

# Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol

Jana Majerčíková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2 Mateřské školy v odkladech

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumného šetření bylo odhalit:

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

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

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

### 3.2 Metoda sběru a zpracování dat

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

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

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

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

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

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

### 3.3 Výzkumný vzorek

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

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

### 3.4 Limity výzkumného šetření

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

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



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

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

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

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

## 4 Výsledky

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

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

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

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

## 4.1 Status a hodnocení geneze odkladů

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.3 Důvody rodičů pro odklad i proti němu

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

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

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

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

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

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

#### 4.4 Zklamání jménem poradna

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

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

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

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

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

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

#### 4.5 Dítě v odkladu a po odkladu

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.6 Odklad jako servis pro základní školu

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

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

#### 4.7 Povinná předškolní docházka a odklady

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## 5 Diskuse a doporučení

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 6 Závěr

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

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

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

## Literatura

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

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

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