,352
			OŠD	20	4	10	7,90	1,48	
	Implicitní porozumění	2. ročník	Bez odkladu	155	0	10	5,40	2,45	Mann Whitney p = 0,237 Effect size = 0,117
			OŠD	43	1	10	5,98	2,25	
		3. ročník	Bez odkladu	187	0	10	6,06	2,23	Mann Whitney p = 0,254 Effect size = 0,137
			OŠD	26	0	10	5,38	2,89	
		5. ročník	Bez odkladu	110	2	10	5,77	1,88	Mann Whitney p = 0,322 Effect size = 0,138
			OŠD	20	3	7	5,35	1,42	
	Interpretace textu	2. ročník	Bez odkladu	155	0	9	4,39	1,92	Mann Whitney p = 0,363 Effect size = 0,0896
			OŠD	43	0	8	4,60	1,71	
		3. ročník	Bez odkladu	187	0	10	5,11	1,84	Mann Whitney p = 0,306 Effect size = 0,122
OŠD			26	2	9	4,77	1,90		
5. ročník		Bez odkladu	110	1	9	5,46	1,71	Mann Whitney p = 0,604 Effect size = 0,0723	
		OŠD	20	3	8	5,65	1,53		
Celkový skór	2. ročník	Bez odkladu	155	0	28	14,6	5,29	Student's t p = 0,658 Effect size = -0,0763	
		OŠD	43	4	25	15	4,80		
	3. ročník	Bez odkladu	187	2	27	16,9	4,89	Mann Whitney p = 0,131 Effect size = 0,183	
		OŠD	26	4	26	15,2	5,87		
	5. ročník	Bez odkladu	110	4	26	18	4,03	Student's t p = 0,352 Effect size = -0,227	
		OŠD	20	14	24	18,9	3,24		

Hlasité čtení s porozuměním

Z dat uvedených v tabulce 19 vyplývá, že u žádné sledované proměnné nebyl ve **2. ročníku** prokázán statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinami na hladině významnosti 0,05 %. Nízký efekt u všech analyzovaných proměnných podporuje tento závěr. Tedy poukazuje na to, že rozdíl mezi skupinami je velmi malý. Což poukazuje i na fakt, který je možný zmínit, kde například průměrná hodnota u proměnné Celkový čas je rozdíl mezi skupinami 3 vteřin. Taktéž u **3. ročníku** nebyl prokázán ani u jedné sledované proměnné statisticky významný rozdíl. Hodnota nízké efektové velikosti je i zde přítomna. Zde by ovšem bylo vhodné zmínit některé zajímavé tendence. Ve 3. ročníku je průměrná hodnota proměnné Celkový čas

u skupiny dětí s OŠD vyšší o 7 vteřin a u počtu Přečtených slov za minutu a Správně přečtených slov za minutu nižší. Konkrétně o 3 skóry.

S ohledem na vysoké hodnoty p value u všech sledovaných proměnných nebyl ani u **5. ročníku** prokázán statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,05 %. Současně jako u dalších 2 ročníků, byla i zde nízká hodnota efektové velikosti, což poukazuje na nepatrný a malý rozdíl mezi skupinami. To podporuje i například průměrná hodnota u proměnných Přečtená slova za 1 minutu a Správně přečtená slova za 1 minutu, v nichž je u skupiny dětí bez odkladu školní docházky o cca 1 slovo více.

Tabulka 20: Test hlasité čtení s porozuměním (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
Hlasité čtení s porozuměním	Celkový čas	2. ročník	Bez odkladu	156	94	882	301	143	Mann Whitney p = 0,977 Effect size = 0,00313
			OŠD	41	130	764	298	133	
		3. ročník	Bez odkladu	180	85	511	180	69,4	Mann Whitney p = 0,606 Effect size = 0,0628
			OŠD	26	103	489	187	79,1	
		5. ročník	Bez odkladu	126	77	433	130	41,5	Mann Whitney p = 0,927 Effect size = 0,0131
			OŠD	20	92	236	132	39,2	
	Přečtená slova za 1. min.	2. ročník	Bez odkladu	156	13	124	44,7	20,8	Mann Whitney p = 0,548 Effect size = 0,0611
			OŠD	41	15	85	45,2	17,4	
		3. ročník	Bez odkladu	180	22	138	69,3	20,5	Student's t p = 0,456 Effect size = 0,157
			OŠD	26	21	107	66,2	19,7	
		5. ročník	Bez odkladu	126	35	143	96	20,7	Student's t p = 0,770 Effect size = 0,0705
			OŠD	20	55	129	94,5	22,6	
	Správně přečtená slova za 1. min	2. ročník	Bez odkladu	156	11	124	44,1	20,7	Mann Whitney p = 0,853 Effect size = 0,0189
			OŠD	41	14	84	43,6	17,9	
		3. ročník	Bez odkladu	180	19	135	67,8	20,7	Student's t p = 0,474 Effect size = 0,150
OŠD			26	21	102	64,8	19,1		
5. ročník		Bez odkladu	126	35	142	94,1	20,7	Student's t p = 0,720 Effect size = 0,0864	
		OŠD	20	48	128	92,3	23,6		

6.4 Sebehodnocení

V této kapitole je dotazník zaměřený na sebehodnocení a reflexi samotných čtenářů.

Z tabulky 21 je zřejmé, že ve **2. ročníku** byl u proměnné Čtenářské chování byl prokázán statisticky signifikantní rozdíl mezi skupinami na hladině významnosti 0,05 % se středním

efektem (= 0,227). Ve skupině dětí bez odkladu školní docházky se objevuje vyšší průměrná hodnota skóru.

U zbylých analyzovaných proměnných nebyl potvrzen rozdíl mezi skupinami dětí bez odkladu školní docházky a s OŠD.

Dle výsledků vysokých hodnot p value u **3. ročníku** ve všech proměnných není potvrzen statistický významný rozdíl na hladině významnosti 0,05 % mezi skupinami dětí. Tento výsledek je potvrzen taktéž nízkými hodnoty efektové velikosti, jež nám naznačuje malý rozdíl mezi skupinami i v jednotlivých proměnných, tudíž možné rozdíly pozorované v tabulce jsou spíše nepatrné.

V **5. ročníku** se rovněž neprokázal vlivem vysokých hodnot p value statisticky významný rozdíl mezi skupinami na hladině významnosti 0,05 % ani u jedné proměnné. U jednotlivých proměnných se objevuje nízká efektová velikost. Zamítnutí rozdílu mezi skupinami je potvrzena i efektovou velikostí a rozsah rozdílu není tedy příliš patrný.

Tabulka 21: Dotazník sebehodnocení čtení (interpretace dat)

			N	Min	Max	M	SO		
S E B E H O D N O C E N Í Č T E N Í	Čtenářské sebehodnocení	2. ročník	<i>Bez odkladu</i>	156	0	12	8,29	2,39	Mann Whitney $p = 0,526$ Effect size = 0,0639
			<i>OŠD</i>	41	1	12	8,46	2,61	
		3. ročník	<i>Bez odkladu</i>	187	2	12	8,92	1,97	Mann Whitney $p = 0,490$ Effect size = 0,0892
			<i>OŠD</i>	22	5	12	9,27	1,86	
		5. ročník	<i>Bez odkladu</i>	120	5	15	10,5	2,64	Mann Whitney $p = 0,385$ Effect size = 0,121
			<i>OŠD</i>	20	4	15	10,9	2,96	
	Čtenářské chování	2. ročník	<i>Bez odkladu</i>	156	0	12	7,72	3,11	Mann Whitney $p = 0,025$ Effect size = 0,227
			<i>OŠD</i>	41	1	12	6,39	3,38	
		3. ročník	<i>Bez odkladu</i>	187	0	12	8,41	2,59	Mann Whitney $p = 0,936$ Effect size = 0,0107
			<i>OŠD</i>	22	4	12	8,45	2,30	
		5. ročník	<i>Bez odkladu</i>	120	0	15	9,17	3,43	Mann Whitney $p = 0,865$ Effect size = 0,0242
			<i>OŠD</i>	20	0	15	8,80	4,21	
	Reflexe hodnocení okolím	2. ročník	<i>Bez odkladu</i>	156	0	12	8,50	2,80	Mann Whitney $p = 0,186$ Effect size = 0,133
			<i>OŠD</i>	41	0	12	7,80	3,03	
		3. ročník	<i>Bez odkladu</i>	187	0	12	8,35	2,48	Mann Whitney $p = 0,876$ Effect size = 0,0204
			<i>OŠD</i>	22	2	12	8,23	2,58	
		5. ročník	<i>Bez odkladu</i>	120	1	15	9,15	3,13	Mann Whitney $p = 0,476$ Effect size = 0,0996
			<i>OŠD</i>	20	3	15	8,70	2,96	
Hodnocení porozumění čtenému	2. ročník	<i>Bez odkladu</i>	156	0	12	8,05	2,85	Mann Whitney $p = 0,056$ Effect size = 0,193	
		<i>OŠD</i>	41	1	12	6,98	3,13		
	3. ročník	<i>Bez odkladu</i>	187	3	12	8,67	2,16	Mann Whitney $p = 0,903$ Effect size = 0,0160	
		<i>OŠD</i>	22	2	12	8,50	3,07		
	5. ročník	<i>Bez odkladu</i>	120	2	15	9,95	2,90	Mann Whitney $p = 0,742$ Effect size = 0,0463	
		<i>OŠD</i>	20	3	14	9,90	3,21		
Celkový skór	2. ročník	<i>Bez odkladu</i>	156	8	48	32,6	8,05	Mann Whitney $p = 0,066$ Effect size = 0,187	
		<i>OŠD</i>	41	6	48	29,6	9,25		
	3. ročník	<i>Bez odkladu</i>	187	17	48	34,4	6,32	Student's $t p = 0,944$ Effect size = -0,015	
		<i>OŠD</i>	22	18	47	34,5	6,97		
	5. ročník	<i>Bez odkladu</i>	120	10	60	38,8	9,75	Student's $t p = 0,867$ Effect size = 0,0404	
		<i>OŠD</i>	20	15	57	38,4	10,8		

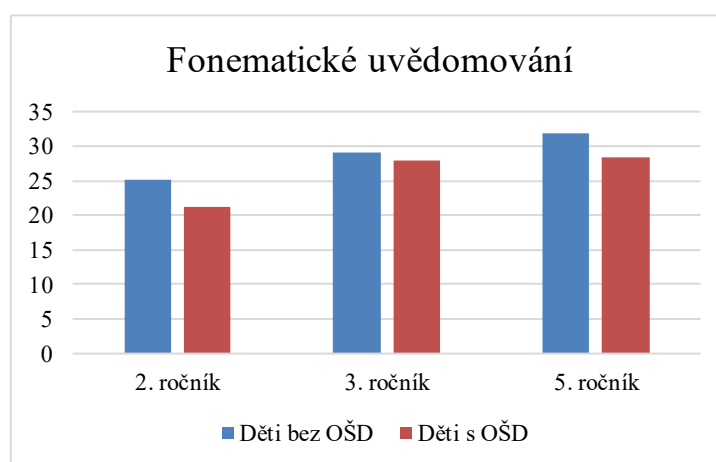
7 Sekundární analýza

V této kapitole se nachází sekundární analýza praktické části diplomové práce. Tímto analytickým přístupem se snažíme koncentrovaně postihnout výsledky a identifikovat, v kterém ze zkoumaných testů získala vyšší průměrný skór skupina dětí bez odkladu školní docházky, nebo skupina dětí s OŠD. Je důležité poznamenat, že zde jako oproti předchozí analýze neizolujeme třídy a neřešíme rozdíl po ročnících, ale hodnotíme je vcelku. Nejde nám již o statistický rozdíl mezi skupinami v jednotlivých ročnících, jako tomu bylo v první analýze, hlavním cílem je zachytit, která skupina souhrnně získala lepší výsledek na základě průměrné hodnoty ve skupinách v daném testu napříč všemi ročníky.

Dále je interpretována i hodnota směrodatné odchylky v případě, že jsou data prokázána v normálním rozložení, neboť při neprokázání normálního rozložení dat může dojít ke zkreslení interpretace dat.

Fonematické uvědomování

Z obrázku 1 a tabulky 22 vyplývá, že v testu *Fonematické uvědomování* dosahují lepších výsledků děti bez odkladu školní docházky. Nejvíce je rozdíl vidět ve 2. ročníku, následně v 5. a ve 3. ročníku je výsledek téměř dorovnaný. Přesto je stále viditelný rozdíl mezi oběma skupinami. Největší rozdíl napříč ročníky začíná ve 2. ročníku o 19,4 % vyšší skór, výsledek se dorovná se ve 3. ročníku (3,5 %) a v 5. ročníku se děti bez odkladu opět zlepšují (o 12,3 %).



Obrázek 1: *Fonematické uvědomování* (graf)

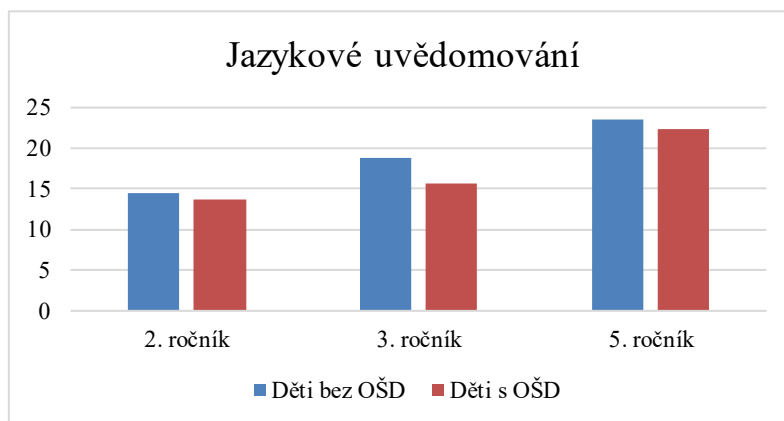
Tabulka 22: Sekundární analýza (Fonemické uvědomování)

		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Fonemické uvědomování	2. ročník	25,2	7,04	21,1	7,52
	3. ročník	29	5,59	28	7,44
	5. ročník	31,8	4,60	28,3	5,70

Jazykové uvědomování

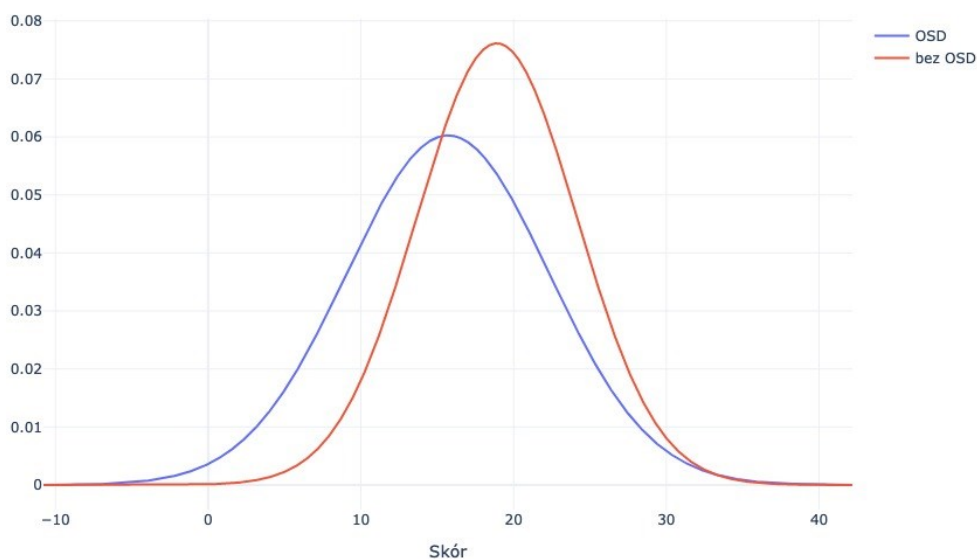
V testu *Jazykové uvědomování* skupina dětí bez odkladu také dosáhla lepších výsledků, jak je možné vidět z *obrázku 2* i *tabulky 23*. Nejmenší rozdíl je o 0,6 % ve 2. ročníku, a naopak největší ve 3. ročníku o 20 %. V 5. ročníku se rozdíl opět snižuje na 0,58 %.

Z *obrázku 3* je ve 3. ročníku zřejmé, že na základě hodnoty směrodatné odchylky je ve skupině dětí s OŠD větší variabilita dat, a to může mít vliv na výsledné rozdíly mezi skupinami. V tomto testu byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinami (viz předchozí kapitola). Děti, které podali nejlepší výkon (nad 2 směrodatné odchylky) jsou si rovny bez ohledu na odklad školní docházky. Ale ti s OŠD zaostávají respektive ke všem dalším výkonovým skupinám dětí bez odkladu školní docházky.



Obrázek 2: Jazykové uvědomování (graf)

Jazykové uvědomování 3. ročník



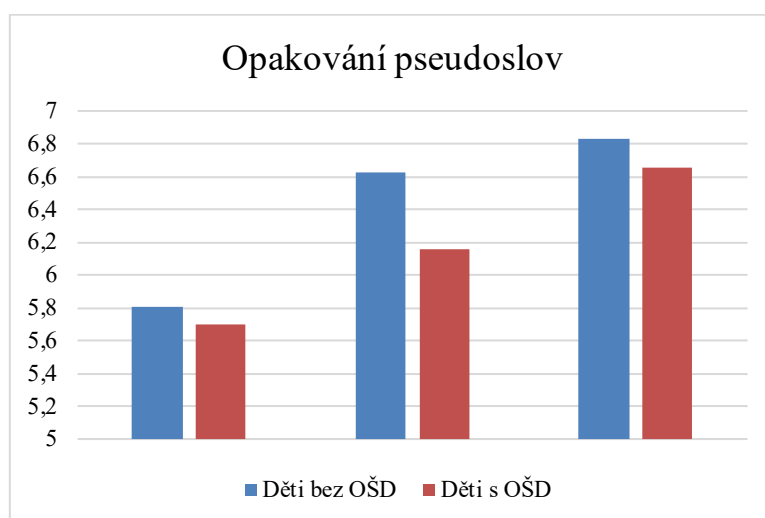
Obrázek 3: Jazykové uvědomování, 3. ročník (rozložení dat)

Tabulka 23: Sekundární analýza (Jazykové uvědomování)

		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Jazykové uvědomování	2. ročník	14,5	5,56	13,6	4,64
	3. ročník	18,9	5,24	15,7	6,62
	5. ročník	23,6	5,29	22,3	6,55

Opakování pseudoslov

Dle výsledků z obrázku 4 jsou v testu *Opakování pseudoslov* lepší děti bez odkladu školní docházky. Avšak je důležité zmínit, dle dat z tabulky 24, že se jedná zanedbatelný rozdíl a výsledky jsou vyrovnané, protože rozdíl je jen v desetínách. Z praktického hlediska můžeme konstatovat, že v tomto testu jsou obě skupiny vyrovnané napříč ročníky, ale skupiny dětí bez odkladu školní docházky dosáhly lepších výsledků o 0,02-0,09 %.



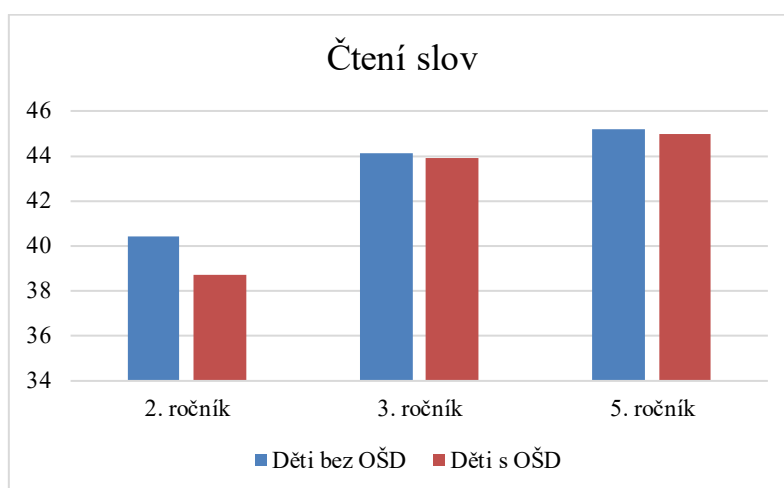
Obrázek 4: Opakování pseudoslov (graf)

Tabulka 24: Sekundární analýza (Opakování pseudoslov)

		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Opakování pseudoslov	2. ročník	5,81	1,91	5,70	1,92
	3. ročník	6,63	1,78	6,16	1,89
	5. ročník	6,83	1,68	6,65	1,69

Čtení slov

V testu *Čtení slov* dle obrázku 5 a tabulky 25 je zřejmé, že děti bez odkladu školní docházky dosahují lepších výsledků. Ve 2. ročníku je toto stanovisko nejpozorovatelnější, kde děti bez odkladu školní docházky v průměru dosahují o 0,4 % a v ostatních ročnících je výsledek ještě více z praktického hlediska zanedbatelný, neboť se jedná o desetiny, přesto je zde patrné, že jedna skupina dosahuje vyšších skóre. Pravděpodobně mohl být deficit v oblasti dekodování právě u dětí s OŠD, který se ale neprojevuje v takové míře u dalších ročnících.



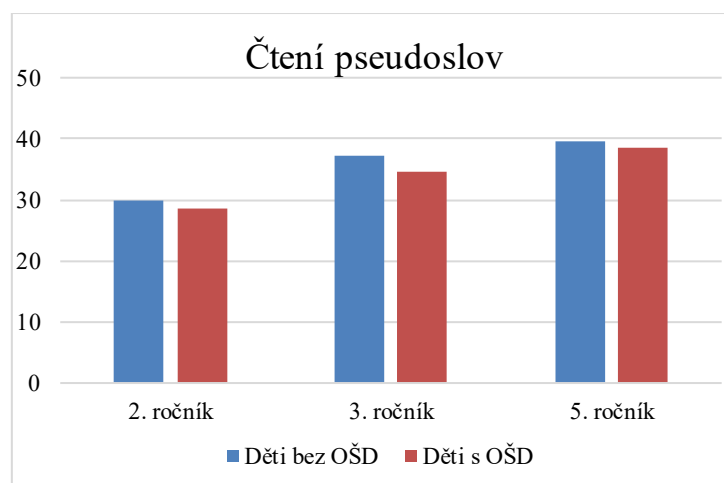
Obrázek 5: Čtení slov (graf)

Tabulka 25: Sekundární analýza (Čtení slov)

		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Opakování pseudoslov	2. ročník	40,4	7,07	38,7	9,45
	3. ročník	44,1	2,58	43,9	2,13
	5. ročník	45,2	1,68	45	1,21

Čtení pseudoslov

Z obrázku 6 a tabulky 26 vyplývá, že lepších výsledků dosahují opět děti bez odkladu školní docházky. Ve 2. a v 5. ročníku je tato skupina lepší až o 0,04 %. Ve 3. ročníku rozdíl větší a to o 0,8 %, tedy o necelé 3 skóry. Je zde zajímavé, že právě v oblasti dekodování je možný nejznatelnější deficit u dětí s OŠD ve 3. ročníku.



Obrázek 6: Čtení pseudoslov (graf)

Tabulka 26: Sekundární analýza (Čtení pseudoslov)

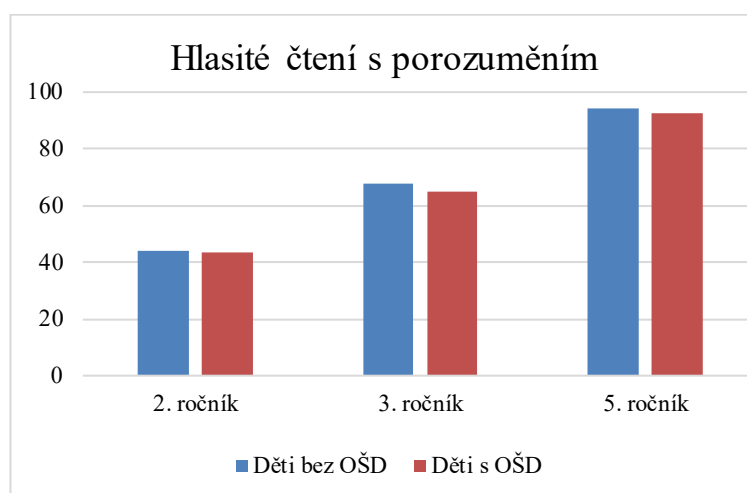
		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Čtení pseudoslov	2. ročník	29,8	9,93	28,6	10,8
	3. ročník	37,3	7	34,6	6,69
	5. ročník	39,7	4,73	38,5	4,75

Hlasité čtení s porozuměním

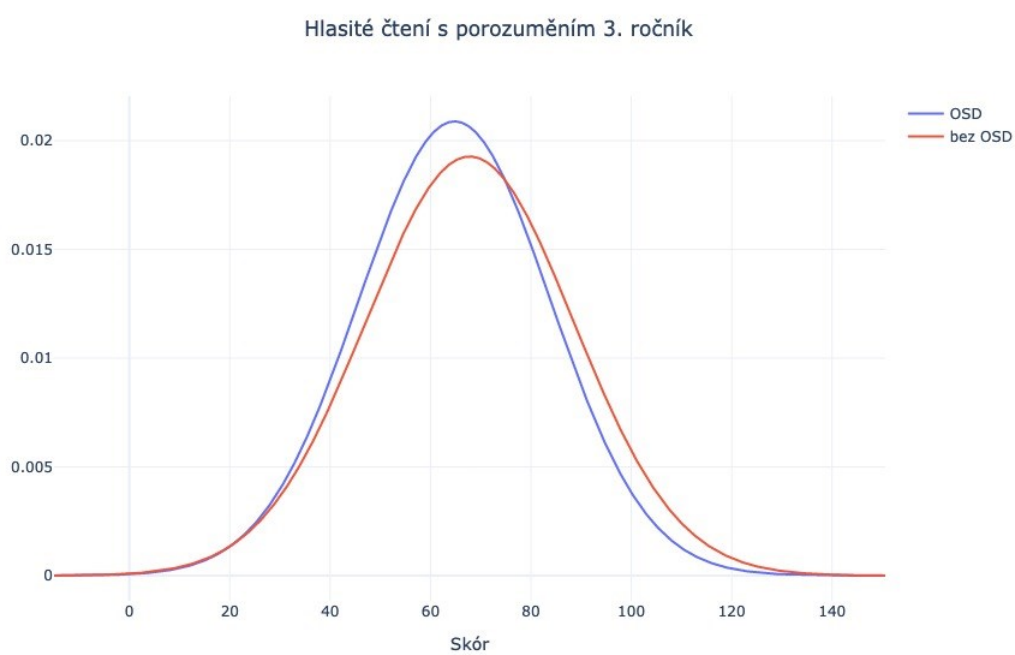
Napříč ročníky se zvyšuje přirozeně dosažení správně přečtených slov za 1 minutu ve všech skupinách. Grafické znázornění znázorňuje z *obrázku 7*, že jsou výsledky téměř dorovnané, nicméně z *tabulky 27* vyplývá, že lepších výsledku dosáhly děti bez odkladu školní docházky. Ve 3. a 5. ročníku je toto pozorovatelné na základě průměrně dosažené hodnoty skóru. Právě ve 3. ročníku o 0,5 %.

Zde můžeme uvažovat o některých důvodech, proč děti s OŠD získaly nižší průměrný skór. Při čtení nahlas se děti nemohou vrátit k již přečteným pasážím, a naopak se musejí více soustředit na více aspektů v textu, jako je i zaměření se na správnou výslovnost, intonace hlasu apod. Děti se mohou tolik soustředit na správné dekódování a onu výslovnost, a tím pádem nevěnují pozornost informacím obsažených v textu. A tato skupina měla slabší výsledky v dekódování, proto můžeme hovořit o možném propojení mezi těmito oblastmi.

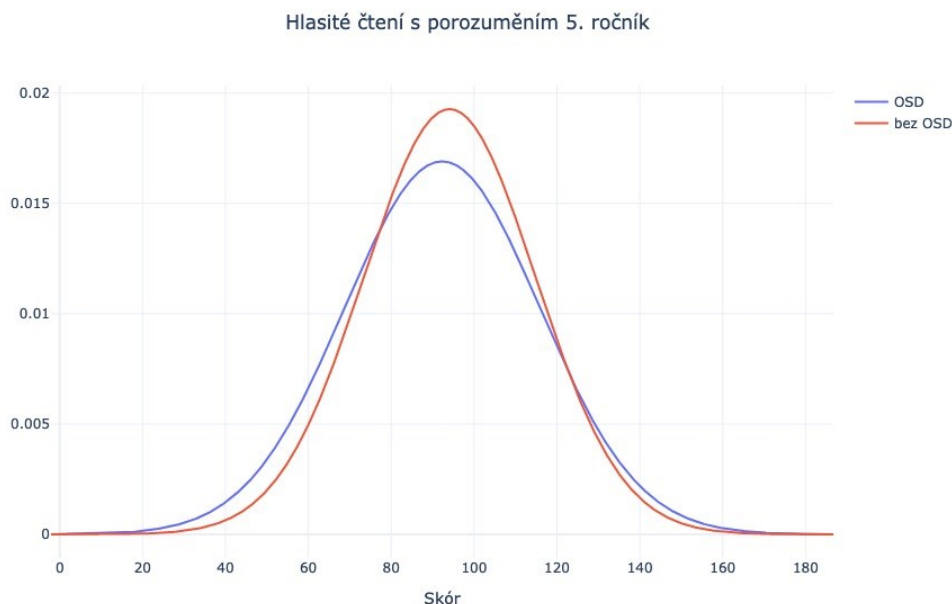
Z *obrázků 8 a 9* vyplývá, že hodnota směrodatné odchylky poukazuje na určitou míru variability dat u 3. a 5. ročníku. V 5. ročníku můžeme zpozorovat, že malá část výkonově lepších dětí ve skupině s OŠD dosahuje mírně vyššího počtu slov za minutu v porovnání s výkonově lepšími dětmi ve druhé skupině.



Obrázek 7: Hlasité čtení s porozuměním (graf)



Obrázek 8: Hlasité čtení s porozuměním, 3. ročník (rozložení dat)



Obrázek 9: Hlasité čtení s porozuměním, 5. ročník (rozložení dat)

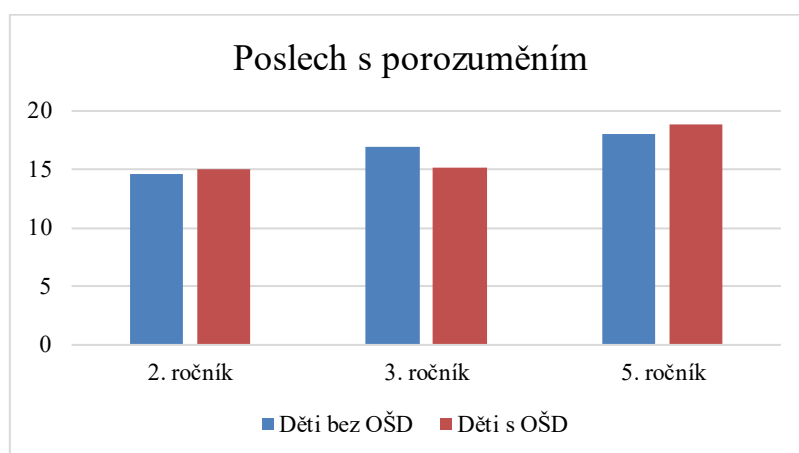
Tabulka 27: Sekundární analýza (Hlasité čtení s porozuměním)

		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Hlasité čtení s porozuměním	2. ročník	44,1	20,7	43,6	17,9
	3. ročník	67,8	20,7	64,8	19,1
	5. ročník	94,1	20,7	92,3	23,6

Poslech s porozuměním

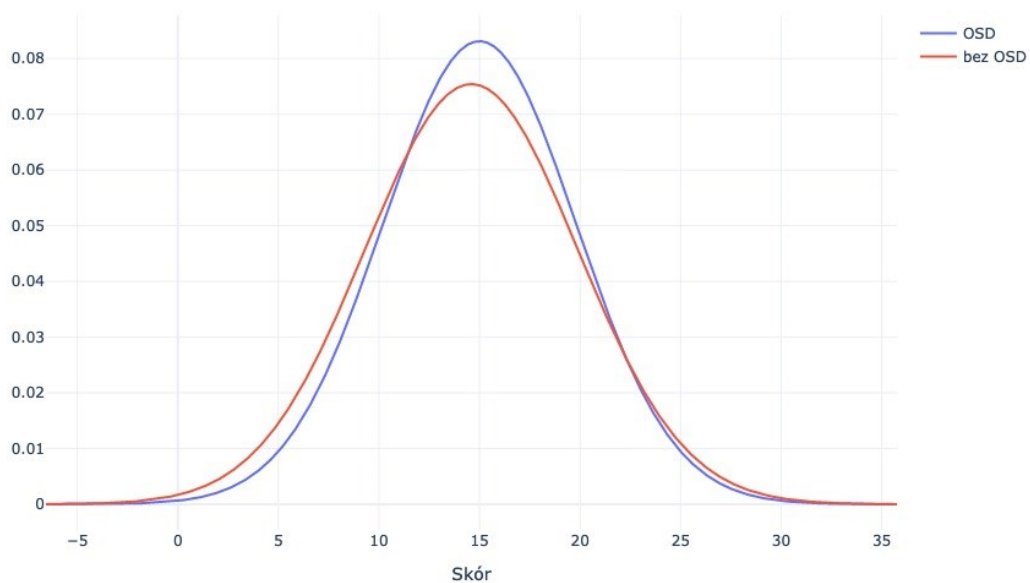
Dle dat z obrázku 10 a tabulky 28 výsledky naznačují, že na počátku a na konci 1. stupně základní školy dosahují v testu *Poslech s porozuměním* lepších výsledků děti s OŠD o 0,27-0,5 %. Ve 3. ročníku se naopak zlepší děti bez odkladu školní docházky s výrazným rozdílem o 1,1 %. Žáci nemusí dekódovat text, neboť právě porozumění se rozvíjí postupně, ale oblast dekódování je potřeba podpořit například právě ve školním prostředí.

Z obrázku 11 je zřejmé, že ve 2. ročníku na základě směrodatné odchylky můžeme konstatovat, že je u obou skupin větší variabilita dat, která nám naznačuje extrémní případy ve skupinách. Větší variabilita dat se zde nachází u dětí bez odkladu školní docházky. V 5. ročníku, jak je možné zpozorovat z obrázku 12, se variabilita dat zmenšuje, přesto je i zde patrné, že větší variabilita dat je u dětí bez odkladu školní docházky.

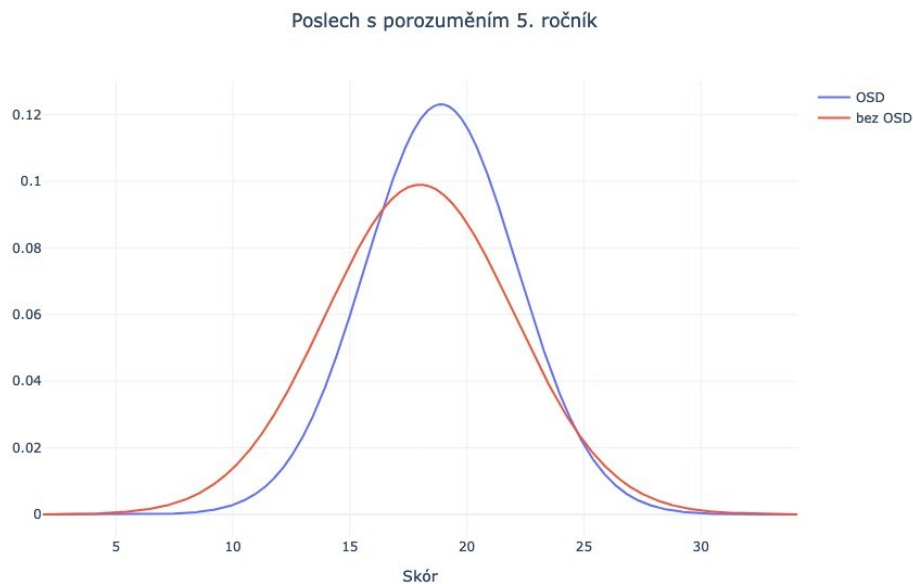


Obrázek 10: Poslech s porozuměním (graf)

Poslech s porozuměním 2. ročník



Obrázek 11: Poslech s porozuměním, 2. ročník (rozložení dat)



Obrázek 12: Poslech s porozuměním, 5. ročník (rozložení dat)

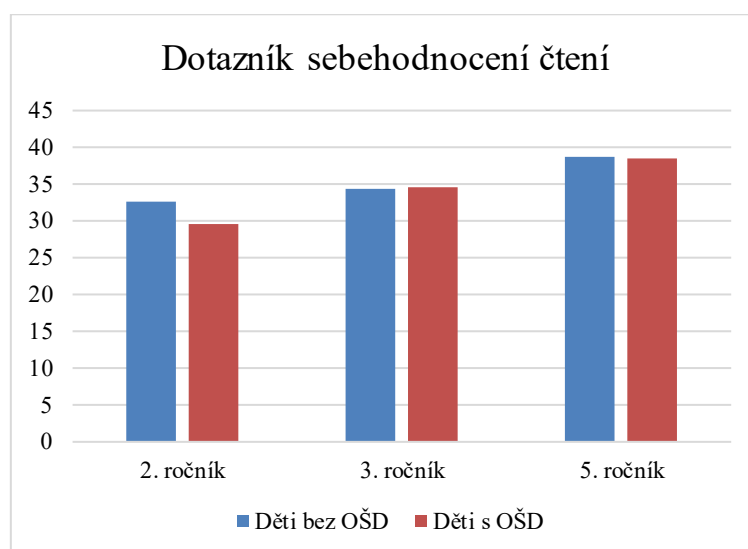
Tabulka 28: Sekundární analýza (Poslech s porozuměním)

		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Poslech s porozuměním	2. ročník	14,6	5,29	15	4,80
	3. ročník	16,9	4,89	15,2	5,87
	5. ročník	18	4,03	18,9	3,24

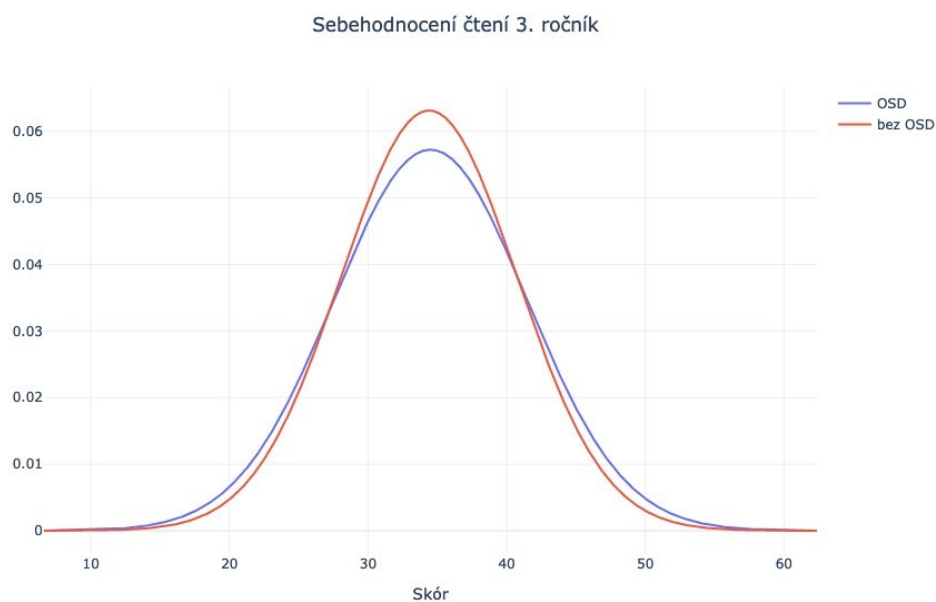
Sebehodnocení čtení

V dotazníku *Sebehodnocení čtení* je z obrázku 13 patrné, že na počátku 1. stupně ZŠ dosahují lepších skóre v sebehodnocení děti bez odkladu školní docházky. V dalších ročnících je potřeba nahlédnout do *tabulky 29*, neboť jsou výsledky z grafického hlediska téměř vyrovnaná míra rizikovosti subjektivního čtenářského hodnocení. Ve 3. ročníku vychází dětem s OŠD o 0,003 % větší výše skóre než ve druhé skupině. Naopak na v 5. ročníku vychází lepší výše skóre v sebehodnocení dětem bez odkladu školní docházky o 0,01 %. Na základě výsledků ovšem z praktického hlediska můžeme konstatovat, že ve 3. a 5. ročníku děti reflektují o svých čtenářských dovednostech v rámci obou skupin na velmi podobně. Tedy i míra subjektivního hodnocení dětí je téměř stejná až na nepatrné a zanedbatelné rozdíly.

Z obrázků 14, 15 a tabulky 29 vyplývá pro 3. a 5. ročník, že je ve skupinách určitá variabilita dat. Je zajímavé, že v obou ročnících se v pásmu dětí s nejlepším i nejslabším sebehodnocením lépe hodnotí děti s OŠD.

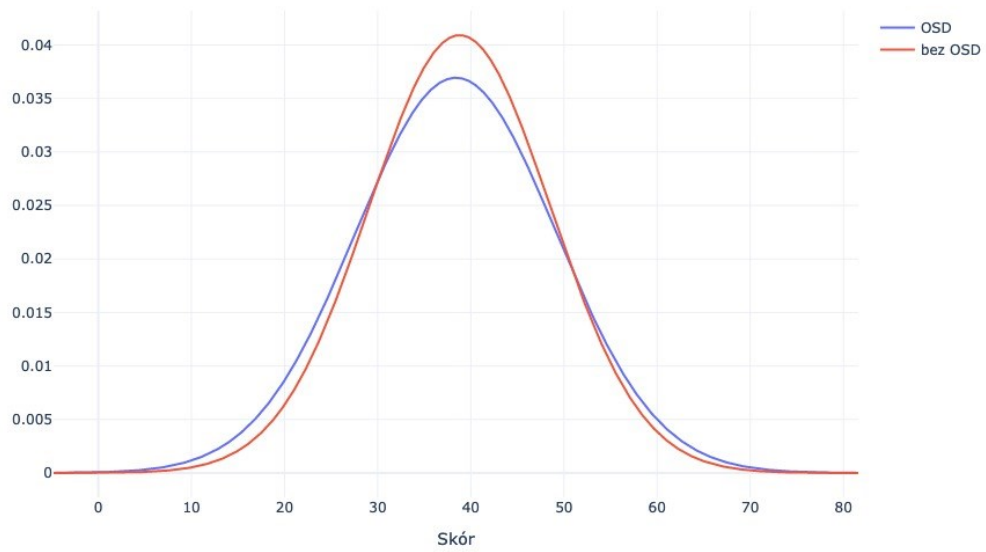


Obrázek 13: Dotazník sebehodnocení čtení (graf)



Obrázek 14: Sebehodnocení čtení, 3. ročník (rozložení dat)

Sebehodnocení čtení 5. ročník



Obrázek 15: Sebehodnocení čtení, 5. ročník (rozložení dat)

Tabulka 29: Sekundární analýza (Dotazník sebehodnocení čtení)

		Děti bez OŠD		Děti s OŠD	
		M	SO	M	SO
Dotazník sebehodnocení čtení	2. ročník	32,6	8,05	29,6	9,25
	3. ročník	34,4	6,32	34,5	6,97
	5. ročník	38,8	9,75	38,4	10,8

8 Zodpovězení výzkumných otázek a shrnutí výsledků

V *tabulce 30* nalezneme stručné shrnutí výsledků. V těch skórech, ať už celkových či dílčích, ve kterých byl prokázán statisticky významný rozdíl, bude zvýrazněn daný dílek tabulky. Dále bude v konkrétních dílcích dopsáno, která skupina podala lepší výkony.

Tabulka 30: Shrnutí výsledků

		2. ročník	3. ročník	5. ročník
Fonematické uvědomování	Celkový skór	Děti bez OŠD		Děti bez OŠD
	Izolace hlásky			
	Elize počáteční hlásky			
	Elize koncové hlásky	Děti bez OŠD		
	Transpozice hlásky	Děti bez OŠD		Děti bez OŠD
Jazykové uvědomování	Celkový skór		Děti bez OŠD	
	A – morfologie			
	B – slovo tvorba		Děti bez OŠD	
Opakování pseudoslov	Celkový skór			
Čtení slov	Celkový skór			
	Celkový čas			
Čtení pseudoslov	Celkový skór		Děti bez OŠD	
	Celkový čas			
Poslech s porozuměním	Celkový skór			
	Implicitní porozumění			
	Explicitní porozumění			Děti s OŠD
	Interpretace textu			
Hlasité čtení s porozuměním	Celkový skór			
	Přečtená slova za 1. min.			
	Správně přečtená slova za 1 min.			
Sebehodnocení čtení	Celkový skór			
	Čtenářské sebehodnocení			
	Čtenářské chování	Děti bez OŠD		
	Reflexe hodnocení okolím			
	Hodnocení porozumění čtenému			

VO1: Jaký je rozdíl v gramotnostních dovednostech mezi dětmi s odkladem školní docházky a dětmi bez odkladu školní docházky v jednotlivých ročnících?

Ve 2. ročníku byl zaznamenán statisticky významný rozdíl pouze v testu *Fonematické uvědomování* (1 ze 7 testů a dotazníku) mezi dětmi bez odkladu školní docházky a dětmi

s OŠD. Míra rozdílu mezi oběma skupinami dětí je 19,4 %. V poměru celé diagnostické baterie je rozdíl mezi dětmi 12,5 %.

Ve 3. ročníku byl potvrzen signifikantně významný i věcný rozdíl ve testech *Jazykové uvědomování* a *Čtení pseudoslov* (2 ze 7 testů a dotazník). V 1. testu je mezi dětmi bez odkladem školní docházky a dětmi s OŠD je míra rozdílu o 20 %. V 2. testu je rozdíl mezi skupinami o 0,08 %. Rozdíl mezi skupinami je v poměru celé testové baterie 25 %.

V 5. ročníku je v testu *Fonematické uvědomování* (1 ze 7 testů a dotazníku) z testové baterie prokázán statisticky významný a věcný rozdíl mezi dětmi s OŠD a dětmi bez odkladu školní docházky. Míra rozdílu mezi skupinami tvoří 12,3 %. I zde je zaznamenán rozdíl v poměru testové baterie mezi dětmi 12,5 %.

Lze však konstatovat, že statistické analýzy ve většině vybraných testech neprokázaly rozdíl mezi dětmi s OŠD a bez odkladu školní docházky napříč ročníky. Hodnoty efektové velikosti tyto výsledky podpořily.

VO2: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v jazykových subtestech?

V subtestech jazykových předpokladů je dle hodnot dosažených celkových skóre v některých testech dosažen statisticky i věcně významný rozdíl mezi ročníky. V testu *Fonematické uvědomování* je zaznamenán rozdíl ve 2. a 5. ročníku. Ve 3. ročníku je zachycen rozdíl jen v testu *Jazykového uvědomování*. V testu *Opakování pseudoslov* nebyl prokázán rozdíl mezi skupinami dětí napříč ročníky.

V souhrnu můžeme říci, že rozdíl mezi dětmi bez odkladu školní docházky a dětmi s OŠD byl zpozorován, ne však ve všech vybraných testech z této oblasti. Zajímavým podkladem je i fakt, že v této oblasti bez výjimky dosáhly lepších výsledných skóre děti bez odkladu školní docházky. Dalo by se předpokládat, že se jazykové schopnosti rozvíjí implicitně a jejich rozvoj není tak vázán na školní prostředí. Proto by se dalo uvažovat, že starší děti (s OŠD) budou podávat lepší výkony. Nicméně tomu tak není a děti s OŠD nejsou dle zaznamenaných rozdílů na stejném stupni rozvoje dovednosti jako děti bez odkladu školní docházky. Taktéž neznáme přesný důvod pro doporučení odkladu školní docházky u těchto žáků, a proto můžeme uvažovat o různých možných deficitech.

To můžeme potvrdit na základě větší hodnoty směrodatné odchylky a výsledku, že děti s OŠD podávají podobné výkony v testu *Jazykové uvědomování* v průměrných hodnotách jako výkonově slabší děti v druhé skupině. Je zřejmé, že děti s OŠD nedosahují těchto funkcí a pravděpodobně se je tak dobře neučí jako u dětí bez odkladu školní docházky. Právě proto byly také připraveny věkové normy, které reagují na skutečný věk dětí. Ty mohou sloužit pro hodnocení výkonu starších dětí, tj. dětí s odkladem školní docházky. Pokud v daném testu vyjde horší výkon konkrétního testovaného dítěte, než je výkon celé skupiny dětí s OŠD, může to znamenat, že právě v této oblasti má to dítě deficit oproti své skupině.

VO3: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v oblasti dekódování?

Ve 2. a 5. ročníku nebyl prokázán rozdíl v subtestech zaměřené na dekódování jako statisticky významný, na základě vysokých hodnot *p* value v celkovém skóru. Tato stanoviska jsou potvrzena taktéž nízkou hodnotou efektové velikosti.

Ve 3. ročníku byl zaznamenán rozdíl v testu *Čtení pseudoslov*, v němž dosáhly lepších výsledků děti bez odkladu školní docházky. Čtení pseudoslov je náročnější než čtení běžných slov, neboť není možné se spolehnout na sémantickou oporu. Děti s OŠD vykazují zjevné obtíže v oblastech učení pseudoslov.

Čtení pseudoslov je samo o sobě těžké pro obě skupiny ve 2. ročníku, bez ohledu na to, zda děti mají či nemají odklad školní docházky. Poté se ale ve 3. ročníku ukazuje, že děti bez odkladu školní docházky podaly lepší výkon a je zde mezi skupinami rozdíl. A v 5. ročníku se výsledky skupin opět srovnávají.

Zde můžeme u menší části dětí s odkladem školní docházky uvažovat o potenciálních čtenářských obtížích spojených s deficitem ve fonologické oblasti.

VO4: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v oblasti porozumění?

V žádném ze zvolených ročníků nebyl prokázán statisticky ani věcně významný rozdíl. Avšak byl prokázán rozdíl u 5. ročníku v dílčí hodnocené oblasti Explicitní porozumění v subtestu *Poslech s porozuměním*.

Ve 2. a 3. ročníku nebyl prokázán rozdíl, můžeme tedy uvažovat, z vývojového hlediska, že je rozvoj explicitního porozumění u obou skupin podobný. Naopak v 5. ročníku děti s OŠD dosahují lepších výkonů a rozvoj této oblasti je u této skupiny pravděpodobně rychlejší.

VO5: Jaký je rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v oblasti sebehodnocení?

Na základě hodnot dosažených v celkovém skóru není prokázán statisticky ani věcný významný rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a dětmi s OŠD v dosažených celkových skórech. Na rozdíl od celkových skóreů byl ve 2. ročníku v dílčím skóru - Čtenářské chování, zachycen rozdíl mezi skupinami. Ve 2. ročníku děti už pravděpodobně začínají projevovat samostatný zájem o čtení, ale děti s OŠD ještě ne a k těmto formám pravděpodobně ještě nedospěly. Ve 3. ročníku již rozdíl není.

Na základě sekundární analýzy vyvstala domněnka, že v dotazníku, i když se jedná z praktického hlediska zanedbatelný rozdíl a výsledek je interpretován pouze kvalitativně, dosáhla ve 3. ročníku skupina s OŠD vyšší průměrný skór. Naopak ve 2. a 5. ročníku jej dosáhla skupina dětí bez odkladu školní docházky. Taktéž se jedná o desetiny.

Je zajímavé, že v sebehodnocení se ve 3. a 5. ročníku nacházejí žáci ze skupiny s OŠD, kteří, si ve svých čtenářských dovednostech věří více než děti bez odkladu školní docházky. A to v porovnání dětí s nejnižším i nejvyšším bodováním při sebehodnocení.

Ve 2. ročníku si děti s OŠD nemusejí tolik důvěřovat, neboť jsou stále na počátku rozvoje svých dovedností. Ve 3. ročníku naopak děti začínají získávat více sebedůvěry v oblasti čtení, protože se z dekódování textu pomalu dostávají k porozumění obsahu čteného. A v 5. ročníku mohou mít již právě náskok vzhledem k vyšší vývojové úrovni oproti svým spolužákům. Nicméně rozdíly mezi oběma skupinami jsou z praktického hlediska malé a jedná se skutečně jen o úvahu pro dosažení skóreů v sebehodnocení.

Je však nutné připomenout, že se jedná o hypotetický názor a pouze jsme usuzovali na základě zjištěných dat v sekundární analýze.

VO6: V jakém ročníku je pozorovatelný největší a v jakém nejmenší rozdíl mezi dětmi s odkladem a dětmi bez odkladu školní docházky?

Na základě věcné významnosti (efektové velikosti) v celkovém skóru z testů a dotazníku bude vyhodnocena 2. výzkumná otázka. Zde se zaměřujeme na nejmenší a nejvyšší zaznamenanou sílu hodnoty efektové velikosti bez ohledu na prokázání statisticky významného rozdílu.

Největší pozorovatelný rozdíl dle efektové velikosti napříč ročníky je mezi skupinami dětí bez odkladu školní docházky a dětmi s OŠD ve 3. ročníku. Jak jsme předpokládali, že se právě ve 3. ročníku budou výsledky lišit, toto stanovisko se nám potvrdilo. Nicméně je důležité zmínit, i přesto, že je největší rozdíl u tohoto ročníku, objevovali se, jako u ostatních ročníků, nízké hodnoty efektové velikosti.

Nejmenší rozdíl napříč ročníky je poté mezi skupinami ve 2. ročníku. Je překvapivé, že nejmenší rozdíly nejsou v 5. ročníku, kde by rozdíly mezi oběma skupinami měly být vyrovnanější. Tedy předpoklad, že čím jsou děti starší, tím by měl být méně znatelný vliv odkladu, není potvrzeno.

Jak vyplývá z interpretace u předchozích výzkumných otázek, je ve 2. ročníku vývoj gramotnostních dovedností podobný u obou skupin. Ve 3. ročníku nastává změna, ale lepší výkony podává spíše skupina dětí bez odkladu školní docházky až na výjimky v jednom dílčím skóru. Poté se v 5. třídě rozdíly dorovnávají, až se skupiny opět výkonově srovnají.

VO7: U jakých analyzovaných dílčích skóru je významný rozdíl u dětí bez odkladu školní docházky a u dětí s odkladem školní docházky?

Pro obsáhnutí komplexního obrazu o rozdílu mezi skupinami dětí, byly v rámci diplomové práce analyzovány mimo celkových skóru také dílčí skóry. Přesto, že se v některých testech neprokázal statisticky významný rozdíl mezi skupinami v celkovém skóru, byly identifikovány dílčí skóry, v nichž se signifikantní rozdíl prokázal.

V testu *Fonematické uvědomování* byl prokázán rozdíl mezi skupinami dětí s OŠD a bez odkladu školní docházky u dílčích skóru Elize koncové hlásky ve 2. ročníku a Transpozice hlásky ve 2. a 5. ročníku. Manipulace s hlásky tímto způsobem může být pro děti náročnější v porovnání s izolací koncové hlásky nebo elizí počáteční hlásky. Také je vhodné

poznamenat, že vyšších skóre dosáhla skupina dětí bez odkladu školní docházky, což potvrzuje předchozí výsledky o možném deficitu v jazykových schopnostech u dětí s OŠD.

V testu *Jazykové uvědomování* byl prokázán ve 3. ročníku rozdíl u dílčího skóre B – slovtvorby. Zde též dosáhla vyšší hodnoty průměrného skóre skupina dětí bez odkladu školní docházky.

V testu *Poslech s porozuměním* byl v 5. ročníku prokázán rozdíl u dílčího skóre Explicitní porozumění. V této oblasti naopak získala vyšší průměrný skór skupina dětí s OŠD. Možným vysvětlením může být právě vyšší vývojový stupeň těchto dětí, které jsou schopné lépe zachytit jasně vyřčené informace obsažené v ději a textu.

V dotazníku *Sebehodnocení čtení* byl prokázán rozdíl v dílčím skóre Čtenářské chování ve 2. ročníku. Vyšší hodnoty průměrného skóre dosáhla skupina dětí bez odkladu školní docházky. S ohledem na dosažené výsledné skóre můžeme začít uvažovat o situaci, zda děti s OŠD mají zájem o čtení samotné mimo školní prostředí a mají podporu ze stran rodičů a pedagogů. Sebedůvěra dětí a zájem o čtení má výrazný vliv na čtenářské dovednosti dětí a případně výsledky v analyzovaných testech z testové baterie.

Diskuze

Cílem diplomové práce bylo prostřednictvím kvantitativního výzkumného designu zmapovat potenciální rozdíly v gramotnostních dovednostech mezi dětmi s odkladem a bez odkladu školní docházky. Data byla sesbírána prostřednictvím 7 testů a 1 dotazníku zaměřeného na sebehodnocení čtení z diagnostického nástroje PorTex (Kucharská et al., 2021).

V České republice se dlouhodobě objevují vysoká čísla spojená s tématem odkladů školní docházky, která řadí naši zemi na přední příčky (ČŠI, 2013). Několik let se míra počtů odkladů pohybuje okolo 20–25 %. V určitých rocích došlo ke snížení pod hodnotu 20 %, jako tomu bylo například v roce 2015. Nejednalo se však o velký rozdíl proti předešlým a nadcházejícím letům, kdy se frekvence počtů odkladů začala opět navyšovat a ustálila se právě na poměrně stabilních 20 % (Mertin, 2015).

Protože se o této problematice začalo hovořit také v zahraničních zemích (Munich, 2014 in Herbst, 2016), byla snaha snížit tuto vysokou hodnotu odkladů školní docházky (Oprailová, 2016). Proto se ve školním roce zavedla povinná školní docházka pro každé dítě, jež dovršilo 5 let věku, aby nastoupilo do předškolního vzdělávání a byla zajištěna řádná příprava pětiletých dětí před nástupem do základní školy (MŠMT, 2019).

A právě v porovnání s ostatními zeměmi, v nichž se míra počtů odkladů školní docházky objevuje na velmi nízkých hodnotách. Například v sousedním Slovensku se podařilo snížit míru odkladů školní docházky na 8,58 %. V Německu se pohybují počty okolo 7,5–9 %. V Belgii je počet nižší, a to okolo 5,22 %. A v Rakousku, Švýcarsku nebo Estonsku je hodnota počtů velmi nízká (Jedlička, 2017; Kultusminister konferenc; Miller, 2022; Svobodová, 2016). V Severním Irsku je nezákonné, aby děti nenastoupily v řádném termínu do základní školy. Jediná výjimka pro udělení odkladů jsou některá omezení dítěte jako je předčasné narození v letních měsících nebo specifické vzdělávací potřeby (Bliss).

Protože jsme měli k dispozici data ze standardizace testové baterie PorTex (Kucharská et al., 2021), rozhodli jsme se prověřit, zda se děti s odkladem školní docházky budou lišit ve výkonech v jednotlivých testech testové baterie od dětí bez odkladu. Zajímalo nás, ve kterých oblastech se budou výkony lišit – a můžeme rozlišit, že některé subtesty jsou více

vztaženy k přirozenému vývoji (tj. zrání – např. jazykové subtesty), zatímco jiné více korespondují se školním učením gramotnostním dovednostech (dekódování, porozumění). Pro analýzu ve výzkum byly zvoleny 2., 3. a 5. ročníky 1. stupně základních škol. Důvodem pro zapojení 2. a 3. ročníku bylo zachycení počátečního rozvoje čtenářských dovedností a případné rozdíly mezi skupinami dětí bez odkladu školní docházky a dětmi s OŠD. Cílem pro zapojení 5. ročníku byl předpoklad, že čím jsou děti starší, tím je vliv odkladu méně znatelnější a spíše si jsou vrstevníci rovni. V rámci VO2 (*V jakém ročníku je pozorovatelný největší a v jakém nejmenší rozdíl mezi dětmi s odkladem a dětmi bez odkladu školní docházky?*) bylo vypořováváno, že největší rozdíl byl ve 3. ročníku, nejmenší pak ve 2. ročníku. V 5. ročníku tedy byly zachyceny větší rozdíly mezi vrstevníky, než bylo předpokládáno. Avšak je nutné poznamenat, že v 5. ročníku byl nejmenší počet účastníků z celého výzkumu, což může data v některých ohledech zkreslovat.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že se objevil rozdíl mezi dětmi bez odkladu školní docházky a dětmi s OŠD ve 2. a 5. ročníku v testu *Fonematické uvědomování* a ve 3. ročníku v testech *Jazykové uvědomování* a *Čtení pseudoslov*. Rozdíly byly prokázány v oblastech jazykových schopností a oblasti dekódování. U obou oblastí podala skupina dětí bez odkladu školní docházky lepší výkony. Jak popisují ve svých publikacích různí odborníci, pro adekvátní rozvoj gramotnostních dovedností je klíčové mít vyvinutou určitou úroveň jazykových schopností a řečových dovedností. Pro řádný rozvoj je zapotřebí synergie kombinace vrozených dispozic s kvalitní verbální stimulací (Krejčířová & Říčan, 2006; Kucharská, 2014; Seidlová Málková & Caravolas, 2013). Smolík a Seidlová Málková (2015) zmiňují, že rozvoj dovedností dekódování je v raných počátcích čtení zásadní. Samotné dovednosti dekódování je nezbytné pro další rozvoj čtenářských dovedností, jako je například rozvoj porozumění. Kucharská et al. (2021) podotýká, že právě u pseudoslov se oproti reálným slovům nemohou žáci spolehnout na sémantickou oporu. U pseudoslov je možné identifikovat úroveň a funkčnost fonologického kódování.

Rozdíl se mezi skupinami ve 3. ročníku se nachází pouze v testu *Čtení pseudoslov*, nikoliv v jeho paralelní verzi *Čtení slov*. To nám potvrzuje stanovisko, že se ve skupině dětí s OŠD jsou jedinci, kteří mohou čtenářské obtíže v důsledku slabší fonologické oblasti.

V ostatních testech a dotazníku nebyly prokázány statisticky signifikantní ani věcné rozdíly na základě hodnot efektové velikosti mezi analyzovanými skupinami žáků. Toto zjištění je v rozporu se spoustou zahraničních studií. Výzkumy přišly se zjištěním, že děti s OŠD dosahovaly lepších výsledků, neboť je zde předpoklad, že starší děti mají tendenci dosahovat lepších akademických výsledků (Bird, 2022; Puhani & Weber, 2005; Fredriksson & Ockert, 2005). Tento pozitivní vliv odkladů by měl být patrný především v nižších ročnících, jak uvádí dle svého výzkumu Hrabal a Valentová (1992). V našem výzkumu bylo zjištěno, že lepší výsledky podávají naopak spíše děti bez odkladu školní docházky v těch testech, ve kterých byl zaznamenán rozdíl. Z hlediska vývojové trajektorie je ve 2. ročníku výkon v obou skupinách podobný. Ve 3. ročníku dochází mezi skupinami dětí k rozdílům. Zde převažuje na základě výkonů v dosažených celkových skórech skupina dětí bez odkladu školní docházky, v dílčím skóru Explicitní porozumění pak skupina dětí s OŠD. V 5. ročníku již rozdíl mezi skupinami není znatelný a spíše se ukazuje, že jsou obě skupiny výkonově opět vyrovnané a srovnávají se ve dosažených výsledcích. Ve zbylých testech a dotazníku mezi skupinami nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Rozdílů nebylo dosaženo tolik třeba i proto, že pouze v jednom ročníku se do vzorku dostaly děti s OŠD v počtu odpovídajícím populačnímu výběru. Je také důležité poznamenat, že se jednalo o gramotnostní dovednosti, nikoliv o akademické zkoušení. Pro testování gramotnostních dovedností nebyly nalezeny adekvátní další výzkumy.

I přes nedostatek studií zaměřených se na gramotnostní dovednosti mezi dětmi bez odkladu a dětmi s OŠD, je možné z nějaké části interpretovat daná zjištění. S velkou pravděpodobností se na základě některých výzkumů mohlo očekávat lepších výsledků u dětí s OŠD vlivem staršího věku a vyššího vývojového stupně. Mezi skupinami však rozdíl ve většině testů nebyl prokázán. Je zde tedy zásadní otázka, zda odklad školní docházky skutečně pomáhá všem dětem, které jej získaly. Neboť tyto děti naopak leckdy dosáhly dokonce nižších hodnot průměrných skóre proti druhé zkoumané skupině. Rozdíl byl zanedbatelný, přesto je možné nahlížet na data z různých úhlů pohledu. Jak poznamenává Švancarová a Kucharská (2017), v některých případech při udělení především bezdůvodných odkladů pro prodloužení dětství, může dojít ke snížení motivace ke školní práci. Valdés a Requena, (2023) ve své studii dokonce hovoří o situacích, kdy slábne efekt výhody být starším spolužákem postupně s věkem žáků. Datar (2014) upozorňuje na fakt, že děti ze sociálně

slabších rodin nemusí mít přístup ke kvalitní péči a udělení OŠD se naopak jejich rozvoj může zhoršit, než aby jej podpořil.

Bird (2022) ve svém výzkumu uvádí, že odklad školní docházky pomáhá dětem získat vyšší sebedůvěru. V oblasti sebehodnocení čtení se například ve 2. ročníku skupině dětí s OŠD objevuje nižší průměrná hodnota skóru v porovnání s druhou skupinou. Opět se jedná pouze o nahlížení na dosažené skóry kvalitativním zhodnocením, a nikoliv o prokázání statisticky významného rozdílu. Taktéž neznáme přesné pozadí OŠD a způsobu, jakým je v domácím nebo ve školním prostředí vedené dítě k samostatnému čtení mimo rámec výuky.

Zajímavý výsledek, který výzkum přinesl, je nepatrná, ale zvýšená průměrná hodnota skóru u dětí s OŠD ve 2. a 5. ročníku v testu *Poslech s porozuměním*. Nejedná se o statisticky potvrzený významný rozdíl, nahlížíme na tento jev na základě sekundární analýzy a jedná se tak o kvalitativní interpretaci. Zvažujeme, zda je možné, že právě v těchto ročnících děti s OŠD dosáhly nepatrně vyššího průměrného skóru díky náslechu, a ne čtením textu nahlas jako v dalších testech testové baterie. Děti nemusely využít svých dovedností dekódovat, zaměřovat se na správnou výslovnost či intonaci hlasu, ale čistě na obsah děje.

V testu *Hlasité čtení s porozuměním* a *dotazníku Sebehodnocení čtení* nebyly zaznamenány signifikantní rozdíly mezi zkoumanými skupinami, nicméně můžeme se snažit pro zajímavost interpretovat rozložení dat u testů s prokázaným normálním rozložením dat. Právě v oblasti porozumění v 5. ročníku byly děti s OŠD lepší v pásmu podprůměru i v pásmu horní hranice nadprůměru než děti bez odkladu školní docházky. A v oblasti sebehodnocení vyšla ta samá zjištění jak u 3., tak 5. ročníku. Je tedy zřejmé, že děti s OŠD dosáhly lehce lepších skóre oproti druhé skupině. Můžeme tedy hovořit o situaci, kdy byl OŠD u těchto dětí možná zbytečný s ohledem na tyto oblasti.

Taktéž pozorujeme pozoruhodnou tendenci (nutné podotknout, že jen z kvalitativního hlediska, nikoliv statisticky významného), že v některých testech u celkových i dílčích skóre, některé děti s OŠD podaly výkon tak, že dosáhly vyšších hodnot minimálních skóre oproti druhé skupině. V některých testech byl tento rozdíl mezi oběma skupinami až o 10 skóre, přičemž vychýlení bylo výraznější u 5. ročníku, v němž by měly žáci dosahovat podobných skóre a rozdíl by měl být opravdu minimální. Tento jev naznačuje a podporuje stanovisko, že určitá část dětí s OŠD je schopná podat výkony tak, že dosáhnou

lepších výsledků než jejich vrstevníci. To může být způsobeno právě pokročilejší vývojovou úrovní. Je důležité upozornit na fakt, že rozdíl mezi skupinami nebyl statisticky potvrzen, protože se nejednalo o všechny děti v této skupině a výsledek je interpretován kvalitativně. Avšak je zde možná koincidence právě s tím, že OŠD není potřebný v takové míře pro všechny děti, jež jej získaly.

Dalším zajímavým zjištěním je prokázání rozdílu v dílčích skórech testů. Ve 2. a 5. ročníku byl prokázán rozdíl nejen v samotném testu *Fonematické uvědomování*, ale taktéž v některých dílčích skórech. I to bylo důvodem, proč jsme analyzovali jednotlivé dílčí skóry, abychom mohli komplexně postihnout rozdíly mezi analyzovanými skupinami. Ve 2. ročníku byl prokázán rozdíl u dílčího skóru Elize koncové hlásky. U dílčího skóru Transpozice hlásky byl zaznamenán rozdíl ve 2. i 5. ročníku. Vyšších hodnot skóru získala skupina dětí bez odkladu školní docházky. Manipulace s hláskami při elizi nebo transpozici může být pro děti náročnější než elize počáteční hlásky a izolace koncové hlásky. Tento fakt nám podporuje stanovisko o možných deficitech v jazykových schopnostech nebo fonologické oblasti u dětí s OŠD.

Ve 3. ročníku byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinami ve 3. ročníku u dílčího skóru B – slovtvorby z testu *Jazykové uvědomování*.

V 5. ročníku v testu *Poslech s porozuměním* byl prokázán signifikantní rozdíl v dílčím skóru, ale nikoliv v celkovém skóru testu. Jedná se o oblast Explicitního porozumění, v níž dosáhla skupina dětí s OŠD vyššího průměrného skóru. Je zřejmé, že v oblasti porozumění je znatelný vliv přirozeného vývoje. Děti s OŠD byly, oproti druhé skupině dětí bez odkladu školní docházky, schopny lépe vystihnout fakta z jasně vyčtených informací v ději a pravděpodobně měl na tento jev vliv vyšší vývojový stupeň. A taktéž možná právě ulevení od dekodování v textu.

Nakonec byl zaznamenán rozdíl ve 2. ročníku v dotazníku *Sebehodnocení čtení* v dílčím skóru Čtenářské chování. V tomto testu vyšel nižší skór dětem s OŠD. Jak již bylo zmiňováno výše, při OŠD hrozí riziko snížením motivace ke školní práci (Švancarová & Kucharská, 2017). Čtenářské chování je provázáno s motivací a zájmem o čtení společně s podporou ze strany rodičů a učitelů. Zájem a motivace je vysoce individuální charakteristika, kterou aktuálně nemůžeme jednoznačně potvrdit, nicméně můžeme

uvažovat o motivaci jako možné příčině při tomto výsledku hodnoty nižšího skóru a doporučit k prozkoumání dalšímu výzkumu.

8.1 Limity a přínosy

Největším úskalím výzkumu shledává autorka v tom, že sbíraná data neměla původně sloužit k tomuto výzkumu, a proto se ve skupinách vyskytuje nerovnoměrný počet účastníků. Výhodou se naopak zdá být, že data při sběru nebyla zatížena problematikou odkladů školní docházky a objevilo se skutečné rozložení v poměru dětí bez odkladu školní docházky a s dětmi s OŠD. Zde jsme mohli lépe postihnout rozdíl popisující aktuální stav v poměru počtu udělených OŠD.

Diplomová práce nepodává jednoznačnou odpověď na dlouhodobě řešenou problematiku nejen v kontextu vzdělávací politiky v České republice, ale vnáší další klíčový pohled na důležitost snížení odkladů školní docházky, neboť rozdíly mezi dětmi nebyly ve většině testů zaznamenány. A je možné, že pro některé děti byly opravdu bezdůvodné. Není pochyb, že pro určitou skupinu s deficitem jsou OŠD potřebné. Avšak deficit se projevuje v oblastech jazykových schopností a dovedností dekódování, proto je doporučením pro další výzkum zaměřením se na tyto oblasti při vyšetřování školní zralosti nebo v předškolním vzdělávání. Poměr dětí ve skupině možná ale není tak vysoký, aby prokázal, že míra počtů odkladů pohybující se na 20–25 % je potřebná v takovém měřítku pro všechny děti, které je získaly.

Závěr

Představená diplomová práce se zaměřovala na problematiku odkladů povinné školní docházky a cílem výzkumu bylo zmapovat potenciální rozdíly mezi dětmi, jež odklad docházky získaly a dětmi bez odkladu školní docházky u dětí z 2., 3. a 5. ročníku 1. stupně základní školy.

Diplomová práce je rozdělena na 2 části, teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na 3 kapitoly, v nichž se nachází shrnutí dosavadních poznatků o školní zralosti a připravenosti. Dále je pak nastíněna problematika odkladů povinné školní docházky s vypsáním přehledem o vývoji odkladů v České republice spolu s vlivem odkladů na vývoj dítěte a souhrnem o této problematice v dalších zemích. Nakonec je v poslední kapitole představena testová baterie Portex (Kucharská et al., 2021), s níž jsou sesbírána data pro tuto diplomovou práci. V praktické části byl analyzován rozdíl mezi dětmi s odkladem a bez odkladu školní docházky v 2., 3. a 5. ročníku 1. stupně základní školy, kde byl sledován statisticky významný rozdíl mezi skupinami v jednotlivých ročnících. Následně na to byla provedena sekundární analýza, která naopak od první analýzy neanalyzovala izolovaně rozdíly mezi skupinami po ročnících, ale cílem bylo zjistit, ve kterých testech podávají skupiny dětí bez odkladu nebo skupiny dětí s OŠD lepší výsledky napříč ročníky bez ohledu na prokázaný rozdíl. Cílem bylo podat souhrnnou informaci o tom, v jakých testech si která skupina výkony vede lépe.

Výzkum přinesl několik zajímavých výsledků. Rozdíly mezi analyzovanými skupinami nejsou ve většině testů statisticky prokázány. Skupiny jsou tedy spíše vyrovnané v dosahování podobných průměrných skóre. Signifikantně prokázaný rozdíl byl zaznamenán ve 2. a 5. ročníku v testu *Fonematické uvědomování* a ve 3. ročníku v testech *Jazykové uvědomování* a *Čtení pseudoslov*.

Mimo celkové skóre dosažené v jednotlivých testech byly analyzovány skóre v dílčích oblastech testů pro podání komplexnějšího obrazu. V testu *Fonematické uvědomování* byl potvrzen rozdíl u dílčích oblastí Elize koncové hlásky ve 2. ročníku a Transpozice hlásky ve 2. a 5. ročníku. V testu *Jazykové uvědomování* byl prokázán rozdíl v oblasti B – slovtvorby ve 3. ročníku a v 5. ročníku v testu *Poslech s porozuměním* u dílčího skóre

Explicitní porozumění. Nakonec byl rozdíl zaznamenán také ve 2. ročníku v dotazníku *Sebehodnocení čtení* v dílčí oblasti Čtenářské chování.

Česká republika se v míře počtu odkladů dlouhodobě udržuje na předních příčkách v porovnání s dalšími státy. Výsledky prezentované v této diplomové práci nemohou přispět k rozšíření diskuze o tom, že odklady školní docházky skutečně nejsou v takovém rozsahu potřebné. Výsledky provedené studie neprokázaly přesvědčivě, že by skupina dětí s odklady školní docházky měla napříč všemi testy ve 2. ročníku výrazné rozdíly a naopak v 5. ročníku menší rozdíly, jak by bylo možné očekávat. Také se neprokázal jasný rozdíl v testech, které jsou spíše vztaheny ke zrání než učení. Nicméně, při práci s testovou baterií je důležité opírat se o normy, a tam, kde byly zjištěny rozdíly mezi skupinami, přihlížet k našim výsledkům.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Beníšková, T. (2017). *První třídou bez pláče*. Praha: Grada.
- Biderman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). *Behavioral and Cognitive Readiness for School: Cross-domain Associations for Children Attending Head Start*. *Social Development*, 18(2), 305–323. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x
- Bird, N. R. (2022). *An exploration of parents' and professionals' experiences of school entry deferral: an IPA study* [Doctoral dissertation, University of East Anglia]. UEA depository. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples/published-dissertation-references>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66(1), 711-731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Bliss. (n.d.). *How do I choose to defer or delay when I start the primary school application?*. <https://www.bliss.org.uk/parents/growing-up/starting-primary-school/deferring-and-delaying-a-primary-school-place>
- Borodankova, O., & Coutinho, A. S. A. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: regulations and statistics*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. doi:10.2797/50570
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Chen, Q. (2017). Impacts of Late School Entry on Children's Cognitive Development in Rural Northwestern China—Does Preprimary Education Matter?. *Asia & the Pacific Policy Studies*, 4(3), 586-601.

- Český statistický úřad (2023). *Školy a školská zařízení – školní rok 2022/2023*.
<https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-hqtm9ep237>
- Česká školní inspekce (2009). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2008/2009*.
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-CSI-za-skolni-rok-2008-2009>
- Česká školní inspekce (2010). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2009/2010*.
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-CSI-za-skolni-rok-2009-2010>
- Česká školní inspekce (2012). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2010/2011*.
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-CSI-za-skolni-rok-2010-2011>
- Česká školní inspekce (2013). *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2011/2012*.
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-CSI-za-skolni-rok-2011-2012>
- Clark, C., Osborne, S., & Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences*. London: National Literacy Trust.
- Datar, A. (2014, 24. listopadu). *To Delay (School Entry) or Not to Delay; That is the Question*. University of Southern California. <https://healthpolicy.usc.edu/evidence-base/to-delay-school-entry-or-not-to-delay-that-is-the-question/>
- Deming, D., & Dynarski, S. (2008). The lengthening of childhood. *Journal of economic perspectives*, 22(3), 71-92.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.
- Eurydice. (n.d.). *Slovakia: Overview*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovakia/overview>.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.

Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J. P., Pérusse, D., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child development, 80*(3), 736-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01294.x>

Fredriksson, P., & Ockert, B. (2005). Is early learning really more productive? The effect of school starting age on school and labor market performance. *The Economic Journal, 114*, 977–1004.

Goldstein, H., Olszewski, A., Haring, C., Greenwood, C. R., McCune, L., Carta, J., ... & Kelley, E. S. (2017). Efficacy of a supplemental phonemic awareness curriculum to instruct preschoolers with delays in early literacy development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(1), 89-103. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0451

Gošová, V. (2011, 8. prosince). *Genetická metoda čtení*. Metodický portál RVP. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/G/Genetická_metoda_čtení

Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In Greger, D., Simonová, J., Straková, J. (Eds). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK.

Herbst, M. (2017). Who wants to go to school? Lessons from reforming (back and forth) the school entry age in Poland. *Edukacja, 141*(2), 32-44. 10.13140/RG.2.1.3755.2889

Chuang, Y. Y., Vollmer, M. L., Shafaei-Bajestan, E., Gahl, S., Hendrix, P., & Baayen, R. H. (2021). The processing of pseudoword form and meaning in production and comprehension: A computational modeling approach using linear discriminative learning. *Behavior research methods, 53*, 945-976.

Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae, 11*(1), 93–117.

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.

- Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2014). Family and neighborhood disadvantage, home environment, and children's school readiness. *Journal of Family Psychology*, 28(5), 718. <https://doi.org/10.1037/fam0000022>
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada.
- Kawaguchi, D. (2006). *The effect of age at school entry on education and income*. ESRI Discussion Paper no.162. Dublin: Economic and Social Research Institute, Cabinet Office.
https://www.researchgate.net/publication/228720578_The_Effect_of_Age_at_School_Entry_on_Education_and_Income
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Kohoutek, R. (2006). Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*, 16(2), 3–23.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Knotová, D., Hloušková, L., Kánská, M., Lazarová, B., Ondráčková, L., Portešová, Š., Šafrová, A., Vacková, M., & Vašáková, A. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kratochvílová, S. (2010, 5. listopadu). *Tiché čtení zlepšuje porozumění textu*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/tiche-cteni-zlepsuje-porozumeni-textu
- Kreislová, Z. (2008). *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada.
- Krejčířová, D. & Říčan, P. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Krejčová, L., Zelinková, O., Balharová, K., Šemberová K., & Bodnárová, Z. (2017). *Specifické poruchy učení*. Praha: Albatros media a.s.
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: Rady pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál.

- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Karlova Univerzita.
- Kucharská, A., & Šmejkalová, M. (2017). Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku1. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 37-65.
- Kucharská A., & Špačková, K. (2018). Key Literacy Skills for Primary School Pupils – Diagnostic Battery. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(3), 71–74.
- Kucharská, A., Špačková, K., Seidlová Málková, G., Sotáková, H., Presslerová, P., Kučerová, O. (2021). *Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol: Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ: A. Teoretická východiska, popisy testů, administrace, vyhodnocení*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kultusminister konferenc. (n.d.). *Structure of the education system in Germany 2019/2020: Primary and secondary education*.
<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/primary.pdf>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Madeira, M. F. R. (2018). *Does the age of entry in primary school affect student's achievement?*. [Diplomová práce]. NOVA University Lisbon.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/32473/1/Madeira_2018.pdf
- Matějček, Z. & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén.
- Mertin, V. (2015). Školní zralost. In Greger, D., Simonová, J., Straková, J. (Eds). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Miller, N. (2022, 7. listopadu). *To Defer or not to Defer...?*. Nursery and school guide.
<https://www.nurseryandschoolguide.co.uk/contact>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019, 20. září). *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2023). *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. <https://www.msmt.cz/file/61612/>

Olofsson, Å., & Niersøe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of learning disabilities*, 32(5), 464-472. <https://doi.org/10.1177/002221949903200512>

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

Otevřelová, H. (2023). *Co potřebuji vědět a udělat před nástupem mého dítěte do první třídy*. Hana Otevřelová. <https://hanaotevrelova.cz/Ebook-zdarma>

Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.

Pettit, N. T., & Cocriell, I. W. (1974). A factor study of the literal reading comprehension test and the inferential reading comprehension test. *Journal of Reading Behavior*, 6(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/10862967409547078>

Pretzlik, U., Chan, L. (2004). Children's Self-Perception as Readers. In: Nunes, T., Bryant, P. (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (s. 119–146). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1_7

Procházka R., Šmahaj, J., Kolařík, M., & Lečbych, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada.

Procházková, I. (2006, 18. ledna). *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*. Metodický portál RVP. <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Grada.

Pugnerová, M., & Dušková, I. (2019). *Z předškoláka školákem*. Praha: Grada.

Puhani, P. A., & Weber, A. M. (2005). Does the early bird catch the worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany. *Empirical Economics*, 32(2-3), 359-386.

Seidlová Málková, G., & Caravolas, M. (2013). *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Seidlová Málková, G., & Kucharská, A. (2015). Porozumění čtenému textu a jeho prekurzory. In A. Kucharská et al. (Eds.), *Porozumění čtenému III.: typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace* (pp. 127-139). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Scarborough, H. S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of educational psychology*, 81(1), 101. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.1.101>

Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2015). *Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku*. Praha: Grada.

Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 14, 223-260. doi.org/10.1023/A:1016050412323

Son, S. C., & Peterson, M. F. (2017). Marital status, home environments, and family strain: complex effects on preschool children's school readiness skills. *Infant and Child Development*, 26(2), e1967.

Svobodová, Z. (2016). *Jednotlivé aspekty rozhodování rodičů o odkladu povinné školní docházky*. [Disertační práce]. Karlova univerzita. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73364/140050904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Šauerová, M. (1996). „Varovné signály“ v diagnostice školní zralosti. *Pedagogika*, 46(5), 82-88.

Švancarová, D., & Kucharská, A. (2017). *Bezstarostné roky?*. Praha: Edika.

Thompson, R. A., & Raikes, H. A. (2007). The social and emotional foundations of school readiness. In D. F. Perry, R. K. Kaufmann, & J. Knitzer (Eds.), *Social and emotional health in early childhood: Building bridges between services and systems* (pp. 13–35). Paul H. Brookes Publishing Co.

- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme čtenářskou dovednost: V mateřské škole*. Praha: Portál.
- Valdés, M. T., & Requena, M. (2023). The effect of the age at school entry on educational attainment and field of study: an analysis using the Spanish census. *Higher Education*, 1-23.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vanvooren, S., Poelmans, H., De Vos, A., Ghesquière, P., Wouters, J. (2017). Do prereaders' auditory processing and speech perception predict later literacy?. *Research in developmental disabilities* 70, 138-151. doi:10.1016/j.ridd.2017.09.005
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143. <https://www.jstor.org/stable/20204888>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (2015). <https://www.msmt.cz/file/35181/>

Seznam příloh

Příloha A – Opakování pseudoslov

Příloha B – Fonematické uvědomování

Příloha C – Jazykové uvědomování

Příloha D – Čtení slov

Příloha E – Čtení pseudoslov

Příloha F – Hlasité čtení s porozuměním

Příloha G – Poslech s porozuměním

Příloha H – Dotazník sebehodnocení čtení

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kraje v ČR a procentuální podíl OŠD mezi kraji (2023).....	19
Tabulka 2: Iniciátoři dle ČŠI z roku 2011/2012	19
Tabulka 3: Iniciátoři dle výzkumu Gregera z roku 2015.....	20
Tabulka 4: Charakteristika výzkumného souboru	44
Tabulka 5: Opakování pseudoslov – počet účastníků.....	47
Tabulka 6: Fonemické uvědomování – počet účastníků.....	48
Tabulka 7: Jazykové uvědomování – počet účastníků.....	48
Tabulka 8: Čtení slov – počet účastníků.....	49
Tabulka 9: Čtení pseudoslov – počet účastníků	49
Tabulka 10: Hlasité čtení s porozuměním – počet účastníků.....	49
Tabulka 11: Poslech s porozuměním – počet účastníků.....	50
Tabulka 12: Dotazník sebehodnocení – počet účastníků.....	50
Tabulka 13: Shrnutí testování normálního rozložení (všechny testy).....	51
Tabulka 14: Test fonemické uvědomování (interpretace dat).....	54
Tabulka 15: Test jazykového uvědomování (interpretace dat)	56
Tabulka 16: Test opakování pseudoslov (interpretace dat)	56
Tabulka 17: Test čtení slov (interpretace dat).....	58
Tabulka 18: <i>Test čtení pseudoslov (interpretace dat)</i>	59
Tabulka 19: Test poslech s porozuměním (interpretace dat).....	61
Tabulka 20: Test hlasité čtení s porozuměním (interpretace dat).....	62
Tabulka 21: Dotazník sebehodnocení čtení (interpretace dat).....	64
Tabulka 22: Sekundární analýza (Fonemické uvědomování)	66
Tabulka 23: Sekundární analýza (Jazykové uvědomování).....	67
Tabulka 24: Sekundární analýza (Opakování pseudoslov).....	68
Tabulka 25: Sekundární analýza (Čtení slov).....	69
Tabulka 26: Sekundární analýza (Čtení pseudoslov).....	70
Tabulka 27: Sekundární analýza (Hlasité čtení s porozuměním).....	72
Tabulka 28: Sekundární analýza (Poslech s porozuměním).....	74
Tabulka 29: Sekundární analýza (Dotazník sebehodnocení čtení).....	76
Tabulka 30: Shrnutí výsledků	77

Seznam obrázků

Obrázek 1: Fonematické uvědomování (graf).....	65
Obrázek 2: Jazykové uvědomování (graf).....	66
Obrázek 3: Jazykové uvědomování, 3. ročník (rozložení dat).....	67
Obrázek 4: Opakování pseudoslov (graf).....	68
Obrázek 5: Čtení slov (graf)	69
Obrázek 6: Čtení pseudoslov (graf).....	69
Obrázek 7: Hlasité čtení s porozuměním (graf)	71
Obrázek 8: Hlasité čtení s porozuměním, 3. ročník (rozložení dat)	71
Obrázek 9: Hlasité čtení s porozuměním, 5. ročník (rozložení dat)	72
Obrázek 10: Poslech s porozuměním (graf).....	73
Obrázek 11: Poslech s porozuměním, 2. ročník (rozložení dat).....	73
Obrázek 12: Poslech s porozuměním, 5. ročník (rozložení dat).....	74
Obrázek 13: Dotazník sebehodnocení čtení (graf)	75
Obrázek 14: Sebehodnocení čtení, 3. ročník (rozložení dat).....	75
Obrázek 15: Sebehodnocení čtení, 5. ročník (rozložení dat).....	76