



Pod povrchem odkladů školní docházky¹

ANNA PÁCHOVÁ, ZUZANA BÍLKOVÁ,
ZUZANA ŠTEFÁNKOVÁ, LENKA ZEMANOVÁ

Abstrakt: Cíle – Česká republika patří k zemím s nejvyšší mírou odkladů školní docházky (OŠD), přesto zde najdeme jenom několik studií, které se danou problematikou zabývají. Předkládaná studie řeší OŠD ve vztahu ke školní (ne)úspěšnosti v průběhu 2. a 3. ročníku ZŠ. Naším cílem bylo zjistit, jak si vedou žáci s OŠD ve srovnání se svými spolužáky v oblasti kognitivních a didaktických výkonů a jak se jejich výkony dále vyvíjejí.

Metody – Výzkumný soubor tvořilo 656 dětí, přičemž 137 z nich mělo OŠD. Všechny děti byly opakovaně ve 2. a 3. ročníku podrobeny kognitivním a didaktickým testům. Pro statistické srovnání výsledků byla využita analýza rozptylu pro opakovaná měření.

Výsledky – Ukázalo se, že mezi žáky s OŠD existuje ve výkonech výrazná variabilita a nelze je považovat za homogenní skupinu. Zatímco nejmladší žáci s OŠD (narozeni v letních měsících) podávají výkony srovnatelné s žáky bez OŠD, nejstarší žáci s OŠD jsou obecně nejslabší skupinou. Z hlediska vývoje se pak zdá, že deficity zachycené ve 2. ročníku mají nejčastěji tendenci přetrvávat.

Klíčová slova: odklad školní docházky, školní (ne)úspěšnost, základní škola

ÚVOD

Odklady školní docházky jsou v českém školství kontroverzním tématem. Na jedné straně se ukazuje, že výběr vhodného času k nástupu do školy je důležitý v kontextu školní úspěšnosti (Ordine, Rose & Sposato, 2018), na druhou stranu ale velké množství udělených odkladů vede k nehomogennímu věkovému složení tříd, které vytváří další tlak na individualizaci ze

strany učitelů. Náročná může tato okolnost být i pro samotné žáky.

V České republice se odklady školní docházky (dále OŠD) dlouhodobě drží na vysoké úrovni. Každoročně dostává OŠD zhruba 20 % dětí (Zatloukal et al., 2022; MŠMT, 2023). Ve srovnání s ostatními evropskými státy je to výrazně více. V mnoha evropských zemích se OŠD neumožňují (Zatloukal et al., 2022), ale i tam, kde jsou odklady možné, je jich výrazně méně, než je tomu

¹ Výzkum byl podpořen projektem OPVVV „Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390).



u nás. Pro srovnání, na Slovensku byla ve školním roce 2013/2014 školní docházka odložena 7,9% žáků, podle posledních dostupných údajů (Svobodová, 2016).

Odklad školní docházky je pojímán jako reakce na nedostatečnou vývojovou úroveň a úroveň dovedností potřebných pro vstup do školy. Požadovaná úroveň není konkrétně stanovena. Školský zákon pouze velmi rámcově stanovuje, že pokud není dítě po dovršení šestého roku věku přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé, lze začátek školní docházky o rok odložit (zákon č. 561/2004 Sb.).

V teoretické i praktické rovině se v souvislosti se vstupem dětí do školy používají v českých podmínkách dva klíčové parametry – školní zralost a školní připravenost (např. Koťátková, 2008; Otevřelová, 2016; Zormanová, 2019), kdy zralost je spojována s vnitřními faktory zrání dítěte a připravenost se vztahuje ke kompetencím, které se rozvíjejí výchovou. Předpokládáme, že oba parametry mají být na dostatečné úrovni, aby dítě dobře zvládlo začátek školní docházky. Naopak nedostatečná zralost či připravenost je vnímána jako riziko pro školní prospívání (Vágnerová, 2005; Bednářová & Šmardová, 2010; Thorová, 2015). Na teoretické úrovni by odklad školní docházky měl reagovat zejména na nedostatečnou zralost dítěte, kde předpokládáme pozitivní vliv času. Naopak v případě nedostatečné připravenosti by měla následovat intenzivní stimulace nedostatečně rozvinutých

dovedností, ať již v rámci předškolní přípravy u nejstarších dětí v povinném posledním roce mateřské školy, nebo intenzivněji v rámci přípravných ročníků (např. Šturma, 1995; Bednářová & Šmardová, 2015). Podle zkoumání České školní inspekce (Zatloukal et al., 2022) jsou však v rámci předškolního vzdělávání v ČR nedostatky právě v nastavování a vyhodnocování individuální podpory dětí v mateřské škole.

Podle Mertina (2015) je vysoké procento odkladů v české pedagogicko-psychologické praxi dáno přetrvávajícím medicínským pojetím, tedy větším důrazem právě na oblast školní zralosti. V kontextu tohoto pojetí je legitimní nechat nezralé dítě dozrát a bez významnější další podpory mu vstup do školy o rok odložit.

Problém je však v tom, že neexistuje dostatek důkazů o tom, že by samotné odložení školní docházky (respektive odložení školní docházky vůbec) mělo pozitivní vliv na následnou vzdělávací dráhu daných dětí. Přímo efektivitou odkladů školní docházky se totiž v ČR nezabývá žádný výzkum (Greger, Simonová & Straková, 2015; Průcha et al., 2016).

Ani naší ambicí není rozhodnout, zda jsou OŠD vhodnou praxí. Klade se však otázka, jak si žáci s OŠD ve srovnání se svými spolužáky vedou po nástupu do školy a jak se jejich výkony dále vyvíjejí. Domníváme se totiž, že toto poznání může směřovat k vhodnému návrhu intervenčních metod, které je (minimálně u určité skupiny dětí) třeba spolu s OŠD zajistit.



1. KLÍČOVÉ OBLASTI ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI

Davies et al. (2016) realizovali rozsáhlou studii s využitím komplexního hodnoticího nástroje *Early Development Instrument* (EDI). Při kontrole demografických faktorů a faktorů školního prostředí se ukázalo, že kognitivní faktory testované v předškolním věku ovlivňují výkony ve čtení, psaní a matematice. Nekognitivní faktory (sociální a motorické dovednosti) mají také velmi silný vliv, ale jejich prediktabilita variiuje vzhledem k pohlaví a mateřskému jazyku.

Význam uvedených proměnných je v souladu s výstupy dalších studií, např. Konold a Pianta (2005) a Sabol a Pianta (2012), kteří vytvořili model predikce úrovně školního úspěchu od 1. do 5. ročníku pomocí pěti profilů připravenosti: problémové chování, interakce s rodiči, kognitivní výkon, exekutivní funkce a sociální kompetence. Výzkum naznačuje více adekvátních cest ke školnímu úspěchu. Potvrzuje důležitost kognitivní kompetence pro školní výkon, ukazuje důležitosti faktorů seberegulace a možnosti kompenzace méně rozvinutých oblastí. Selhávající děti (Sabol & Pianta, 2012) byly zejména ty s oslabenou pracovní pamětí, které ve škole vykazovaly zvýšený výskyt socioemocionálních problémů a nízký výkon v 5. ročníku. Naopak děti s výbornou pracovní pamětí a sociální kompetencí byly koncem 5. ročníku školně úspěšné. Neočekáva-

ně skupina dětí charakterizovaná problémy s pozorností nebyla v 5. ročníku významně méně úspěšná. Exekutivní funkce jsou významným faktorem pro školní úspěch a adaptaci na počátku školní docházky také podle analýzy Martarelliové et al. (2018), zatímco sociální dovednosti mají kompenzační charakter.

Při zkoumání otázek spojených se školní zralostí a připraveností lze využít přístup orientovaný na proměnné (*variable centred*) zprostředkovávající porozumění, které oblasti jsou pro školní výkon důležité (např. Duncan et al., 2007; Davies et al., 2016), a orientovaný na osoby (*person centred*), který je multidimenzionální a umožňuje zjistit, jaký je vztah konkrétních charakteristik dítěte k jeho pozdějšímu výkonu (Konold & Pianta, 2005).

V naší studii, kde jsme sledovali děti až po vstupu do školy, jsme se přiklonili spíše k druhému přístupu. Na základě širšího porozumění problematice školní (ne)úspěšnosti jsme sledovali vývoj vybraných proměnných (kognitivní výkon, didaktické testy) u jednotlivých dětí v čase. Legitimitu tohoto postupu lze opřít např. o závěry některých výzkumů (Davies et al., 2016), které konstatují, že vliv kognitivních předpokladů na školní úspěch je obecnějšího charakteru než vliv faktorů nekognitivních. Podpora je také ve studiích potvrzujících exekutivní funkce jako zásadní prediktor školního úspěchu na počátku školní docházky (např. Martarelli et al., 2018).



2. EFEKTIVITA ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Jak již bylo řečeno výše, výzkum, který by přímo mapoval efektivitu odkladů školní docházky, v ČR neexistuje. V zahraničí takové výzkumy dohledat můžeme, ale jejich přenositelnost je omezená z důvodu různých přístupů k odkladům. Zahraniční výzkumy často pracují skrze dobře zdokumentovaný efekt věku na nástup školní docházky. Ten zjednodušeně ukazuje, že čím starší dítě je, tím jsou jeho výkony lepší ve srovnání s mladšími spolužáky (např. NICHD Early Childhood Care Research, 2007).

Odklady školní docházky (tak, jak jsou pojímány v ČR) v sobě zahrnují ještě další aspekt. Děti, které nastupují o rok později do školy, nejsou pouze o rok starší, ale s největší pravděpodobností se u nich před nástupem do školy objevily nějaké obtíže, kvůli kterým byl OŠD udělen. Z výzkumu, který mapoval důvody OŠD uváděné rodiči (Greger et al., 2015), vyplynulo, že většina rodičů se pro OŠD rozhodovala na základě vnímaných nedostatků na straně dítěte. Jednalo se zejména o nedostatečně rozvinutou grafomotoriku a řeč a dále o nedostatky v oblasti pozornosti a samostatnosti. Lze tedy předpokládat, že výše uváděný efekt věku může být právě těmito počátečními oslabeními negativně ovlivňován. Otázka by tedy spíše měla směřovat k tomu, zda se počáteční deficity díky OŠD a s ním spojenému efektu věku samy vyrovnají, nebo zda je toto vyrovnání nutné něčím

podpořit, anebo zda by se lépe vyrovnaly, kdyby dítě nastoupilo do školy bez OŠD.

Oporu v literatuře k této problematice nacházíme pouze částečně, výsledky jsou navíc značně nekonzistentní. Většina studií se sice shoduje na částečných výhodách OŠD (např. Graue & DiPerna, 2000; Gladwell, 2008; Cascio & Schanzenbach, 2016; Gottfried et al., 2016; Attar & Cohen-Zada, 2018), ke kterým patří menší pravděpodobnost opakování ročníku a diagnostikování poruch učení (May, Kundert & Brent, 1995; Peterson et al., 2010). Na druhou stranu jiné studie výhodu OŠD nepotvrzují (Cameron & Wilson, 1990; Graue & DiPerna, 2000; Sucena et al., 2020), naopak poukazují na častější problémy v chování (Guagliardo et al., 1998), větší pravděpodobnost zařazení do speciálního vzdělávacího programu (Graue & DiPerna, 2000; Mendez et al., 2014) a nižší akademickou úspěšnost (Martin, 2009). V mnoha studiích ale chybí longitudinální sledování žáků, proto je těžké tvrdit, zda rozdíly mezi dětmi jsou způsobeny funkčností či nefunkčností OŠD, anebo zda existují nezávisle na něm. Navíc je problematika OŠD velmi komplikovaná a mnoho studií trpí metodologickými nedostatky. Například Jaekel et al. (2015) ukázali, že děti s OŠD skórovaly v mnoha didaktických testech hůře než žáci bez OŠD. Aby do hry nevstupoval výše popsaný efekt věku, autoři testovali všechny děti ve věku 8 let. To znamená, že žáci s OŠD byli v době testování o ročník níže. Slabším výsledkům se tedy nelze divit.



Ani my v naší studii nemáme data k tomu, abychom mohli jednoznačně odpovědět na otázku efektivity OŠD. Za přínosnou však považujeme skutečnost, že žáky sledujeme ve dvou časových obdobích. Další výhodou je znalost odkladové praxe v ČR. Ta sice není napříč regiony zcela konzistentní, ale ve srovnání např. s USA, odkud většina výzkumů na toto téma pochází, můžeme více usuzovat na to, jaké typy žáků OŠD nejčastěji dostávají. Domníváme se tedy, že naše výsledky mohou přispět k porozumění tomu, jak si vedou žáci s OŠD po nástupu do školy a jak se vyvíjí jejich raná vzdělávací dráha.

3. CÍL A VÝZKUMNÉ

OTÁZKY

Cílem studie bylo zjistit, jak si vedou žáci s OŠD ve srovnání se svými spolužáky z hlediska kognitivních a didaktických výkonů a jak se jejich výkony dále vyvíjejí. K naplnění tohoto cíle si klademe následující otázky:

1. Existují rozdíly ve výkonu v kognitivních a didaktických testech mezi dětmi s OŠD a bez OŠD? Předpokládáme, že žáci s OŠD a bez OŠD se výrazně neliší ve zkoumaných výkonech. Žáci s OŠD měli možnost v rámci odkladového roku dožrát, a proto očekáváme, že se ve svých výkonech neliší od žáků bez odkladu.

2. Existují rozdíly ve vývoji těchto výkonů mezi žáky s OŠD a bez OŠD? Předpokládáme, že proces dozrávání bude probíhat i v průběhu školní do-

cházky a že tedy žáci s OŠD vyrovnají dílčí deficity, které budou případně nalezeny ve 2. ročníku.

4. METODA

4.1 Představení studie

Prezentovaná studie je součástí širšího výzkumu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky*, který realizuje Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy za finanční podpory MŠMT (v rámci OP VVV). Výzkumu se zúčastnilo 29 tříd, které byly vybrány v 1. ročníku a intenzivně sledovány v průběhu 2. a 3. ročníku. Výzkum byl zaměřen na identifikování pedagogických postupů, které vyučující používají vůči dětem ohroženým školním neúspěchem. Za tím účelem byla dlouhodobě a opakovaně používána bohatá sada výzkumných nástrojů – pozorování výuky, rozhovory, standardizované psychologické testy, didaktické testy a postoje dotazníky. Součástí bylo rovněž mapování učitelského pojetí školního (ne)úspěchu, dále strukturovaný učitelský popis jednotlivých žáků, údaje o prospěchu a učitelské posouzení míry školní úspěšnosti. Současně jsme sbírali i informace týkající se toho, zda žáci nastoupili do základní školy s odkladem školní docházky, či nikoli. Tato informace v kombinaci s výše uvedenými vybranými údaji nám umožňuje odpovědět na výzkumné otázky této dílčí studie.



4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor celé studie tvořilo 29 druhých ročníků základních škol, kde vyučujícími bylo 28 učitelů a jeden učitel. Celkem vzorek čítal 656 dětí, z toho bylo 321 chlapců (49 %) a 336 dívek (51 %). Zkoumané třídy se nacházely v různých částech České republiky, v obcích různé velikosti (malé vesnice, menší a střední města, Praha) a měly různou velikost (od 18 do 29 dětí). Byli osloveni ředitelé a ředitelky škol, kterým jsme sdělili svůj výzkumný záměr. Vedení školy nám následně pomohlo výběrem konkrétních vyučujících. Výběh škol nebyl náhodný, byl ovlivněn možnostmi jednotlivých výzkumníků zapojených do výzkumu. Nejedná se tedy o reprezentativní vzorek. Společným jmenovatelem všech tříd byla dobrá pedagogická pověst vyučujících, která byla odvozována z toho, že vedení školy a dotazování rodiče dětí z vyšších ročníků se shodli v tom, že by učitele/ku doporučili a přáli by si, aby učil/a jejich vlastní děti. Tím jsme se snažili vyloučit negativní vliv pedagogického přístupu na prospívání žáků s OŠD. Jsme si vědomi toho, že takovýto výběh vyučujících limituje možné zobecnění našich výsledků. Vzhledem k dlouhodobému průběhu výzkumu byla významným faktorem také ochota vyučujících, rodičů a dětí podílet se na výzkumu (kterou stvrzovali v informovaném souhlasu). I tento faktor mohl výsledky výzkumu do jisté míry ovlivnit.

V této studii jsme porovnávali žáky s OŠD a bez OŠD. Za dítě s OŠD je považováno každé dítě, které k 1. září daného roku nenastoupilo do ZŠ, ač k tomuto datu dovršilo 6. rok věku. Takovémuto dítěti však může být v den nástupu do školy sedm anebo také téměř osm let. Zajímalo nás tedy, v jakém věkovém rozmezí se pohybovali žáci z našeho vzorku žáků s OŠD.

Ukázalo se, že z hlediska procentuálního zastoupení žáků s OŠD a z hlediska pohlaví náš vzorek kopíruje národní statistiky (Zatloukal et al., 2022; MŠMT, 2023), podle kterých se podíl žáků s odkladem v prvním ročníku pohybuje v posledních dvou letech kolem 20 %. Žáků s OŠD bylo v našem vzorku 20,88 %, přičemž ve skupině chlapců bylo žáků s OŠD více (25,32 %) než ve skupině dívek (16,76 %). Větší procentuální zastoupení chlapců mezi žáky s OŠD je opakovaně potvrzováno rovněž v zahraničních výzkumech (např. Attar & Cohen-Zada, 2018). Z hlediska věku ve skupině žáků s OŠD převažovali mladší žáci, respektive ti, co se narodili v letních měsících (květen až srpen). I to je v souladu s literaturou (Range, Dougan & Pijanowski, 2011; Schanzbach & Larson, 2017).

4.3 Výzkumné nástroje

Kognitivní testy. Pro posouzení kognitivních schopností sledovaných dětí byly využity standardizované psychometrické nástroje. Kognitivní testy byly zadávány dvakrát. Poprvé ke konci



prvního pololetí 2. ročníku a podruhé na začátku druhého pololetí 3. ročníku. Neverbální inteligence byla měřena pomocí Barevných progresivních matic (Ferjenčík, 1985) v 2. ročníku, respektive pomocí Standardních progresivních matic (Ferjenčík & Hromý, 1989) v 3. ročníku. Krátkodobá a pracovní paměť (v tabulkách uváděná jako paměť) byla v 2. i 3. ročníku testována pomocí subtestu Čísla z WISC III (Wechsler, 2003). Zrakově prostorové schopnosti byly testovány v obou měřeních pomocí Reyovy–Osterriethovy komplexní figury (Košč & Novák, 1997). S výjimkou subtestu Číslo byly všechny subtesty zadávány skupinovou formou.

Didaktické testy z českého jazyka a matematiky byly koncipovány na základě doporučených výstupů pro daný ročník, dále s přihlédnutím ke standardnímu postupu, jak je učivo v daných ročnících řazeno. Byly voleny nejen úlohy, které jsou běžně součástí kurikula, ale také úlohy, které jsou vnímány jako optimální a vhodné pro rozvoj kompetencí žáků, ale zcela běžnou součástí výukové nabídky na všech školách nejsou.

Testy měly napříč ročníky obdobnou strukturu a obsahovaly podobné typy úloh (i když ve 3. ročníku obsahovaly přirozeně obtížnější zadání korespondující s kurikulem daného ročníku), jelikož naším cílem byla snaha o porovnání výsledků v obou ročnících.

Na hodnocení každého testu bylo přiděleno 100 bodů. Ty byly rozděleny mezi jednotlivé úlohy podle jejich ná-

ročnosti. Nejvíce bodů bylo přiděleno úkolům a úlohám, které považujeme za zcela dolní hranici toho, co by žáci daného ročníku měli zvládat, a naopak úkoly a úlohy náročnější byly hodnoceny menším počtem bodů.

Prospěch. Informace o prospěchu byla shromážděna v polovině 3. ročníku a zahrnovala udělené známky na vysvědčení z matematiky a českého jazyka na konci 2. ročníku a v pololetí 3. ročníku.

Další sledované charakteristiky. Mezi další sledované charakteristiky patřila informace o věku dětí – vyčíslená převodem na roky a měsíce, dále informace o uděleném odkladu školní docházky, speciální vzdělávací potřeby dětí a jejich případně řešení formou podpurných opatření nebo alespoň vyhotovením plánu pedagogické podpory. V rámci kvalitativně zpracovaných rozhovorů s vyučujícími jsme se také zaměřili na postoje učitelů k OŠD a zajímali jsme se o to, jestli žáci s OŠD potřebovali od vyučujících zvýšenou míru podpory ve srovnání se žáky bez OŠD.

5. VÝSLEDKY

5.1 Počty dětí s OŠD v našem vzorku

Podle Českého statistického úřadu (2022) ve školním roce 2020/2021 nastoupilo do prvních tříd základních škol v České republice 23,7 % dětí s OŠD. Do této věkové kohorty patří i námi sledované děti. V našem souboru, který

**Tab. 1** Struktura výzkumného vzorku z hlediska OŠD

	Dívky		Chlapci		Celkem	
OŠD ne	283	83,24 %	236	74,68 %	519	79,12 %
OŠD ano	57	16,76 %	80	25,32 %	137	20,88 %
Celkem	340		316		656	

byl tvořen 656 dětmi, mělo OŠD 20,9 % (137 dětí). Podobně jako v republikovém srovnání se větší procento žáků s OŠD vyskytovalo v souboru chlapců než v souboru dívek, jak je vidět v tabulce 1.

5.2 Vztah věku a výkonu

Vzhledem k hojně citovanému efektu věku i vzhledem k následným analýzám nás nejprve zajímal orientační pohled na to, jakou roli hraje věk ve skupině žáků bez OŠD a žáků s OŠD.

Jak dokládá tabulka 2, oproti obecně převládajícímu přesvědčení se ukázalo, že ve skupině žáků bez OŠD nebyl nalezen vztah mezi věkem a výkony v jednotlivých sledovaných oblastech. V našem souboru žáků bez OŠD tedy neplatí, že čím je dítě starší, tím dosahuje lepších výkonů. Ve skupině žáků s OŠD byl vztah mezi věkem a výkonem potvrzen. Korelace zde ale mají zápornou hodnotu, starší žáci podávali horší výkony.

Tab. 2 Vztah věku a výkonu v testech u skupiny dětí s OŠD a bez OŠD

	OŠD ne	OŠD ano
Neverbální IQ 2. ročník	0,014	-0,059
Neverbální IQ 3. ročník	0,010	-0,188*
Paměť 2. ročník	-0,035	-0,243**
Paměť 3. ročník	0,030	-0,224*
R-O 2. ročník	0,047	-0,214*
R-O 3. ročník	-0,104*	-0,123
Didaktický test Čj 2. ročník	-0,040	-0,181*
Didaktický test Čj 3. ročník	-0,080	-0,060
Didaktický test M 2. ročník	-0,019	-0,193*
Didaktický test M 3. ročník	-0,028	-0,201*

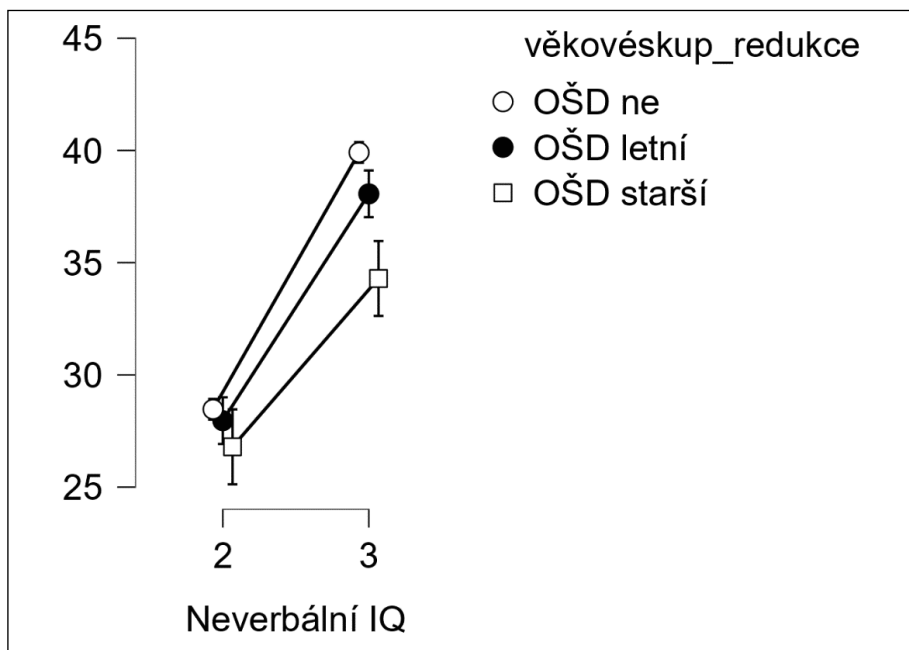
Pozn.: R-O – Reyjova-Osterriethova figura, OŠD ne – žáci bez odkladu školní docházky, OŠD ano – žáci s odkladem školní docházky, * $p = 0,05$, ** $p = 0,01$

5.3 Srovnání výkonu žáků bez OŠD a s OŠD

Průměrný věk žáků s OŠD byl 7,3 roku (SD = 0,22, min. 7, max. 8). Ve skupině žáků s OŠD tedy převažovaly mladší děti a lze předpokládat, že věk byl u těchto žáků jedním z kritérií, které k udělení OŠD přispěly. Naopak u starších žáků s OŠD lze předpokládat, že jejich oslabení byla výraznějšího charakteru a OŠD byl udělen z těchto důvodů. Vzhledem k prokázání vlivu věku na výkon ve skupině žáků s OŠD jsme tyto děti

rozdělili do dvou skupin. Do skupiny „OŠD letní“ (N = 71, věk = 7,15 ± 0,07) byly zařazeny děti, kterým byl udělen OŠD a narodily se od května do srpna před předpokládaným nástupem do školy. Do skupiny „OŠD starší“ (N = 45, věk = 7,53 ± 0,19) pak byly zařazeny všechny ostatní děti, kterým byl OŠD udělen.

Pro následující analýzy jsme tedy žáky rozdělili do tří skupin. První skupinu tvoří žáci bez OŠD (OŠD ne), druhá skupina je tvořena mladšími žáky s OŠD (OŠD letní) a třetí skupina je tvořena staršími žáky s OŠD (OŠD



Obr. 1 Rozdíly mezi skupinami v oblasti neverbální inteligence ve 2. a ve 3. ročníku

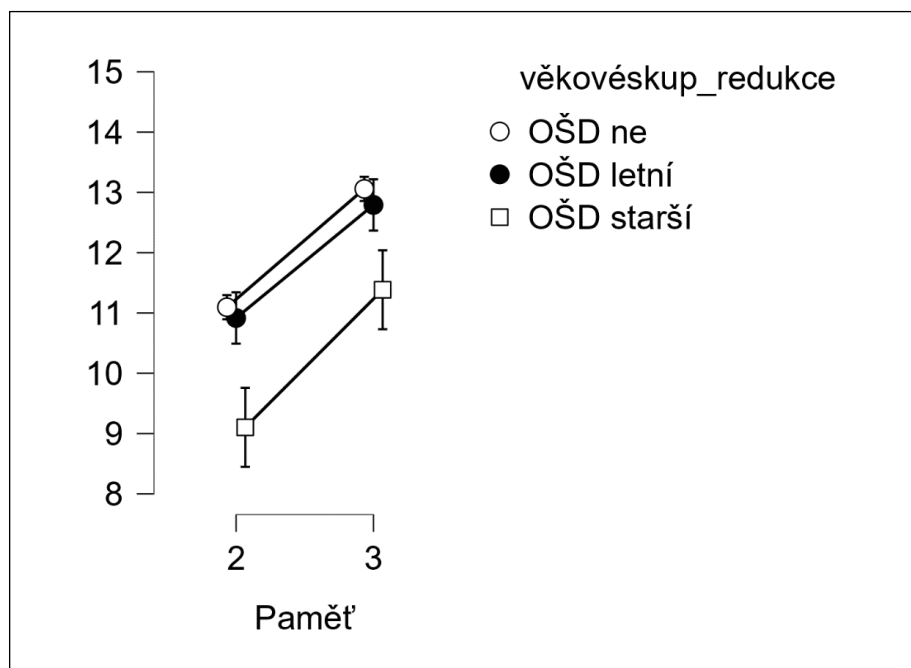
Pozn.: OŠD ne – žáci bez odkladu školní docházky, OŠD letní – mladší žáci s odkladem školní docházky, OŠD starší – starší žáci s odkladem školní docházky, osa y – hrubé skóre v inteligenčním testu, osa x – 2. a 3. ročník

starší). V uváděných grafech (obr. 1–5) porovnávané výsledky těchto tří skupin v jednotlivých kognitivních a didaktických testech ve 2. a 3. ročníku. Pro statistickou analýzu byla použita ANOVA pro opakovaná měření s následným Bonferroniho post hoc testem.

5.3.1 Srovnání výkonu žáků bez OŠD a s OŠD v kognitivních testech

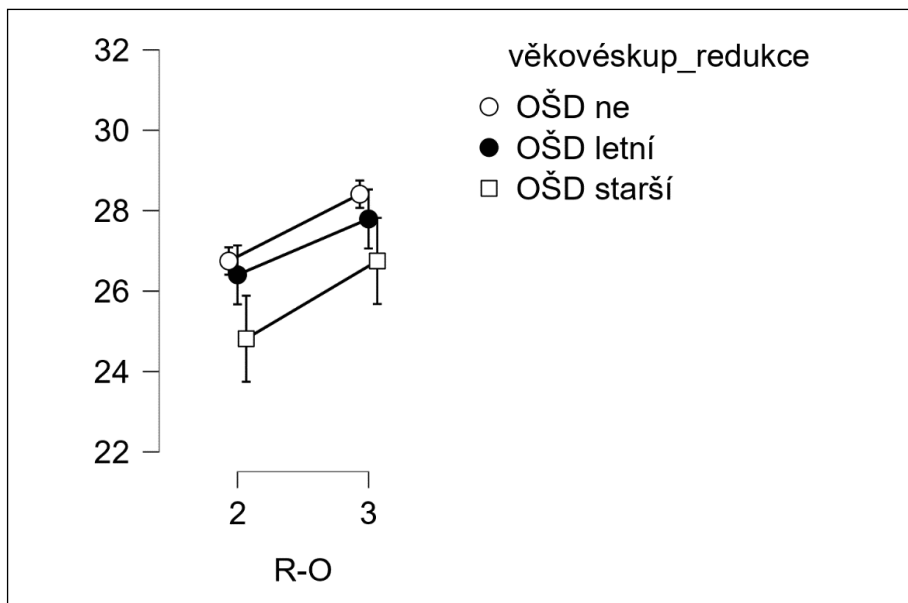
V oblasti neverbální inteligence (obr. 1) nebyly nalezeny statisticky významné

rozdíly mezi skupinami ve 2. ročníku, nicméně rozdíly ve 3. ročníku významné jsou. Starší žáci s OŠD skórovali statisticky významně hůře než žáci bez OŠD ($p < 0,001$) i než letní žáci s OŠD ($p = 0,023$). Skupina letních žáků s OŠD se od skupiny žáků bez OŠD významně nelišila. Vzhledem k tomu, že v 2. a 3. ročníku nebyl zadáván shodný test, absolutní míru zlepšení nelze posoudit. Je ale patrné, že zlepšení starších žáků s OŠD bylo oproti ostatním skupinám slabší.



Obr. 2 Rozdíly mezi skupinami v oblasti paměti ve 2. a ve 3. ročníku

Pozn.: OŠD ne – žáci bez odkladu školní docházky, OŠD letní – mladší žáci s odkladem školní docházky, OŠD starší – starší žáci s odkladem školní docházky, osa y – hrubé skóre v paměťovém testu, osa x – 2. a 3. ročník



Obr. 3 Rozdíly mezi skupinami v Reyově–Osterriethově figuře ve 2. a ve 3. ročníku

Pozn.: OŠD ne – žáci bez odkladu školní docházky, OŠD letní – mladší žáci s odkladem školní docházky, OŠD starší – starší žáci s odkladem školní docházky, osa x – 2. a 3. ročník

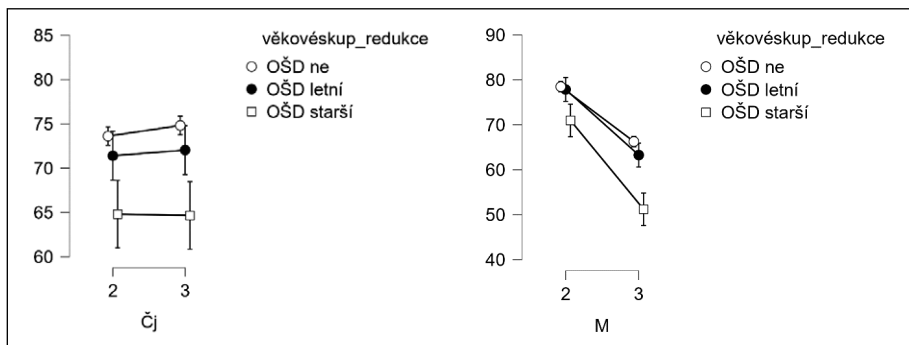
V oblasti paměti (obr. 2) skórovali v prvním i druhém měření ve srovnání s žáky bez OŠD statisticky významně hůř starší žáci s OŠD (2. ročník $p < 0,001$, 3. ročník $p = 0,014$). Při srovnání letních žáků s OŠD jsou rozdíly významné pouze ve 2. ročníku ($p = 0,013$). Shodně ve všech skupinách je patrný statisticky významný nárůst mezi prvním a druhým měřením ($p < 0,001$).

Rovněž v testu Reyovy–Osterriethovy figury (R-O) došlo ke statisticky významnému zlepšení mezi prvním a druhým měřením ($p < 0,001$). Toto zlepšení je srovnatelné u všech skupin.

Současně se zde jednotlivé skupiny statisticky neliší ani v prvním, ani ve druhém měření. I když z grafu (obr. 3) je patrné, že i zde platí, že starší žáci s odkladem dosahovali v obou měřeních mírně slabších výkonů.

5.3.2 Srovnání výkonu žáků bez OŠD a s OŠD v didaktických testech

V didaktických testech je opět složitější porovnávat výsledky mezi ročníky. Ve všech testech ve všech měřeních bylo sice možné získat 100 bodů, ale obtížnost testů není plně srovnatelná. Nelze



Obr. 4 Rozdíly mezi skupinami v didaktických testech z českého jazyka (A) a matematiky (B)
 Pozn.: OŠD ne – žáci bez odkladu školní docházky, OŠD letní – mladší žáci s odkladem školní docházky, OŠD starší – starší žáci s odkladem školní docházky, osa y – hrubé skóre v didaktickém testu, osa x – 2. a 3. ročník

tedy plně hodnotit vývoj výkonu, ale lze porovnávat jeho jednotlivé úrovně mezi skupinami. Pokud však budeme uvažovat průměrné skóre žáků bez OŠD jako vztažnou hodnotu, lze opět říci, že rozdíly mezi skupinami měly tendenci v druhém testování spíše narůstat.

Obrázek 4A ukazuje rozdíly ve výkonech v didaktickém testu z českého jazyka. Opět je zde patrné, že starší žáci s OŠD dosahovali v obou měřeních výrazně slabších výsledků. Tyto rozdíly jsou statisticky významné ve srovnání s dětmi bez OŠD ($p < 0,001$) i s letními dětmi s OŠD ($p = 0,028$) ve 2. ročníku a stejně s dětmi bez OŠD ve 3. ročníku ($p = 0,001$). Naproti tomu výkony letních žáků s OŠD se od žáků bez OŠD neliší.

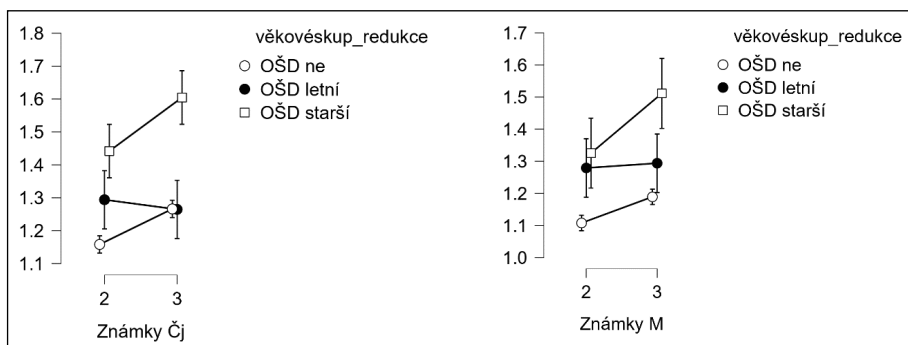
Rovněž v didaktickém testu z matematiky (obr. 4B) skórovali nejhůře

starší žáci s OŠD, a to jak ve 2., tak ve 3. ročníku ($p \leq 0,001$). Současně se zde ukazuje, že zhoršení starších žáků s OŠD je v matematickém testu výraznější než zhoršení² ostatních skupin ($p = 0,013$). Rozdíly mezi letními žáky s OŠD a žáky bez OŠD nejsou významné ani v jednom měření. Stejně tak se neliší jejich změna výkonů v čase.

5.3.3 Srovnání výkonu žáků bez OŠD a s OŠD v prospěchu

V českém jazyce i v matematice získali starší žáci s OŠD v 2. i 3. ročníku průměrně nejhorší známky. Tyto rozdíly jsou signifikantní ve srovnání se skupinou žáků bez OŠD (max. $p = 0,029$) a ve 3. ročníku v případě českého jazyka rovněž se skupinou letních žáků s OŠD ($p = 0,003$). Zajímavé jsou posuny ve skupině letních žáků s OŠD. Za-

² Jedná se pouze o bodové zhoršení, nikoli o zhoršení ve schopnostech a dovednostech. Test ve 2. ročníku byl výrazně jednodušší, a to z toho důvodu, že jsme ho kvůli pandemii zadávali o několik měsíců později, než bylo plánováno.



Obr. 5 Rozdíly mezi skupinami v prospěchu ve 2. pololetí 2. ročníku a v 1. pololetí 3. ročníku v českém jazyce (A) a matematice (B)

Pozn.: OŠD ne – žáci bez odkladu školní docházky, OŠD letní – mladší žáci s odkladem školní docházky, OŠD starší – starší žáci s odkladem školní docházky, osa y – průměr známek, osa x – 2. a 3. ročník

tímco v případě matematiky ve 2. ročníku byly jejich známky signifikantně slabší ve srovnání se skupinou žáků bez OŠD, ve 3. ročníku již rozdíly významné nebyly. V českém jazyce je dokonce hodnocení letních žáků s OŠD zcela srovnatelné s žáky bez OŠD a současně se jedná o jedinou skupinu, u které došlo v průměru k mírnému zlepšení ve známkách. Efekt interakce mezi zlepšením a příslušností ke skupině byl v českém jazyce podpořen analýzou rozptylu ($p = 0,018$).

SHRNUTÍ

Lze říci, že i přes zlepšení žáků s OŠD v dílčích oblastech se výkonové rozdíly mezi nimi a ostatními spolužáky mají tendenci spíše zvyšovat. A to i přes výraznější podporu vyučujících. Plán pedagogické podpory uváděli vyučující více než dvakrát častěji u žáků s OŠD

(20,9 %) než u žáků bez OŠD (8,2 %). Horší výsledky žáků s OŠD jsou dány zejména skupinou starších žáků s OŠD (starší – 28,6 %, mladší – 18,6 %). Prakticky ve všech oblastech tato skupina dosahovala statisticky významně nejslabších výsledků ve 2. i 3. ročníku, a to jak ve srovnání s žáky bez OŠD, tak ve srovnání s mladšími žáky s OŠD. Můžeme tedy jednoznačně říci, že skupinu žáků s OŠD nelze považovat za homogenní. Starší žáci s OŠD jsou v mnoha oblastech slabší než mladší žáci s OŠD. Zdá se dokonce, že rozdíly mezi skupinou žáků s OŠD a bez OŠD jsou dány právě skupinou starších žáků s OŠD, u nichž lze předpokládat výraznější oslabení již v předškolním věku.

Naopak skupina mladších žáků s OŠD (letní OŠD), sice dosahuje o něco horších výsledků než skupina žáků bez OŠD, ale tyto rozdíly nejsou statisticky významné. Ve většině oblastí



je tedy tato skupina výkonově srovnatelná s žáky bez OŠD. Srovnatelné je i zlepšení v jednotlivých testech, navíc např. v oblasti prospěchu došlo k postupnému přiblížení ke skupině žáků bez OŠD.

DISKUSE

Cílem studie bylo zjistit, jak si vedou žáci s OŠD ve srovnání se svými spolužáky z hlediska kognitivních a didaktických výkonů a jak se jejich výkony dále vyvíjejí. Vycházeli jsme ze vzorku, kde počet žáků s OŠD zhruba odpovídal národním statistikám (MŠMT, 2023). Předpokládali jsme, že (1) mezi žáky s OŠD a bez OŠD nebudou v testových výsledcích nalezeny výraznější rozdíly, a pokud ano, tak (2) během třetího ročníku dojde k jejich vyrovnání. První předpoklad jsme potvrdili částečně (viz dále rozdíly mezi žáky bez OŠD a staršími a mladšími žáky s OŠD), druhý předpoklad se nepotvrdil.

Většina studií zabývajících se OŠD se zaměřuje na věk žáků v souvislosti s jejich výkony. Mnoho studií se shoduje na fenoménu nazvaném efekt věku (např. Datar, 2006; Noel & Newman, 2008; Oshima & Domaleski, 2010). Výsledky těchto studií poukazují na to, že čím je dítě v rámci svého ročníku starší, tím lepších výsledků dosahuje. Na základě literatury jsme proto předpokládali, že v rámci skupiny žáků bez OŠD bude věk pozitivně korelovat s výkony v testech. To se však nepotvrdilo. Vztah mezi věkem a výkonem

tedy v této skupině žáků potvrzen nebyl, podobně jako např. v portugalské studii (Sucena et al., 2020). Zde autoři ukázali, že výkony žáků jsou na věku nezávislé, a tuto skutečnost považují za důkaz toho, že OŠD není efektivním nástrojem. Z mnoha důvodů se domníváme, že takovéto tvrzení je zkratkovité a je ho třeba dále prozkoumat. Podrobněji se k tomu dostaneme v další části diskuse.

Nyní se zaměříme na skupinu žáků s OŠD. V této skupině jsme naopak na základě vlastní praxe pozitivní souvislost výkonu s věkem nepředpokládali, a to z toho důvodu, že přímý vztah mezi věkem a výkonem může být narušen dílčími, na věku nezávislými deficity, kvůli kterým byl OŠD udělen. Na tom, že žáci s OŠD mají v některých oblastech deficity, se literatura shoduje (Greger et al., 2015). V našem souboru se vliv věku ve skupině žáků s OŠD ukázal. Má zde ale opačný charakter, než bychom mohli na základě literatury předpokládat, respektive má zápornou povahu. Korelace jsou sice spíše slabší, téměř ve všech oblastech jsou však statisticky významné.

Tento rozdílný efekt věku nás vedl k tomu, že jsme při zkoumání rozdílů mezi žáky s OŠD a bez OŠD skupinu žáků s OŠD rozdělili na dvě skupiny. Na žáky letní (narozené v květnu až srpnu) a na žáky starší. Tyto skupiny jsme pak srovnávali jak mezi sebou, tak s dětmi bez OŠD.

Ukázalo se, že sledované skupiny žáků se mezi sebou ve většině kogni-



tivních a didaktických testů významně liší. A to jak ve 2., tak rovněž ve 3. ročníku. Rozdílly však byly nalezeny zejména mezi skupinou žáků bez OŠD a skupinou starších žáků s OŠD, přičemž druzí jmenovaní dosahovali vesměs horších výsledků. Naopak letní žáci s OŠD se od žáků bez OŠD statisticky významně nelišili. Náš první předpoklad, že mezi žáky s OŠD a bez OŠD nebudou nalezeny rozdíly v testových výsledcích, se tedy potvrdil pouze částečně. Mladší žáci s OŠD se od žáků bez OŠD neliší, zatímco u starších žáků s OŠD byly ve srovnání s žáky bez OŠD nalezeny v mnoha oblastech statisticky významné rozdíly. Přesto je třeba upozornit na jednu skutečnost, a tou je fakt, že v kognitivních testech srovnáváme hrubá skóre žáků, kteří se z hlediska věku o rok liší. To znamená, že letní žáci s OŠD dosahují shodných výsledků jako jejich spolužáci, kteří mohou být až o rok mladší.

Z hlediska posunu v čase jsme ukázali, že rozdíly mezi žáky jsou nejčastěji neměnné, případně mají tendenci se zvětšovat. Náš druhý předpoklad, že rozdíly budou mít tendenci se vyrovnávat, se tedy nepotvrdil. To platí zejména pro skupinu starších žáků s OŠD. Například v neverbálním testu inteligence v prvním testování nebyly mezi skupinami nalezeny významné rozdíly. Ve druhém testování již starší žáci s OŠD dosahovali významně horších výsledků než žáci bez OŠD. Tyto výsledky lze interpretovat také v souvislosti se stoupající obtížností testu. Ve druhém

ročníku jsme využili test, ve kterém se žáci blížili horní věkové hranici využití, čímž se omezil rozptyl změřených výkonů. Nabízí se interpretace, že v úlohách, které jsou pro zdatné žáky vnímané jako středně obtížné a snadnější, jsou jejich spolužáci s OŠD schopni udržet s nimi krok. V případě, že zvolíme širší spektrum obtížnosti (obtížnější varianta testu pokryje celé výkonnostní spektrum), variabilita výkonu se opět zvýší.

U mladších žáků s OŠD došlo v případě prospěchu k vyrovnávání počátečních horších výsledků se skupinou žáků bez OŠD. Tato skutečnost je zajímavá v kontextu toho, že i přes shodné výsledné hodnocení je ve skupině letních dětí s OŠD výrazně více žáků s plánem pedagogické podpory (18,8 %) než ve skupině dětí bez OŠD (8,2 %). Tato skutečnost je v souladu s částí zjištění v literatuře, která uvádějí, že žáci s OŠD jsou častěji příjemci speciálněpedagogické péče (Graue & DiPerna, 2000; Mendez et al., 2014). Otázkou však zůstává, proč tomu tak je. Není totiž zřejmé, zda výraznější podpora ze strany vyučujících byla volena z důvodu zachycených rizik u těchto žáků, anebo z důvodu potenciálních rizik souvisejících se samotnou podstatou odkladu (zde nízký věk). Proti této tezi vystupuje fakt, že při našem dotazování mnozí vyučující vůbec nevěděli, zda dané dítě odklad školní docházky mělo či nikoli, a tuto informaci si museli dohledávat ve školní dokumentaci. Zdá se tedy, že se opravdu častěji jednalo o děti, které výraznější podporu vyučujících potřebovaly, a tato podpora spolu s odkladem



školní docházky jim pomohla, aby počáteční deficit v dílčích oblastech vyrovnaly. Tomu by odpovídala i skutečnost, že i ve skupině letních dětí s OŠD se častěji vyskytovali žáci s určitou diagnózou (nejčastěji SPU a ADHD). Barnard-Braková et al. (2017) shodně zjistili, že mezi žáky s OŠD jsou žáci s ADHD častěji než ve vzorku žáků bez OŠD. Jejich výzkumné srovnání žáků s ADHD s OŠD a bez OŠD nepotvrdilo efekt OŠD pro tyto žáky. Argumentem jsou zde i naše další data z rozhovorů s učiteli. Ta ukazují, že projevy, které vyučující spojují s nezralostí (mírný neklid, horší kvalita pozornosti, hravost, horší úroveň sebeobsluhy nebo horší emoční regulace), jsou pro učitele dobře zachytitelné a jsou podnětem k poskytnutí podpory. Tato „běžná“ míra podpory však podle nich není postačující pro žáky s výraznějšími deficity v oblasti schopností, kde je nutná komplexní diagnostika a následně intenzivní specifická podpora.

Náš výzkum ukázal, že žáky s OŠD nelze považovat za homogenní skupinu. Mezi těmito žáky je výrazná variabilita, přičemž nejstarší žáci s OŠD obecně dosahují nejslabších výsledků. Tím, že jsme žáky s OŠD rozdělili do dvou skupin – na starší a mladší –, jsme ukázali, že se jejich výkony a další vzdělávací trajektorie od sebe výrazně liší. Výkony letních dětí s OŠD jsou prakticky srovnatelné s výkony dětí bez OŠD. Pokud bychom rozdělili na dvě skupiny neudělali, mohli bychom pouze tvrdit, že žáci s OŠD dosahují slabších výsledků než

žáci bez OŠD. Tím bychom se zařadili po bok mnoha studií, které ukazují na nulový efekt OŠD (Cameron & Wilson, 1990; Graue & DiPierina, 2000; Suncena et al., 2020), případně jej uzavírají jako negativní (Martin, 2009).

ZÁVĚR

Na základě prezentovaných zjištění nelze jednoduše odpovědět na otázku, jestli OŠD měl nebo neměl pozitivní vliv na školní docházku dětí. Víme, že na takovéto závěry nejsou naše zjištění dostatečná. Záleží totiž na tom, jaké výkony podávaly námi zkoumané děti v předškolním období. Pokud bychom předpokládali, že se v této době námi sledované skupiny žáků nelišily, zdálo by se pravděpodobné, že OŠD efekt neměl. Vzhledem k legislativně zakotvené nutnosti předškolní diagnostiky při udělení OŠD lze však předpokládat, že u dětí, kterým byl OŠD udělen, byl k této skutečnosti nějaký důvod. Z tohoto hlediska by bylo naopak možné tvrdit, že minimálně u letních žáků s OŠD byly díky odkladovému roku původně nalezené deficity vyrovnány. Ještě obtížnější je zformulovat závěr o efektu OŠD pro starší žáky s OŠD. Jejich výkony byly sice ve všech testech a měřeních výrazně nejslabší, nicméně nevíme, zda by bez uděleného odkladu nebyly jejich výkony ještě horší. K prozkoumání přímého vlivu OŠD na výkony dětí bude jednoznačně třeba další výzkum, ve kterém budou děti sledovány již v předškolním věku.



LITERATURA

- Attar, I., & Cohen-Zada, D. (2018). The effect of school entrance age on educational outcomes: Evidence using multiple cutoff dates and exact date of birth. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 153, 38–57.
- Barnard-Brak, L., Stevens, T., & Albright, E. (2015). Academic red-shirting and academic achievement among students with ADHD. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 4–12.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). Možnosti podpory školní připravenosti – edukativně stimulační skupiny jako podpora školní připravenosti za spoluúčasti rodiny – Příklad dobré praxe. In D. Greger, J. Simonová & J. Straková (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 61–70). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Cameron, M. B., & Wilson, B. J. (1990). The effects of chronological age, gender, and delay of entry on academic achievement and retention: Implications for academic redshirting. *Psychology in the Schools*, 27(3), 260–263.
- Cascio, E. U., & Schanzenbach, D. W. (2016). First in the class? Age and the education production function. *Education Finance and Policy*, 11(3), 225–250.
- Český statistický úřad. (2022). *Školy a školská zařízení – školní rok 2020/2021. Analytická část*. <https://www.czso.cz>.
- Datar, A. (2006). Does delaying kindergarten entrance give children a head start? *Economics of Education Review*, 25(1), 43–62.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63–75.
- Duncan, G. J. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Ferjenčík, J. (1985). *Barevné progresivní matice*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Ferjenčík, J., & Hromý, J. (1989). *Ravenove progresivne matice – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Gladwell, M. (2008). Most likely to succeed. *The New Yorker*, 15, 36–42.
- Gottfried, A. E., Preston, K. S. J., Gottfried, A. W., Oliver, P. H., Delany, D. E., & Ibrahim, S. M. (2016). Pathways from parental stimulation of children's curiosity to high school science course accomplishments and science career interest and skill. *International Journal of Science Education*, 38(12), 1972–1995.
- Graue, M. E., & DiPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the „gift of time“ and what are its outcomes? *American Educational Research Journal*, 37(2), 509–534.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Pedagogická fakulta UK.



- Guagliardo, M. F., Huang, Z., Hicks, J., & D'Angelo, L. (1998). Increased drug use among old-for-grade and dropout urban adolescents. *American Journal of Preventive Medicine, 15*(1), 42–48.
- Jaekel, J., Strauss, V. Y. C., Johnson, S., Gilmore, C., & Wolke, D. (2015). Delayed school entry and academic performance: A natural experiment. *Developmental Medicine & Child Neurology, 57*(7), 652–659.
- Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science, 9*(4), 174–187.
- Košč, M., & Novák, J. (1997). *Rey-Osterriethova komplexní figura*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Kotátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Martarelli, C. S., Feurer, E., Dapp, L. C., & Roebers, C. M. (2018). Profiles of executive functions and social skills in the transition to school: A person-centred approach. *Infant and Child Development, 27*(6), e2114.
- Martin, A. J. (2009). Age appropriateness and motivation, engagement, and performance in high school: Effects of age within cohort, grade retention, and delayed school entry. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 101–114.
- May, D. C., Kundert, D. K., & Brent, D. (1995). Does delayed school entry reduce later grade retentions and use of special education services? *Remedial and Special Education, 16*(5), 288–294.
- Mendez, L. M., Kim, E. S., Ferron, J., & Woods, B. (2014). Altering school progression through delayed entry or kindergarten retention: propensity score analysis of long-term outcomes. *Journal of Educational Research, 108*(3), 186–203.
- Mertin, V. (2015). Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy. In D. Greger, J. Simonová & J. Straková, J. (Eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 52–60). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- MŠMT. (2023). *Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>.
- NICHD Early Childhood Care Research (2007). Age entry to kindergarten and children's academic achievement and socio-emotional outcomes. *Early Education & Development, 18*(2), 337–368.
- Noel, A. M., & Newman, J. (2008). Mothers' plans for children during the kindergarten hold-out year. *Early Child Development & Care, 178*(3), 289–303.
- Ordine, P., Rose, G., & Sposato, D. (2018). Parents know them better: The effect of optional early entry on pupils' schooling attainment. *Economic Inquiry, 56*(3), 1678–1705.
- Oshima, T. C., & Domaleski, C. S. (2010). Academic performance gap between summer-birthday and fall-birthday children in grades K-8. *Journal of Educational Research, 99*(4), 212–217.



- Otevřelová, H. (2016). Školní zralost a připravenost. Praha: Portál.
- Peterson, C. A., Mayer, M. L., Summers, J. A., & Luze, G. J. (2010). Meeting needs of young children at risk for or having a disability. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 509–517.
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Range, B., Dougan, K., & Pijanowski, J. (2011). Rethinking grade retention and academic redshirting: Helping school administrators make sense of what works. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6, 1–12.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282–299.
- Schanzenbach, D. W., & Larson, S. H. (2017). Is your child ready for kindergarten? Redshirting may do more harm than good. *Education Next*, 17(3), 18–24.
- Svobodová, Z. (2016). *Rozhodovací proces rodičů o odkladu povinné školní docházky*. [Dizertační práce]. Univerzita Karlova.
- Sucena, A., Marques, C., Silva, A. F., Garrido, C., & Pimenta, R. (2020). Is redshirting beneficial for reading acquisition success? *Frontiers in Psychology*, 11, 1–8.
- Šturma, J. (1995). Školní zralost a její poruchy. In P. Říčan & D. Krejčířová et al., *Dětská klinická psychologie* (s. 225–232). Praha: Grada.
- Thorová, K (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV)*. The Psychological Corporation.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Zormanová, L. (2019). Složky školní zralosti. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/22117/SLOZKY-SKOLNI-ZRALOSTI.html>.
- Zatloukal, T. et al. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce.

PhDr. Anna Páchová, Ph.D.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie;

e-mail: anna.pachova@pedf.cuni.cz

Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky;

e-mail: bilkova@pf.jcu.cz



Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky;

e-mail: stef@pf.jcu.cz

PhDr. Lenka Zemanová, Ph.D.

PORG – gymnázium a základní škola, Praha 4;

e-mail: lenka.zemanova@pedf.cuni.cz

PÁCHOVÁ, A., BÍLKOVÁ, Z., ŠTEFÁNKOVÁ, Z., ZEMANOVÁ, L. Beneath the Surface of Academic Redshirting

Aims: *The Czech Republic belongs to the countries with the highest rate of academic redshirting. However, we can find only a few studies that deal with this problematic. The presented study deals with redshirting in relation to school failure at the beginning of schooling (2nd and 3rd grade). Our goal was to find out how pupils who started their schooling a year late (redshirted children – RCH) perform compared to their peers in terms of cognitive and didactic performance and how their performance continues to develop.*

Methods: *The research group consisted of 656 children, whereas 137 were RCH. All children were repeatedly tested using cognitive and didactic tests in the 2nd and 3rd grades. Analysis of variance for repeated measurements was used for statistical comparison of results.*

Results: *It was shown that there is significant variability in performances among RCH and they cannot be considered a homogeneous group. While the youngest RCH (born in the summer months) perform comparable to pupils with their peers, the oldest RCH are generally the weakest group. In terms of development, it seems that the deficits found in the 2nd grade most often tend to persist.*

Keywords: *academic redshirting, school failure, primary school*