Jihočeská univerzita
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

ŠKOLNÍ ZRALOST

SCHOOL READINESS

Autor: Naďa Bártová
Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

Knihovna JU - PF

České Budějovice 2006

ANOTACE

Školní zralost

Tato diplomová práce se v teoretické části zabývá vymezením pojmu školní zralost, uvádí znaky školní zralosti, problematiku nástupu dítěte do ZŠ a uvádí příčiny a důsledky školní nezralosti.

V praktické části si všímá procenta odkladů a předčasných nástupů do školy v naší současné společnosti a s využitím diagnostických testů a projektivních metod posuzuje optimální školní zralost a adekvátnost odkladů školní docházky.

Výsledné kazuistiky vybraných předškoláků a žáků prvních tříd mohou být dokladem významu odkladu školní docházky pro další vývoj dítěte.

School readiness

This diploma thesis deals with the definition of school readiness conception in the theoretical part, describes features of school readiness, questions about entering primary school and mentions causes and effects of school unreadiness.

In the practical part it presents the percentage of delayed school entries and early starts of school attendance in our current society. By using diagnostic tests and projective techniques it examines the optimal state of school readiness and the efficiency of delayed school entry.

Resulting case reports of selected preschool and primary school children can evidence the sense of delaying school entry for the follow-up development of the child's life.

Chtěla bych vyjádřit poděkování vedoucí své diplomové práce paní Mgr. Renatě Jandové, za pomoc při shromažďování podkladů a za cenné rady a připomínky k obsahu práce. Za vstřícné jednání rovněž děkuji učitelkám mateřské a základní školy, které mi umožnily uskutečnit diagnostické testování vybraných dětí.

Naďa Bártová, duben, 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu literatury.

Řípec, 20.4.2006

Bártová

.....

podpis

OBSAH

ÚVOD 8

TEORETICKÁ ČÁST 10

1. Vstup dítěte do školy 10

1.1. Role školáka 12

1.2. Postoj rodičů ke škole 13

2. Vymezení pojmu školní zralost 15

2.1. Rozdílnost pojmů školní zralosti 19

3. Znaky školní zralosti 20

3.1. Věk dítěte 20

3.2. Tělesná zralost 21

3.3. Kognitivní zralost 21

3.4. Emoční připravenost 22

3.5. Sociální připravenost 23

3.6. Pracovní vyspělost 24

3.7. Rozdíly mezi chlapci a dívkami 24

3.8. Celková zralost CNS 24

3.9. Lateralizace ruky, rozvoj senzomotorické koordinace 25

3.10. Rozvoj v oblasti zrakového vnímání 25

3.11. Rozvoj v oblasti sluchového vnímání 26

4. Charakteristika vývojového období předškolního dětství 27

4.1. Vývoj základních schopností a dovedností 27

4.2. Kognitivní vývoj 28

4.3. Socializace 29

5. Požadavky školy na vývojovou vyspělost žáka 31

6. Prevence obtíží v předškolním věku 34

6.1. Rozpoznání pozdější školní neúspěšnosti v mateřské škole 34

7. Zápis do 1. ročníku základní školy 37

8. Pedagogická a psychologická intervence před vstupem do školy 38

8.1. Zařazení dítěte do mateřské školy 38

8.2. Zařazení dítěte do speciální mateřské školy 39

8.3. Různé stimulační programy 39

8.4. Zařazení dítěte do vyrovnávací třídy 40

8.5. Odklad školní docházky 41

8.5.1. Možnosti rozvoje dítěte při odkladu školní docházky 43

9. Školní nezralost 44

9.1. Příčiny školní nezralosti 44

9.2. Důsledky školní nezralosti 46

10. Předčasný nástup do školy 48

PRAKTICKÁ ČÁST 50

1. Cíl výzkumu 50

2. Předpoklady 50

3. Charakteristika zkoumané skupiny 51

4. Současná situace v naší společnosti 52

4.1. Odklady školní docházky 52

4.2. Předčasný nástup do školy 55

5. Diagnostické metody užité v diplomové práci 56

6. Psychologické posuzování školní zralosti a její diagnostika 57

6.1. Rizikové děti v předškolním věku 57

6.2. Psychologické posouzení školní zralosti 60

6.3. Diagnostika školní zralosti - testy školní zralosti 61

7. Projektivní metody a metody volby užité v diplomové práci **65**

7.1. Kresba začarované rodiny 65

7.2. Test barevného sémantického diferenciálu (TBSD) 68

8. Metody pedagogického výzkumu užité v diplomové práci **69**

8.1. Metoda pozorování 69

8.2. Metoda rozhovoru 69

8.3. Případová studie 70

9. Výsledky testů školní zralosti **71**

10. Kazuistiky vybraných dětí **72**

ZÁVĚR **97**

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHY

Úvod

V životě každého člověka existují určité momenty, které jsou zásadní pro jeho další životní cestu a mohou velmi výrazně ovlivnit jeho osobnost. Jedním z velice důležitých mezníků v životě dítěte je jeho vstup do školy. Dítě si často samo plně neuvědomuje důležitost tohoto významného kroku, o to více by si ji však měli uvědomovat rodiče dítěte a všichni, kdo se spolupodílí na rozhodování o jeho vstupu do školy. Pro dítě se vstupem do školy pootevírají brány do dospělosti a má od tohoto okamžiku šanci rozhodovat o své budoucnosti prostřednictvím vlastních schopností a dovedností. To, jak tuto šanci využije, záleží nejen na jeho aktuálních schopnostech a dovednostech, ale důležitou roli hrají i specifické podmínky, které mu jsou v začátcích jeho školní kariéry poskytnuty.

Dítě, jež vstupuje do školy školsky zralé, je nejlépe připravené na zvládání zátěže, která ho ve škole bude čekat. Všechny případné problémy a drobné překážky ve školním vzdělávání se naučí rychle překonávat a jejich úspěšné překonání ho bude tím více motivovat ke snaze podávat ještě lepší výkon. Na druhou stranu dítě, které by do školy nastoupilo s určitými nedostatky ve svém vývoji, tedy školsky nezralé, by mohly tyto zdánlivě drobné problémy zcela odradit od další snahy být ve škole úspěšný. Hned od počátku své školní docházky by tak zažívalo trpké pocity neúspěchu a zklamání, což by jistě ovlivnilo i jeho další osobnostní vývoj.

Snahou všech poradenských zařízení, které se zabývají diagnostikou školní zralosti, je včas zachytit případy nezralých dětí a navrhnout jejich rodičům odklad školní docházky. V současné době je situace taková, že počet odkladů školní docházky roste s každým dalším školním rokem. Tento stav je odrazem jednak většího počtu dětí s nějakou vadou či poruchou, ale i celkové změny postojů veřejnosti k odkladům školní docházky. Většina lidí si dnes uvědomuje závažnost otázky školní zralosti dítěte vstupujícího do školy a důležitost správného rozhodnutí o případném odkladu školní docházky.

V této diplomové práci se zabývám problematikou školní zralosti a vstupu dítěte do školy především s přihlédnutím k potřebám učitelek prvního stupně, učitelek mateřských škol nebo rodičů budoucích prvňáků. V teoretické části je vymezen pojem školní zralost, popř. nezralost, jsou uvedeny základní znaky školní zralosti, požadavky školy na vývojovou vyspělost žáka, je charakterizováno vývojové období předškolního

dětství a uvedeny možnosti pedagogické a psychologické intervence před vstupem do ZŠ. V praktické části je posouzena současná situace v naší společnosti (z hlediska odkladů školní docházky a možnosti předčasného nástupu do školy) a jsou uvedeny možnosti psychologického posuzování školní zralosti a její diagnostiky na školách i v pedagogicko psychologických poradnách. Na základě vyhodnocení provedených diagnostických testů a projektivních technik u vybraného vzorku předškolních dětí (popř. dětí první třídy) byly vytvořeny kazuistiky, jejichž hlavním úkolem je posoudit optimální školní zralost dětí vstupujících do školy a adekvátnost případného odkladu školní docházky na jejich další vývoj.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do školy znamená pro dítě i jeho rodinu velkou změnu a zároveň i zátěž, která se ještě zvyšuje se stoupajícími nároky školy. První třída má z psychologického hlediska zcela jiný význam nežli další ročníky základní školy. Dítě vstupem do školy získá jisté společenské povinnosti - školní povinnosti - a ty není možno odpustit. Někdy je pro dítě velmi obtížné zvyknout si na změnu prostředí, změnu svých dosavadních návyků a režimu dne. Ale vstup do školy je pro něj i důkazem toho, že je již dost velké, aby mohlo stejně jako všechny ostatní děti navštěvovat školu. Z malého dítěte se tedy stane školák, což je zcela nová role, se kterou se musí každé dítě umět vyrovnat. Tato role s sebou přináší i určité výhody, které dítě získá automaticky se vstupem do školy. Děti se často pyšní školní taškou, penálem s psacími potřebami a školními sešity a knihami.

Chození do školy s sebou ale nese i mnoho povinností. Často je potřeba, aby dítě změnilo své dosavadní návyky a věnovalo se i činnostem, jejichž plnění nebylo dosud striktně vyžadováno. Dítě se náhle musí zapojit do většího kolektivu stejně starých dětí, podřídit se autoritě učitele a obejít se delší dobu bez rodičů, se kterými dříve trávilo většinu svého času.

Poněkud jednodušší situaci mají děti, které v předškolním období navštěvovaly mateřskou školu a zvykly si tak na určitý režim, jenž je zde nutné dodržovat. Především si přivykly trávit určitý čas v kolektivu ostatních dětí, bez rodičů, a naučily se tak respektovat cizí autoritu. Dále si osvojily zásady správného chování, stolování, hygienických návyků a jiných sociálních dovedností, jejichž znalost se ve škole považuje za samozřejmou. Langmeier uvádí, že děti z mateřských škol bývají společenštější, sebevědomější a vyrovnanější, nemají tolik neurotických rysů, získávají vyšší prestiž v dětském kolektivu a nejsou tak úzkostné a přecitlivělé na kritiku. Proto je pro děti mnohem snazší začínat školní docházku s předchozí zkušeností z mateřské školy.

V některých mateřských školách existuje i určité propojení se základní školou. Některé učitelky učí ve škole mateřské i ve škole základní, kam děti později nastoupí.

Děti tak nastupují do známého prostředí, znají i některé paní učitelky, což jim ulehčí adaptaci v základní škole. Většina mateřských škol absolvuje s předškoláky alespoň „seznamovací návštěvu" v základní škole, kdy po domluvě s učitelkou navštíví děti některou z prvních tříd školy. Mohou si tak prohlédnout třídu, seznámit se s budoucími učitelkami, vidět práci současných prvňáků a mít tak konkrétnější představu o tom, co je v září bude čekat.

Mertin (2006, str. 14) uvádí, že v současné době nemusí být nástup dítěte do školy již takovou zátěží, jako často býval v dřívějších dobách. Uvádí srovnání se situací před padesáti lety, kdy děti přicházely do školy často z domácího prostředí, bez předešlých zkušeností s cizími lidmi či dětmi, což pro ně mohl být velký šok a změna v jejich dosavadním životě. V dnešní době více než 90% populace dětí navštěvuje alespoň poslední rok před nástupem do základní školy mateřskou školu, kde dítě získá bohaté zkušenosti s vrstevníky a seznámí se i s určitým režimem, který pak více méně musí dodržovat i ve škole.

Avšak absolvování mateřské školy v předškolním období ještě nezaručuje úspěšný začátek školní docházky. Děti přicházejí do škol z různého sociálního prostředí, s různými předpoklady k učení, s různými somatickými dispozicemi a rozdílnou emocionální stabilitou. Pokud je dítě oslabeno v některé z těchto oblastí, mohlo by to pro něj znamenat obtíže při plnění dalších povinností, které na něj klade základní škola. Proto je velmi důležité, aby do školy vstupovaly děti zralé, které nemají zásadní oslabení v některé ze složek školní připravenosti (viz. Příčiny školní nezralosti).

Z toho důvodu byly zavedeny pojmy jako školní zralost, připravenost či způsobilost, které upřesňují, jaké dispozice by mělo dítě mít při vstupu do školy, má-li být ve škole úspěšné.

1.1. Role školáka

Se vstupem do školy dítě automaticky přijímá roli školáka. Tato role není výběrová, dítě ji získává automaticky s dosažením určitého věku a vývojové úrovně. V jistém smyslu je tedy potvrzením normality dítěte, které je do školy přijato pouze tehdy, pokud dané požadované úrovni vyhovuje. Tato role s sebou přináší i určitou prestiž, kterou dítě takto chápe především díky rodičům a široké veřejnosti.

Předškolní dítě má zatím jen nejasnou představu o škole a jejích požadavcích. Jeho představy se omezují spíše na vnější zjevné znaky této role, jako je nošení školní tašky, psaní do sešitů a učení se z učebnic. Dobře ví, že do školy nesmí nikdo, kdo tam nepatří, pokud ještě není dost velký. Proto je i přijetí nové role spojeno s odlišným chováním dítěte a formálně ho potvrzují i sdělení rodičů a rituál zápisu.

Dítě, které se do školy těší, nemusí ještě být pro školu zralé. Nemá často totiž přesnější představu, co se od něj ve škole bude vyžadovat, a neuvědomuje si, že je to zásadní krok v jeho životě, který nelze vrátit, i když se mu nebude ve škole líbit (jako by to šlo např. v případě hry). Představu školy dítě občas realizuje v podobě hry, kdy využívá své dosavadní znalosti o škole a zbytek si domýšlí - často je tato hra dokladem dětských přání i obav z očekávané změny.

Ale jak jsem již naznačila, mezi dětmi existují velké rozdíly v tom, jak rychle či s jakými obtížemi se vyrovnají se změnou prostředí a s novou rolí školáka. V současné době se *zvyšuje procento dětí, které mají za sebou šest let systematické a velmi kvalitní kultivace v rodině i v mateřské škole a v různých zájmových aktivitách, a na druhé straně neklesá procento dětí, které jsou v šesti letech z hlediska tradičního vzdělávání poznamenané jen velmi málo* (Mertin, 2006, str. 14). Velké rozdíly jsou proto i v chování dětí na počátku školní docházky. Některé dítě přijme roli školáka zcela samozřejmě a bez větších obtíží se přizpůsobí školnímu vyučování, pro některé je problematické ztotožnit se se všemi pravidly a požadavky, jejichž plnění škola vyžaduje.

1.2. Postoj rodičů ke škole

Představu dítěte o škole nejvíce ovlivňují jeho rodiče a nejbližší okolí. Rodiče do této představy promítají své pozitivní i negativní očekávání a začínají si i více všímat různých schopností a dovedností svého dítěte, které bude pro úspěšnou školní práci potřebovat. Do této doby se dítě většinou zabývalo určitou činností, protože je zkrátka bavila. Ale nyní rodiče více usilují o to, aby dítě dosáhlo požadovaných dovedností potřebných pro vstup do školy. V oblastech, ve kterých má dítě určité oslabení, usilují rodiče o nápravu. Aktivity dítěte, které byly dříve akceptovány jako samoúčelné, jsou nyní chápány jako prostředek k dosažení určitého cíle.

Podle Vágnerové (1997) je možné v postoji rodičů ke škole odlišit dva základní aspekty. Za prvé je to obecná hodnota a význam školy, která je platná v dané společnosti. Za druhé je to individuálně specifický smysl školní úspěšnosti a očekávání, které z toho pro nejbližší rodinné příslušníky vyplývá. Většina rodičů prezentuje dítěti budoucí roli školáka jako důležitou nebo alespoň nějak nutnou. S nástupem dítěte do školy musí i rodiče upravit svou rodičovskou roli. Musí se nyní částečně vzdát své absolutní moci nad dítětem a podělit se o ní se školou, konkrétně s učitelem. Tato změna může působit pocity rivality a žárlivosti na učitele, nebo obavy některých rodičů z nadměrných požadavků školy.

Existují ale i takoví rodiče, kteří prezentují dítěti školu jako nebezpečnou a ohrožující, a dítě může proto zaujmout spíše negativní postoj ke své nové roli a potažmo i ke škole jako takové. Tyto negativní postoje rodičů často pramení z vlastní špatné zkušenosti se školou, kdy se rodiče či jejich známí setkali s případy špatných učitelů nebo mají sami špatné zkušenosti se školním vzděláváním. V současné době si však rodiče uvědomují svou povinnost vybrat dítěti školu, která ho dobře připraví do života. Nezřídka si vybírají i podle třídní učitelky, která má být v první třídě.

Škola je rodiči chápána především jako místo učení a výkonu, který je potvrzením pozitivního efektu učení (Vágnerová, 1997, str. 147). Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity dítěte a v tomto směru dále ovlivňuje jeho chování a prožívání. Pocit úspěchu a selhání je ale také modifikován postojem dospělých a někdy nemusí být zcela objektivní. Někteří rodiče hodnotí své děti za všech okolností pozitivně, takže dítě získává zkreslenou představu o své úspěšnosti a uvědomí si to často až v konfrontaci s názorem učitelky. Pokud dříve navštěvovalo mateřskou školu,

je na hodnocení svého chování již částečně zvyklé a tím pádem lépe připravené pro další působení ve škole.

Škola však není pouze místem učení a výkonu, ale hraje důležitou roli i v procesu socializace dítěte. Může se tedy stát, že dítě bude ve škole velmi úspěšné v oblasti učení, ale nedokáže se dobře začlenit do kolektivu třídy a nezíská zde uspokojivou pozici. Někdy může být škola i místem konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti (škola zde reprezentuje hodnotové normy společnosti). Je to především v případech dětí ze sociálně slabších rodin nebo minoritního etnika.

K dítěti, které vstoupilo do školy, se rodiče často chovají odlišným způsobem nežli dříve. Ideální je, když má dítě doma vyhrazen svůj učební koutek, kde má všechny učební pomůcky a zároveň zde není rušeno. Ostatní členové rodiny by měli respektovat klid, který dítě potřebuje při plnění domácích povinností do školy. Rodina by měla sledovat pokroky dítěte v učení a chválit ho za jeho drobné úspěchy.

V současné době je podle Mertina vyšší míra vzdělanosti rodičů a jejich větší informovanost o škole a dalších otázkách, které se týkají vstupu dítěte do školy. Rodiče si také uvědomují důležitost stimulace dítěte v předškolním věku a jsou dnes pokládáni za první a nejvýznamnější učitele dítěte. Proto se snaží svým dětem odmalička věnovat více pozornosti a snaží se rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti v různých oblastech. Děti pak získané dovednosti efektivně zužitkují ve školním vzdělávání. Zároveň si rodiče daleko více uvědomují důležitost vzdělání pro dítě a chtějí mu zajistit co nejlepší start školní docházky. Proto často velice pečlivě zvažují vhodnost vstupu dítěte do školy či variantu případného odkladu školní docházky.

2. Vymezení pojmu školní zralost

Otázka školní zralosti není novodobým problémem, zabýval se jí již J. A. Komenský ve Velké didaktice. Tento pojem se poté objevoval stále častěji v různých dalších publikacích - Charlotty Bühlerové, A Kerna, J. Langmeiera a D. Langmeierové a mnoha dalších autorů, kteří tímto reagovali na zvyšující se školní náročnost a tím pádem i větší potřebu diagnostiky předškolních dětí z hlediska školní zralosti.

V historii byla problematika školní zralosti úzce spjata především s názorem německého psychologa A. Kerna, který tvrdil, že rozdíl v úspěšnosti různých dětí ve škole *je způsoben odlišnou úrovní dosaženého psychofyzického zrání, které probíhá ve výrazně ohraničených etapách* (Vágnerová-Valentová, 1992, str. 74). Tento názor je v současné době již překonán jako jednostranný, neboť přeceňuje význam zrání a podceňuje význam učení na počátku školní docházky.

V současné době neexistuje jen jediná správná definice pojmu školní zralost. Každý pedagog, psycholog, ale i rodič si pod pojmem školní zralost představí trochu odlišné charakteristiky a vlastnosti dítěte, které jsou podle jejich názoru nepostradatelné k úspěšnému zvládnutí školní zátěže. Někdo klade důraz především na intelektuální vyspělost a schopnost učit se, jiný zdůrazňuje sociální připravenost předškolního dítěte a jiný zase upřednostňuje jeho fyzickou zralost. Většina definic školní zralosti je jakýmsi souborem různých činitelů, jejichž vzájemné působení je podmínkou úspěšného působení dítěte ve školním vzdělávání.

Věnovala jsem se blíže několika autorům, kteří se tématem školní zralosti zabývají, a snažila jsem se zachytit nejdůležitější body, které ve svých definicích zdůrazňují.

- **Langmeier** se ve své definici přibližuje dřívějšímu vymezení Komenského a vymezuje školní zralost jako takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: *1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte a který je současně 3. dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení* (Langmeier, 1983, str. 93).

Langmeier zdůrazňuje, že tím, že dítě dovršilo vývoj v předchozí etapě dětství, má dobré předpoklady k plnění úkolů v etapě další - ve škole základní; dále má přiměřeně vyvinuté psychické a fyzické dispozice, které budou vyhovovat požadavkům školní docházky, a je dostatečně motivováno k dalšímu soustavnému učení ve škole. Langmeier také poznamenává, že dalším z typických projevů dítěte zralého pro školu je nezájem o pouhou hru a jeho radostné očekávání toho, co pro něj připravila škola.

- **Kolláriková-Pupala** ve své Předškolní a primární pedagogice zdůrazňují, že pojem školní zralost v sobě spojuje různé dimenze, které je nutné sledovat zároveň a brát zřetel na jejich vzájemné působení.

Uvádí tyto složky školní připravenosti :

- *kognitivní (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení)*
- *emocionálně-sociální (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky, aj.)*
- *pracovní (dítě by mělo převzít nejen pracovní úkoly, ale také u nich určitou dobu setrvat)*
- *somatické, jež by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte; zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projeví zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži školních nároků* (Kolláriková-Pupala, 2001, str. 221).

Kolláriková-Pupala se zabývají pojmem školní zralost podrobněji, snaží se zachytit všechny složky, které jsou potřebné k úspěšnému začátku školní docházky. Dále dodávají, že každá z těchto složek musí dosáhnout určité prahové úrovně, aby bylo dítě ve škole úspěšné. Ovšem připouští i možnost určité kompenzace jednotlivých položek navzájem, což však činí značné nároky na odborníky, kteří rozhodují o školní zralosti či nezralosti dítěte.

- **Matějček** se z hlediska školní zralosti zabývá rozdíly v použití pojmů školní zralost a školní připravenost a uvádí:

Označení „školní připravenost" se zatím nevžilo. Propagovali je více pedagogičtí psychologové, aby zdůraznili aktivní složku ve výchově a přípravě dítěte na

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTŘEDNÍ KNIHOVNA -8-
Husova 458, 370 05 České Budějovice

školu. Tradiční termín „zralost" má sice blíže k biologii a k vývojové teorii saturační, avšak vliv životních podmínek a vnějšího prostředí samozřejmě zahrnuje. Navíc v případě školní zralosti jde dnes zřejmě více než o dodané vědomosti a dovednosti právě o biologickou zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulsivnosti, míru pohyblivosti, vyspělost jemné motoriky atd. (Matějček, 1991, str. 113).

Matějček zde v souvislostí s celkovou zralostí CNS uvádí mnohé charakteristiky, které by mělo mít dítě na začátku školní docházky. Dítě by mělo být schopné soustředit se, mít odpovídající pracovní schopnosti atd. Potlačuje zde význam školní připravenosti, kterou chápe jako specifické vědomosti a dovednosti, s nimiž dítě do školy vstupuje. Matějček se v souvislosti s pojmem školní zralost dále zabývá spíše otázkami praktickými, jako je například odklad školní docházky.

- **Vágnerová** rozlišuje v souvislosti se vstupem dítěte do školy dva pojmy - školní zralost a připravenost. Dítě školsky zralé by mělo dosáhnout určité úrovně zralosti organismu, ale zároveň by mělo mít i mnohé kompetence, které jsou vázané na učení a jsou základem školní připravenosti.

Školní zralost

Školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna i lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání.

Školní úspěšnost je spojena s rozvojem poznávacích procesů, které jsou ovlivněny jak zráním, tak učením. Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo logicky, na úrovni konkrétních logických operací. Přijatelná adaptace na školu vyžaduje určitý stupeň rozvoje autoregulačních procesů. Dítě by mělo být schopné respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost (Vágnerová, 1997, str. 155).

Školní připravenost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné i mnohé kompetence, které jsou vázané na učení a jsou tudíž závislé na specifickém působení sociálního prostředí. Jsou základem školní připravenosti. Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování (které by mělo být schopné reálně respektovat). V socializačním procesu hraje nejdůležitější roli rodina, ovlivněná dalšími sociálními skupinami jako je např. církev nebo sociální vrstvou, do níž patří, etnickou skupinou atd. (Vágnerová, 1997, str. 162).

Vágnerová ve své definici spojuje vliv zralosti CNS, jež se projevuje v odolnosti dítěte, schopnosti koncentrace pozornosti i v rozvoji senzomotorických dovedností, a důležitost mnohých dalších charakteristik, které jsou závislé na sociálním prostředí - jako motivace dítěte nebo schopnost rozlišovat různé sociální role.

- **Shrnutí**

Ze všech těchto definic tedy vyplývá, že pojem školní zralost je komplexní charakteristikou, která v sobě zahrnuje jak podíl zrání, tak i učení. Školsky zralé dítě tedy musí mít různé dispozice, které se později posuzují jako složky školní zralosti. Tyto složky by měly dosáhnout určité „prahové" úrovně, aby bylo dítě ve škole úspěšné. Můžeme však uvažovat i o vzájemné kompenzaci jednotlivých složek.

Školní zralost však záleží i na výchovně vzdělávací koncepci školy, do které dítě vstupuje. Musíme proto uvažovat i o zralosti dítěte pro konkrétní školský systém. Typickým znakem dítěte školsky zralého je i to, že úroveň jeho práce ve škole odpovídá jeho celkovým schopnostem nebo se od nich jen nepatrně odchyluje. Školní zralost a úspěšnost v první třídě spolu velice úzce souvisí.

2.1. Rozdílnost pojmů školní zralosti

Pojmů školní zralost, připravenost či způsobilost se dnes využívá téměř ekvivalentně. Historicky se používal termín *školní zralost* především ke zdůraznění nutnosti, aby školsky zralé dítě prošlo vývojovou změnou, převážně fyziologicky podmíněnou. Naši hlavní průkopníci v této oblasti (Jirásek, Langmeier, Matějček) kladou také důraz na zrání, ale zároveň berou v úvahu i environmentální vlivy, zvláště výchovné působení rodiny a mateřské školy.

Pojem *školní připravenost* upřednostňovali v sedmdesátých letech obzvláště pedagogové, kteří vycházeli z názoru, že na školní úspěšnost dítěte na počátku školní docházky má velký vliv škola (resp. její výchovně vzdělávací koncepce). Zároveň je v tomto pojmu zdůrazněno učení, jako důležitý aspekt úspěšnosti dítěte na počátku školní docházky. Zastánci tohoto přístupu rovněž zastávali názor, že *plná připravenost se nepovažuje za nutnou podmínku pro vstup do školy, neboť škola musí dispozice dítěte soustavně rozvíjet.* (Vágnerová-Valentová, 1991, str. 75)

Posledním (méně používaným) pojmem je školní *způsobilost.* Užívali ho především autoři, kteří namítali, že je v pojmu školní zralost přeceňován význam biologické zralosti, čímž je ignorována důležitost předškolní výchovy a specifických schopností a dovedností dítěte před vstupem do školy. Doporučovali proto mluvit spíše o způsobilosti než zralosti pro školu.

Já budu ve své práci dále používat termín *školní zralost*, který se v současné době užívá nejčastěji a nejlépe vystihuje dnešní chápání problematiky vstupu dítěte do školy. Pod tímto termínem si tedy nepředstavuji pouze biologickou zralost organismu, ale i zralost rozumovou, citovou a sociální.

3. Znaky školní zralosti

Při posuzování školní zralosti je důležité vzít v potaz různé aspekty, které dítě charakterizují a mohou mít rozhodující vliv na jeho pozdější úspěšnost ve škole. Tyto aspekty mohou působit izolovaně, ale mohou se i vzájemně překrývat a způsobovat tak různé obtíže dítěte ve školním vzdělávání.

3.1. Věk dítěte

Jako ideální věk pro vstup do školy se ustanovil věk šesti let. Bylo provedeno mnoho výzkumů na toto téma a výsledky napovídají, že předčasný nástup do školy může nepříznivě poznamenat celou školní dráhu dítěte. Langmeier zjistil, že *nešestiletí školáci - navzdory vyšším rozumovým schopnostem - se vyznačovali ve srovnání se staršími dětmi horším prospěchem, nesamostatností, hravostí a nesoustředěností při úkolu* (Říčan-Krejčířová, 1997, str. 226-227).

Školský zákon obsahuje ve svém ustanovení i nařízení o věku dítěte a přesně definuje podmínky nástupu dítěte do školy: *Povinná školní docházka začíná počátkem roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce* (Školský zákon č. 561/2004, §36, 3).

Vstup dítěte do školy je tedy podmíněn věkem šesti let, avšak ne všechny děti se v tomto věku nachází na stejné vývojové úrovni. Některé děti proto mají odklad školní docházky a nastupují do školy o rok později. Bylo dokázáno, že tito „straší prvňáci" mají lepší předpoklady pro začátek školní docházky (viz. Odklad školní docházky).

3.2. Tělesná zralost

Při nástupu do školy je podstatné lékařské posouzení celkového zdravotního stavu dítěte. Přičemž je zapotřebí úzké spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem a případně dalšími odbornými lékaři podle povahy případu (neurologem, psychiatrem, foniatrem či logopedem).

Podle Langmeiera je posuzování výšky a hmotnosti nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte. Pouze děti, které výrazně převyšují průměr, nebo děti významně pod průměrem (malé a slabé), jsou poněkud ve výhodě nebo nevýhodě.

Často je používaná tzv. „filipínská míra"- tj. ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. Dosažení této míry je známkou „první proměny tělesné stavby", která probíhá v období vstupu dítěte do školy a dochází při ní k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy. Bylo prokázáno, že existuje určitá spojitost mezi dosažením tělesné zralosti a vyspělostí psychickou, ovšem u velkého počtu dětí se vývoj odlišuje, takže posouzení školní zralosti pouze podle tělesné postavy by bylo zcela nezodpovědné.

3.3. Kognitivní zralost

Pokud dítě nedosáhne potřebné úrovně rozvoje poznávacích procesů, nemůže chápat veškeré učivo ve škole. Dítě, které stále ulpívá na předchozím stádiu (prelogického) myšlení, se řídí jen svými aktuálními potřebami a přáními a jiné aspekty pro něj nic neznamenají. Škola pro něj tedy nemá hlubší význam.

Dítě kolem šesti let začíná chápat svět realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách a začíná logicky myslet, i když zatím jen na konkrétních předmětech. Obrazec, který dříve vnímalo jako nedělitelný celek, začíná být nyní schopno rozlišit na jednotlivé části. Také nyní ovládá činnost analyticko-syntetickou - umí vyjmout části z předloženého celku a původní celek z nich opět složit. Toho je schopno i v oblasti sluchového a zrakového vnímání, což je předpoklad úspěšné výuky čtení a psaní.

Zdokonalení nalezneme i v dětské kresbě. Ta v tomto období již věrněji zobrazuje skutečnost a dítě pozvolna přechází k syntetickému znázornění postav a

jiných objektů podle ucelené představy. Kresba je nyní mnohem podrobnější v jednotlivých detailech, ale i při napodobování různých útvarů a tvarů písma (tato schopnost je předpokladem úspěchu v Kernově testu školní zralosti).

3.4. Emoční připravenost

Podle Langmeiera rozumíme emoční zralostí věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Dítě by mělo být schopno odložit svá okamžitá přání pokud je to nutné či výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli. Zároveň děti samy spontánně přecházejí od výlučně hravé činnosti k činnosti smysluplnější, samy se o práci hlásí a jsou nyní vytrvalejší v plnění i nezajímavých a únavných úkolů. Přesto však schopnost soustředit se na úkol a vytrvale pracovat vzrůstá postupně, a musíme proto u školních začátečníků dbát na to, aby kladené požadavky nepřekračovaly přirozené hranice vývojové úrovně dítěte.

Dítě nezralé nechápe roli školáka jako prestižní pozici, nemá pro něj dostatečnou motivační sílu, protože obnáší plnění různých požadavků, což je pro něj zatěžující. Takové dítě nevidí smysl v tom, aby se takto složitými povinnostmi zabývalo. Dítě si musí být vědomé větší důležitosti něčeho obecněji platného, a to povinnosti, kterou je nutné vykonat na úkor svého okamžitého přání.

Problémy s autoregulací mohou mít příčinu i v rodině, kde je dítě vychováváno v jiném hodnotovém systému, nebo je například kvůli určitému handicapu zvýhodňováno a vychováváno spíše v závislosti a nesamostatnosti.

Také schopnost pracovat ve skupině a umění vzdát se na určitý čas svých osobních potřeb ve prospěch cílů skupiny je známkou citové zralosti a často chybí u dětí velmi nadaných nebo předčasně zařazených do školy.

3.5. Sociální připravenost

Při nástupu do školy by dítě mělo být i sociálně připravené, aby zvládlo roli školáka a aby mohla škola splnit svou úlohu. Dítě by mělo umět rozlišovat různé role a podle toho se i chovat. Mělo by vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli, a respektovat ho jako autoritu. Dítě si ale také musí najít své místo v kolektivu třídy, kde bude trávit většinu času ve škole, bavit se a navazovat kamarádské vztahy. Děti, které jsou v socializačním vývoji nějak opožděné, budou mít problémy v adaptaci na školu, což se brzy odrazí i ve školním výkonu.

Významná je i schopnost verbální komunikace, která ovlivňuje vztah dítěte k učiteli a spolužákům. Nedostatky či poruchy řeči se pak projeví změnou v komunikaci a odlišným postojem učitele k dítěti. Hůře mluvící dítě bývá častěji izolováno a tím je ovlivněna i samotná identita dítěte. Na počátku školní docházky se také objevuje nejvíce neurotických poruch řeči (např. koktavost) jako důsledek obtížné adaptace na školní zátěž.

Dítě by při nástupu do školy mělo chápat i základní normy chování a orientovat se v hodnotovém systému společnosti. Mělo by vědět, co je správné a co nesprávné, a podle toho se řídit, bez ohledu na to, zda je přítomna autorita. Dětská vůle se na počátku školy teprve rozvíjí, a proto je pro děti někdy obtížné odepřít si uspokojení okamžité potřeby i za předpokladu, že tím poruší všeobecně danou normu. Těžší situaci mají děti z rodin s jinou hodnotovou orientací, děti chronicky nemocné nebo děti, které mají problémy v oblasti sociálního učení. Takové problémy se často objevují u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí, pro které je obtížné rozlišovat různé role a dodržovat běžné normy chování, přestože je dobře znají.

Dítě musí být rovněž schopno vydržet určitý čas bez přítomnosti rodičů, musí být do jisté míry samostatné a schopné „fungovat" i bez její opory.

Důležitou roli hraje i podnětnost výchovného prostředí. Langmeier nalezl ve skupině dětí ze zanedbávajícího prostředí plnou třetinu dětí nezralých (pro srovnání, ve stimulujícím prostředí bylo dětí nezralých pouze 7%). Dalším důkazem časté školní nezralosti dětí z nepodnětného výchovného prostředí je výzkum Matějčka (1963), který shledal povšechné opoždění v tělesném i duševním vývoji u dětí přecházejících z předškolních dětských domovů do školy. Přičemž děti, které nastoupily do ústavní péče nejčasněji, jsou po tělesné stránce poměrně nejvyspělejší, zároveň však nejvíce opožděny v psychickém vývoji.

3.6. Pracovní vyspělost

Školsky zralé dítě by mělo být schopné rozlišit hru od povinnosti a splnit zadané úkoly i v případě, že se objeví určité překážky. Mělo by umět ovládat své okamžité nápady a impulsy tak, aby splnilo zadaný úkol, přestože pro něj není příliš zajímavý a nepřitahuje ho ani svou novostí. Dítě by mělo být schopné podřídit se rozvrhu činností ve škole a dodržovat určený řád a rytmus vyučovací hodiny. Důležité je i odpovídající psychomotorické tempo.

3.7. Rozdíly mezi chlapci a dívkami

Pokud se posuzuje školní zralost, důležitou roli hraje i fakt, zda je posuzována dívka či chlapec. Sociální vyspívání chlapců předškolního věku bývá ve srovnání s dívkami pomalejší a méně vyrovnané. Dvořáková uvádí, *že chlapci jsou ve svém vývoji biologicky i psychologicky křehčí a jsou i více vnímaví na nejrůznější nepříznivé vlivy. Chlapci se jako skupina jeví být vcelku asi o čtvrt roku pozadu oproti dívkám.* (Dvořáková, 1999, str. 85)

Z toho vyplývá, že rodiče, kteří se rozhodují, zda dají svého chlapce do školy již v jeho čerstvých šesti letech, by měli pečlivě zvážit především jeho sociální zralost a zralost pro práci. Pro některé chlapce, narozené od června do září, by byl nástup do školy již v jejich šesti letech skutečně předčasný, neboť ještě nemuseli dosáhnout potřebné zralosti v některých oblastech svého vývoje. Případný odklad školní docházky o jeden rok by pro ně tedy znamenal šanci, kdy mohou "dohonit" ve vývoji své vrstevníky a další rok nastoupit do školy jako skutečně zralí prvňáčci.

3.8. Celková zralost CNS

Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži (Vágnerová, 1997, str. 149). Když je tedy dítě nezralé, projevuje se větší dráždivostí, snadnější unavitelností a emoční labilitou. Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností, neboť zralejší dítě se lépe soustředí

a vydrží déle pracovat, a tím pádem může být ve škole úspěšnější. Je pro něj rovněž snadnější vyrovnat se se zátěží, kterou s sebou škola přináší.

3.9. Laterizace ruky, rozvoj senzomotorické koordinace

Zráním CNS je rovněž podmíněna laterizace ruky, zlepšení veškeré motorické a senzomotorické koordinace i manuální zručnosti. Pokud je dítě manuálně nešikovné, je pro něj obtížné uspokojivě zvládat požadavky školního vyučování - nejde mu psaní, kreslení, je neúspěšné ve výtvarné výchově atd. Dítě může mít i problémy s artikulací a ovládáním mluvidel. Nezralé děti často nedokáží ještě na počátku školní docházky správně vyslovovat některé hlásky a přetrvává u nich patlavost.

3.10. Rozvoj v oblasti zrakového vnímání

Děti v předškolním období vidí lépe do dálky než na blízko. Proto děti, které jsou v tomto směru nezralé, musí vynaložit velké úsilí, aby se soustředily na pozorování věcí v jejich těsné blízkosti. Pokud mají děti tuto schopnost lépe rozvinutou, mohou i snadněji vnímat různé detaily pozorovaného objektu.

Školsky zralé děti mají lépe rozvinutou i vizuální diferenciaci, což je schopnost rozlišovat různé tvary, obrázky a samozřejmě i písmena. Pro nezralé děti je pak typické, že si často pletou zrcadlově podobná písmenka (b/d nebo p) a dělají jim problémy i různé úkoly typu „hledej rozdíly".

Velmi důležitá je i vizuální integrace. Děti školsky zralé vnímají celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou určité vztahy. Jde o schopnost určité analýzy celku (děti si uvědomují, z jakých částí se celek skládá) a naopak (z jednotlivých částí umí smysluplný celek opět složit).

Pro efektivní školní práci je velmi důležitá celková zralost očních pohybů malého školáka. Koordinace očí dozrává kolem šesti let a je nezbytná pro ostré vidění a schopnost systematického pozorování. Dítě takto nezralé jen neúčelně přeskakuje pohledem sem a tam a nevidí dobře to, co by vidět potřebovalo. Největší obtíže to pak působí například při výuce psaní či při kresbě, kde má dítě problémy trefit se na správné místo, dodržovat plochu nebo nepřetahovat čáru.

3.11. Rozvoj v oblasti sluchového vnímání

Předškolní dítě už většinou dovede rozlišovat fonémy - tj. zvuky mluvené řeči jeho rodného jazyka. Analýza a syntéza jednotlivých slov (ze kterých hlásek se slovo skládá) se sice rozvíjí až ve škole, ale přesto je nutné dosáhnout určité úrovně poznávacích strategií a schopnosti zachytit řečový projev v jeho posloupnosti již v období předškolním. Sluchové podněty mají omezené časové trvání a proto hraje důležitou roli i pozornost.

Pro školní úspěšnost je důležitá kooperace obou mozkových hemisfér. Vnímání řeči je nejčastěji lokalizováno v levé mozkové hemisféře, avšak vnímání jednotlivých hlásek zajišťuje mozková hemisféra pravá. Potřeba kooperace obou hemisfér se stane aktuální při počáteční výuce čtení a psaní. Spolupráce obou hemisfér je účinná tehdy, pokud si dítě dokáže propojit viděný tvar písmene s jeho významem. U chlapců dochází k celkovému zrání pomaleji a je pro ně proto obtížnější dosáhnout potřebné souhry obou hemisfér.

4. Charakteristika vývojového období předškolního dětství

Nástupu do školy předchází zhruba tříleté období, které je nazýváno obdobím předškolním. V tomto období děti obvykle navštěvují mateřskou školu a pomalu se tak připravují na nástup do školy základní. Ale ne všechny děti navštěvují mateřskou školu. Rodiče mohou sami rozhodnout, zda své dítě dají do školky, nebo s ním zůstanou doma. Zkušenosti mnohých pedagogických pracovníků ale ukazují, že dítě, které chodilo alespoň rok do mateřské školy má lepší předpoklady přizpůsobit se soustavné práci ve škole základní. Podle školského zákona (§34 Organizace předškolního vzdělávání) se k předškolnímu vzdělávání přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Dítě se tak v kolektivu ostatních dětí naučí spolupráci s ostatními, naučí se dodržovat určitý denní režim a respektovat cizí autority (učitelky).

Ovšem základem předškolního období stále zůstává rodinná výchova, na které škola dále staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.

4.1. Vývoj základních schopností a dovedností

Dítě předškolní se v mnohém liší od předcházejících etap svého vývoje a zároveň stále prochází dalšími důležitými vývojovými změnami, které jsou nutné k dozrání celého organismu do věku školáka.

Z hlediska motorického vývoje dochází ke stálému zdokonalování, dítě má zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. I jeho soběstačnost dosahuje významného pokroku - dítě již samostatně jí, samo se obléká a svléká, obstará se na toaletě, při základní hygieně atd. Zručnost dítěte se zlepšuje i v oblasti jemné motoriky.

Dítě cvičí svou zručnost v mnohých hrách, což se pak projeví například i při kresbě, která se postupně stává přesnější a začíná mít realističtější prvky. Současně roste i jeho schopnost vyjadřovat kresbou vlastní představy. Zajímavá je proměna kresby člověka, která má svá specifická stadia, podle nichž může odborník usuzovat na jakém vývojovém stupni se dítě přibližně nachází. Čtyřleté dítě kreslí člověka v nejzákladnějších obrysech - tzv. hlavonožce. Oproti tomu kresba pětiletého dítěte je

již mnohem detailnější a prozrazuje lepší motorickou koordinaci. Kresba postavy dítěte šestiletého, zralého pro školu, je však po všech stránkách vyspělejší a realističtější.

Velký pokrok u předškolních dětí můžeme vidět i v oblasti řeči a vyjadřování. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že „dětská patlavost" vymizí před vstupem do první třídy. U některých dětí však může problém s řečí přetrvávat delší dobu a k nápravě řeči je pak potřeba pomoci logopedické. Zároveň se zdokonaluje i větná skladba, která je nyní složitější, obsahuje delší věty a propracovanější souvětí. Dítě ale nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatiky, ale postupně začíná užívat řeči k regulaci svého chování. *Podle A. R. Luriji teprve od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce, zprvu tak, že ji nahlas opakuje, později (asi od čtyř nebo pěti roků) už podle „vnitřní řeči", bez hlasitého vyjadřování svých záměrů* (Langmeier, 1991, str. 75).

Dítě disponuje i větším množstvím poznatků o sobě a okolním světě. Zná své jméno, umí označit hlavní barvy, dává jednoduchou definici známých věcí atd. Dále dítě stále zřetelněji vyrůstá z rámce rodiny, nachází nové vztahy k dějům, které se odehrávají mimo rodinné prostředí. Dítě má také začínající potřebu práce, i když zatím jen pomáhá s drobnými domácími pracemi a úkoly.

4.2. Kognitivní vývoj

V předcházejícím období (předpojmovém) dítě užívalo slov a jiných symbolů napůl vázaných na individuální předměty, napůl směřujících k obecnosti. V období předškolním se vývoj inteligence dostává na vyšší úroveň - „názorového" (intuitivního) myšlení. Dítě již uvažuje v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Umí vyvozovat závěry (usuzovat, čeho je víc a čeho méně), ale tyto úsudky jsou zatím závislé na konkrétním vizuálním tvaru. V této fázi nazýváme jeho myšlení „předoperační", prelogické. *Jeho myšlení je stále ještě úzce vázáno na jeho vlastní činnost a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfické (polidštění), magické (mění fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá")* (Langmeier, 1991, str. 80).

4.3. Socializace

Pro dítě je i v tomto období rodina stěžejním bodem v jeho životě. Zde se uskutečňuje primární socializace dítěte, tj. rodina uvádí dítě do společenství lidí. Langmeier rozděluje socializační proces na tři vývojové aspekty.

1. Vývoj sociální reaktivity, což znamená vývoj diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.

2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, kde jde především o osvojování norem, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými. Tyto normy, které pak přijímá za své, usměrňují jeho chování do mezí určených společností.

3. Osvojení sociálních rolí, což jsou vzorce chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Přičemž každý dospělý člen společnosti zpravidla zastává více rolí v různých podmínkách: například v rodině jako otec nebo manžel, v zaměstnání jako vedoucí, podřízený nebo spolupracovník atd.

Také od dětí se již v předškolním věku vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí. Proto není ničím neobvyklým, že překrývání různých rolí vede často k poruchám sociálního fungování.

Co se týče osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí, může být předškolní období chápáno jako kritické; neboť v útlém dětství je dítěti dovoleno téměř všechno a teprve později je podrobováno sociálnímu tlaku, aby svoje chování přizpůsobilo společností schvalovaným standardům. V naší současné společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě spíše pozvolna, zejména během třetího roku života a poté po celou dobu předškolního období. Tuto socializaci posilují obzvláště rodiče a ostatní členové rodiny, ale významnou roli tu začínají hrát i ostatní děti. Vývoj vnitřních sociálních kontrol, neboli „svědomí", je závislý především na vztahu dítěte k rodičům. Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je předpokladem pevného svědomí. Samozřejmě záleží i na socializačních (disciplinárních) technikách. Tělesné tresty vývoj svědomí spíše potlačují, zatímco výchova pomocí poskytnutí nebo odnětí projevů lásky vývoj svědomí podporuje.

Pokud bychom chtěli stručně charakterizovat předškolní období, mohli bychom je nazvat obdobím hry, neboť hra je v tomto období hlavní náplní dětské činnosti.

Existuje mnoho různých forem hry a mnozí autoři se snažili o rozdělení her do různých skupin. Např. Kuric navrhuje následující třídění her: *a) funkční, b) manipulační, c) napodobovací, d) receptivní, e) úkolové f) konstruktivní* (Langmeier, 1991, str. 86). Různé hry za různých okolností mohou mít rozdílný význam pro jedince i pro společnost. Hra vede dítě k osvojení pro život důležitých dovedností, napomáhá k zotavení a obnovení sil a souvisí se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností.

Hra má důležitou roli i při psychoterapii, neboť je to jediný způsob, který lze u menšího dítěte s úspěchem využít (ale využívá se i u dětí starších a u dospělých). Pomocí hry lze u dítěte překonat události, které není schopno pochopit rozumem nebo zmírnit některé poruchy duševního vývoje.

V předškolním věku dochází v oblasti hry k výraznějšímu pokroku - začíná převažovat hra společenská - asociativní. Dvě děti si nyní hrají již společně a poskytují si k tomu i materiál. Objevuje se i hra kooperativní, která je založena na spolupráci a role jsou při ní rozděleny - každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společné činnosti. Samozřejmě, že děti, které navštěvují mateřskou školu, mají více příležitostí k nacvičení pozitivní spolupráce a mají oproti ostatním dětem výhodu.

Kolem tří až čtyř let se také začíná projevovat soupeřivost dětí. Děti se při zadání soutěživého úkolu více snaží a částečně jsou i bezohlední k ostatním. Zároveň jsou ale v tomto věku děti schopné (pod dobrým vedením) porozumět druhým a utěšit je, když pláčí.

V předškolním období se také prohlubuje diferenciace role „mužské" a „ženské". Děti se chovaly odlišně již od raného dětství, což je způsobeno jak rozdílnými vrozenými vlohami, tak i odlišným chápáním a očekáváním dospělých. Ale až v tomto období dítě dává přednost ve svých zájmech a postojích buď mužskému, nebo ženskému chování. Projeví se to výběrem hraček, tím, jaké nosí oblečení či jaký druh her si nejčastěji vybírá. Důležitý je i vztah chlapce k otci a dívky k matce jako vzorům takového chování.

Rodina je pro dítě stále nejdůležitějším prostředím. Ale důležitá je v tomto období i role vrstevníků a ostatních dětí, ať už ve školce nebo v jiném prostředí. Jedině v kolektivu vrstevníků může dítě získat takové dovednosti jako je pomoc slabším, soupeření se stejně schopnými, spolupráce na stejné úrovni, řešení konfliktů kompromisem a schopnost vést, či podřídit se ostatním.

5. Požadavky školy na vývojovou vyspělost žáka

Jedním z rozhodujících činitelů úspěšnosti či neúspěšnosti dítěte ve škole jsou nároky školy. Je důležité sladit je co nejvíce s reálnými možnostmi většiny školních začátečníků, aby požadavky školy a předpoklady dítěte do sebe zapadaly. Moderní doba se zvyšujícími se nároky a požadavky na vzdělání přinesla např. zkrácení přípravného období na vyučování, jež se nyní přesouvá do období mateřské školy. Děti se nyní učí mnohem více poznatků a za kratší časový úsek, což na ně klade mnohem vyšší požadavky.

Dítě, které vstupuje do školy, se musí vyrovnat s řadou závažných změn v jeho dosavadním způsobu života a musí si zvyknout na zcela odlišný způsob práce, než na který bylo doposud zvyklé. Doma bylo zvyklé dělat si téměř cokoli právě chtělo, nemuselo se řídit žádným rozvrhem činností. Pokud dítě chodilo do mateřské školy, zvyklo si již na určitý režim, který muselo dodržovat, ale stále mělo velký prostor pro svou individuální činnost. Se vstupem do školy vyvstane i potřeba pravidelné, soustavné a systematické činnosti, která klade velké nároky na dětskou pozornost, ukázněnost a přizpůsobivost.

Dvořáková (1999) uvádí hlavní rozdíly mezi charakterem činností dítěte v předškolním věku a činnostmi školními:

Mateřská škola	Základní škola
spontánní hravé činnosti	systematické vyučování s pevně stanovenými cíly
spontánní pozornost	záměrné soustředění
samo si organizuje hru	musí se podřídit společným činnostem
spontánní citové projevy	ovládání citů v duchu společenských norem
vnitřní prostor pro individuální činnosti	spolupráce s ostatními žáky
malé zásahy do dětské pohyblivosti a impulzivity	požadavky na schopnost inhibice

(Dvořáková, 1999, str. 83).

Dítě vstupující do školy by mělo být zralé a uvědomovat si rozdílnost aktivit ve škole a doma. Ovšem vstup dítěte do školy by neměl být chápán příliš jednostranně, neposuzovat pouze zralost dítěte. Je třeba všímat si i nároků samotné školy, jejích osnov a metod využívaných ve výuce. V současné době mají rodiče možnost sami se rozhodnout, kterou základní školu bude jejich dítě navštěvovat, a vybrat si tak styl výuky, který se zdá nejvhodnější pro jejich budoucího prvňáka. Mohou si vybrat klasickou základní školu v místě jejich bydliště, ale mohou se rozhodnout i pro základní školu, která má odlišný vzdělávací program (nejčastěji je využíván program Základní škola, další jsou Obecná škola a Národní škola) , mohou si vybrat školu soukromou, církevní, nebo některou z alternativních škol (Waldorfská, Montessori, Začít spolu atd.).

Důležitou roli hraje i osobnost učitele a citová a společenská atmosféra ve třídě. Obzvláště na počátku školní docházky by měl učitel děti motivovat a kladně hodnotit, aby mohly plně uplatnit své předpoklady a nebyly frustrované nadměrnými požadavky. Trpělivý a chápavý učitel může pomoct dítěti při počátečních problémech s adaptací, zatímco u jiného pedagoga by se stejné dítě mohlo jevit jako nezralé.

V současné době je stále častější požadavek individuálního přístupu školy (resp. učitelek) k jednotlivým dětem. Učitel by měl vyučovat děti s ohledem na jejich dosaženou vývojovou úroveň, přičemž by měl přihlížet k individuálním odlišnostem různých dětí. Při úplném přizpůsobení výuky individualitě každého žáka by však podle Mertina otázka školní zralosti jednotlivých dětí zcela ztratila svůj smysl. V praxi je však tato možnost jen těžko realizovatelná, neboť počet žáků ve třídě je stále značně vysoký a znemožňuje tak zcela individuální práci učitele s jednotlivými dětmi.

Škola přináší dětem nové činnosti a klade na ně postupně se zvyšující požadavky. Vyučovací předměty obsahují rozmanité činnosti, které rozvíjí senzomotoriku, paměť, intelekt, estetické předpoklady, pozornost, sebeovládání, vytrvalost, svědomitost aj. Škola tedy klade požadavky na všechny aspekty osobnosti žáka a zároveň je i rozvíjí.

Pokud je vyučování adekvátně uspořádáno a klima školní třídy je příznivé, uspokojují se potřeby žáka, zejména potřeba činnosti, jeho zvídavost, radost ze získávání dovedností, výkonová motivace, potřeba úspěchu a uznání za výkon. Děti tohoto věku mají přirozenou potřebu poznávat něco nového a ověřují si tím své kompetence a schopnosti. Pokud je dítě školsky nezralé, má poruchy učení či nižší úroveň obecné inteligence, dělá mu většina těchto činností potíže.

Třída jako sociální skupina se často skládá z dětí různého věku a různé úrovně školní zralosti. Najdeme zde děti, kterým bylo při nástupu do školy čerstvých šest let a jsou zde i děti, které měly indikován odklad školní docházky a při vstupu do školy jim může být již sedm a půl roku. Je vidět, že věkový rozdíl je mezi dětmi značný, ale rozdílné mohou být i jejich schopnosti a dovednosti na počátku školní docházky. Přitom nároky školy jsou upravovány spíše podle průměrně nadaných žáků, kterých je ve školní třídě nejvíce. Samozřejmě tak mohou vznikat problémy s učením, kdy méně schopné děti mohou začít zaostávat za celou skupinou a nebudou stačit přibývajícím nárokům učební látky.

Na druhou stranu existuje určité procento velmi nadaných dětí, které jsou na svůj věk předčasně vyspělé, tempo běžné třídy je pro ně příliš pomalé a postupně se začínají při vyučování nudit. Ve výjimečných případech je možné, aby velmi nadané dítě postoupilo najednou o dva ročníky výše a chodilo tak do třídy se žáky o rok staršími. Problematika velmi nadaných žáků je ale mnohem složitější a zasahuje i do oblasti sociální, neboť tyto děti se výrazně odlišují od svých vrstevníků i co se týče jejich chování a zájmů. Často jsou pak izolovány od kolektivu ostatních spolužáků, protože mají zcela odlišné záliby a nemají si s nimi o čem povídat.

Čáp-Mareš uvádějí souvislost mezi požadavky na jedince a jejich účincích na vývoj osobnosti.

1. *Při nedostatku požadavků se osobnost nerozvíjí nebo se rozvíjí slabě.*
2. *Při středních požadavcích- které mírně překračují současné jedincovy předpoklady- a při jejich postupném zvyšování se příznivě vyvíjejí ty vlastnosti, na něž byly požadavky kladeny.*
3. *Při požadavcích vysoce překračujících současné předpoklady jedince, při jejich nepřipraveném zvýšení nebo při náhlém snížení jedincových předpokladů se narušuje jeho stav a činnost, popřípadě i další vývoj osobnosti* (Čáp-Mareš, 2001, str. 196).

Je tedy velice důležité správně se rozhodnout, zda dítě, které má nastoupit do první třídy, je dostatečně zralé a připravené na to, aby bez větších obtíží zvládlo učivo v základní škole a nebylo vystaveno nebezpečí narušení jeho vývoje či osobnosti v důsledku zažívání stálého neúspěchu.

6. Prevence obtíží v předškolním věku

Projevy školní nezralosti jsou často rozpoznány již v mateřské škole, kde si zkušené učitelky při každodenní diagnostické činnosti všimnou u předškoláků určitých odlišností a upozorní na ně rodiče. Je důležité, aby případná nezralost byla včas diagnostikována a mohlo se začít s nápravou konkrétních nedostatků předškolního dítěte.

Zvláštní pozornost by měla být věnována rizikovým dětem, u kterých lze z jakýchkoli důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti atd. V případě potřeby se začne s intenzivní cílenou pomocí, jako je rozvoj vizuomotorické koordinace, rozvoj motoricko-akustické percepce, vytváření sociálních návyků a rozvíjení slovní zásoby. Dvořáková upozorňuje na nezastupitelnou roli mateřské školy, *která zejména dětem z rodin s nižším výchovným standardem či z rodin málo podnětných, poskytuje velkou pomoc* (Dvořáková, 1999, str. 91).

6.1. Rozpoznání pozdější školní neúspěšnosti v mateřské škole

Říčan vyjmenovává několik skupin dětí, které jsou později často označeny jako školsky nezralé a potřebují zaměřenou pozornost, jež by objasnila příčiny problému, porozumění a pomoc. *Jsou to děti příliš neklidné či nápadně zabrzděné a tlumené, překotné, impulzivní, či zase velmi zdlouhavé a těžkopádné, děti neobratné, nesoustředěné, odbíhající od úkolu ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy, infantilní, závislé, nesamostatné, přecitlivělé, příliš bázlivé či dokonce plačtivé, ale stejně tak prudké, výbušné, nepodřídivé, vzdorné, špatně navazující kontakt s učitelem anebo ostatními dětmi, příliš stažené do sebe, nekomunikující, se sklonem k negativismu v chování či mutismu* (Říčan-Krejčířová, 1997, str. 230).

Pokud je dítě školsky nezralé, lze již v předškolním období rozpoznat určité rysy chování, které pak často vedou k neúspěšnosti ve škole. Jinak než ostatní děti se chová a reaguje dítě s neurotickými rysy osobnosti. Dítě neumí vnímat okolní prostředí

tak citlivě, jako ostatní děti, ani prostředí školky je nijak zvlášť nepodněcuje k herní činnosti a na procházce si tyto děti příliš nevšímají okolní přírody. Dalším příznakem pozdějšího problémového chování jsou herní zábrany. U dětí, které byly po delší dobu omezovány ve hře, se později objevují vážné poruchy chování.

Trvalejší a jen zvolna se zmírňující obtíže mívají děti s diagnostikovanými a postinfekčními postiženími centrální nervové soustavy, jako jsou dnes již dobře známé lehké mozkové dysfunkce. Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti průměrné inteligence s určitými poruchami učení či chování v různém rozsahu obtížnosti. Výrazné znaky lehkých mozkových dysfunkcí jsou především: poruchy pozornosti a soustředění, hyperaktivita (příp. hypoaktivita), poruchy percepce, poruchy motorické koordinace, poruchy myšlení, řeči či paměti, emoční labilita, impulzivita, poruchy učení, zvláštnosti v sociálním chování a neurologické zvláštnosti. Matějček (1991) uvádí, že přibližně 3-4% dětské populace trpí výraznými školními a sociálními obtížemi plynoucími z lehkých mozkových dysfunkcí. V předškolním věku se diagnostikují pouze děti s výrazně nápadnými projevy v chování. Zpravidla se tedy lehké mozkové dysfunkce diagnostikují v době 1. stupně školní docházky, nejčastěji ve věku 6-10 let.

Ohrožené jsou i děti, které se vyznačují nadměrnou přizpůsobivostí, snahou zavděčit se učitelce a neustálou snahou chovat se správně. Probleskne-li u nich jen na okamžik agresivní chování, což se opakovaně stává, snaží se často později projevenou agresivitu vysvětlit jako žert. Toto chování bývá často doprovázeno kousáním nehtů, stejně jako u jiných forem problematiky výkonu.

Některé příznaky mohou signalizovat budoucí poruchy učení. Typickým projevem takového dítěte jsou poruchy koncentrace. V mateřské škole se tyto děti projevují přímo nespoutanou touhou po činnosti, přičemž u žádné aktivity nevydrží příliš dlouho a okamžitě přebíhají k jiné hře. Jsou zahlceny vnějšími podněty a čím více mají nabízených možností, tím více se obávají, že jim nějaká jiná zase uteče, a neustále proto střídají činnosti po krátkých časových intervalech.

Dalším nedostatkem může být i snížení schopnosti jemné diferenciace. Dítě musí dokázat rozlišit zrakem i nepatrné struktury a tvary, aby bylo později ve škole schopno zapamatovat si tvar písmen a vzájemně je od sebe odlišit (velmi obtížné je odlišit písmena b/d, nebo čísla 1/7). Stejně tak je důležité všímat si úrovně sluchového rozlišování, neboť to pak bude základem schopnosti analýzy a syntézy jednotlivých

písmen ve slově nebo slov ve větě. Obě tyto schopnosti jsou nezbytné při počáteční výuce čtení a psaní.

Mnohé předškolní děti mají také potíže s prostorovou orientací, takže se jim často pletou pojmy jako nahoře, dole, vpravo, vlevo atd. Z toho pak vyplývají obtíže ve školním vyučování, kdy nejsou schopny dobře odlišovat tvarově podobná písmena, či se rychle orientovat v textu.

K prevenci a včasné diagnostice obtíží bylo vypracováno množství různých testů a bateriií, zaměřujících se na různé oblasti případné pozdější neúspěšnosti ve škole (viz. Psychologické posuzování školní zralosti a její diagnostika).

7. Zápis do 1. ročníku

Zápis do 1. ročníku základní školy je pro dítě často velkou událostí. Předznamenává jeho vstup do školy a začátek jeho osamostatňování a přípravy na život.

Školský zákon k zápisu do první třídy ZŠ doslova uvádí: *Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházky* (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §36).

Nejde zdaleka jenom o úřední akt. Zápisy většinou probíhají ve slavnostní atmosféře, pod vedením nejzkušenějších, zpravidla třídních učitelek budoucích prvních tříd. Součástí zápisu je pohovor s dítětem, ve kterém učitelky získají základní orientaci o schopnostech dítěte. Sleduje se jeho schopnost komunikovat, kvalita mluveného projevu, schopnost držet tužku, poznávat barvy a další elementární dovednosti nutné pro bezproblémový vstup do školy. V případě potřeby jsou rodiče upozorněni na možnost odkladu školní docházky a je doporučeno vyšetření dítěte na odborném pracovišti s diagnostikou školní zralosti. S rodiči většinou pracuje druhý učitel, který získává základní informace o budoucím prvňákovi a informuje rodiče o škole.

Několikaminutový rozhovor učitele s dítětem při zápisu ovšem nemůže odhalit školní zralost, či nezralost dítěte. K tomuto účelu slouží pedagogicko psychologické poradny, kde dítě z hlediska školní zralosti podrobně vyšetří. Mertin upozorňuje, že by se při zápisu neměla v žádném případě prověřovat školní zralost dítěte a zkoušet, zda umí básničky či barvy. *Základní škola je určená pro všechny děti. Zápis by měl sloužit výlučně ke splnění zákonné povinnosti, tedy k zapsání dítěte a hlavně by měl v dítěti posílit radostné očekávání* (Mertin, 2006, str. 17).

K příjemné atmosféře zápisu na mnoha školách přispívají starší budoucí spolužáci, kteří pro nastupující žáčky vyrábějí drobné dárečky a upomínky. V jiných školách se stal již tradicí pohádkový zápis nebo jiným způsobem zpestřený zápis, který má děti motivovat k plnění drobných úkolů, seznámit je s prostředím školy a především rozptýlit jakékoli obavy a vzbudit jejich zájem o školu.

V současné době je běžné, že si rodiče vybírají pro své dítě školu, jaká se jim líbí. Rodiče mohou pro svého prvňáka vybrat školu spádovou, tzn. tu, která je nejblíže jejich bydlišti a kam jsou děti přijímány přednostně. Ale může zvolit i školu jinou, se speciálním zaměřením či s jiným vzdělávacím programem.

8. Pedagogická a psychologická intervence před vstupem do školy

Dětem neadekvátně připraveným pro školu jsou často doporučena pedagogická opatření, která mají snížit riziko pozdějšího neúspěchu ve škole. U problémových dětí s nedostačující školní zralostí však obvykle nestačí pouze jeden druh intervence, ale je potřeba jednotlivé možnosti kombinovat a snažit se, aby byl osobní vývoj jedince co nejvíce stimulován. Nejefektivnější je takový postup, kde na nápravě spolupracují jak rodiče, tak i psycholog (pomoc PPP) a učitelky v mateřské škole.

8.1. Zařazení dítěte do mateřské školy

Již výše jsem se zmínila o pozitivním vlivu mateřské školy na dítě. Nejen, že v mateřské škole dochází k postupné socializaci dítěte, ale mateřská škola také velkým dílem přispívá k lepší připravenosti dítěte pro školu a napomáhá předškolnímu dítěti odstraňovat drobné nedostatky, které by mu mohly bránit ve školní úspěšnosti. Pozornost je zaměřena především na oblasti řeči, percepce, motoriky, grafomotoriky, paměti a koncentrace pozornosti. Děti se učí především rozlišovat barvy, orientovat se v prostoru i čase a postupně se utvářejí jejich matematické představy.

U nás je všeobecně vysoká úroveň vzdělávání v mateřských školách a rodiče si v současné době více uvědomují důležitost předškolního vzdělávání a přípravy svého dítěte na školní práci. Často si proto pečlivě vybírají jíž mateřskou školu a neřídí se pouze tím, která školka je nejblíže jejich bydliště.

Velmi účinná je plánovitá práce s dítětem v mateřské škole podle individuálního plánu. Mohou se tak přednostně zlepšovat oblasti, kde má dítě nejvíce nedostatků, a cíleně je pomocí různých cvičení odstraňovat.

8.2. Zařazení do dítěte speciální mateřské školy

Pokud mají děti specifické obtíže, jako jsou některé poruchy či vady řeči, smyslové, mentální či tělesné postižení či určité zdravotní oslabení, mohou navštěvovat speciální mateřskou školu. Ty jsou zřizovány v některých městech a některé z nich mají návaznost na příslušnou speciální základní školu. Dětem je zde poskytnuto zázemí speciálně vyškoleného personálu a jsou vzdělávány v kolektivu podobně znevýhodněných dětí, čímž nejsou vystaveny odmítavému postoji ostatních dětí. Jejich handicap je vyrovnáván a kompenzován pomocí speciálně pedagogických metod, které se snaží především o co nejefektivnější včlenění jedince do společnosti ostatních dětí.

8.3. Různé stimulační programy

Pro potřeby rozvoje specifických schopností předškolního dítěte bylo vyvinuto několik stimulačních programů. Mohou být jak preventivní, tak i intervenční. Cílem těchto programů je zaměřené řízené učení na oblasti s vývojovým deficitem. Tyto programy se zaměřují buď na celkový rozvoj dítěte a zlepšují jeho školní připravenost, nebo se zabývají nápravou oblastí s dílčím oslabením, ve kterých je dítě méně rozvinuté. S těmito programy mohou pracovat rodiče, pod vedením pedagoga nebo psychologa, nebo mohu být zařazeny do výchovné práce MŠ nebo PPP jako forma skupinového i individuálního učení. Tyto programy procvičují pozornost, prostorovou orientaci, grafomotoriku, stimulují řeč, vytvářejí elementární dovednosti pro výuku čtení atd.

Kolláriková-Pupala (2001, str. 231) uvádí jednu z intervenčních metod, která by měla optimalizovat připravenost dítěte pro školu a rozvíjet jeho psychické funkce. Je to tzv. *„Metoda dobrého startu"*, kterou vypracovala v padesátých letech 20. století francouzská fyzioterapeutka Budget. Současná česká verze, kterou upravila Swierkoszová (1998), obsahuje 25 lekcí, z nichž každá je postavena na jiné lidové písni a v různých podobách prolíná celou lekcí. Rytmu, melodiím, slovům písně odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. Každá lekce má přesně stanovenou

strukturu a je rozdělena do sedmi částí, které se každou lekci opakují s obměnou jejich náplně.

Velmi důležitá je však soustavná příprava v rodině dítěte. Rodiče by se měli dítěti věnovat a zaměřovat se na nácvik specifických dovedností, které pak dítě zužitkuje ve školním vyučování. V současné době existuje velký počet různých příruček a knih se zaměřením na rozvoj schopností předškoláků. Například kniha *Jednou budu školákem* je zásobníkem interaktivních her, které mohou obohatit repertoár činností rodičů s předškoláky a být tak dalším pomocníkem při přípravě na školní vzdělávání.

8.4. Zařazení dítěte do vyrovnávací třídy

V některých případech se školsky nezralé děti zařazují do vyrovnávacích tříd, s maximálním počtem 15 žáků ve třídě, kde se jim dostává individuální péče. Tato třída je jednou z prvních tříd základní školy, není však zřízena na každé škole. V současné době je zřizování vyrovnávacích tříd spíše výjimečné, i když by toto řešení pro některé děti znamenalo velkou pomoc. Po jednom, maximálně po třech letech pobytu v této třídě se dítě zařazuje do zcela běžné třídy na základní škole, kam bylo původně zapsáno.

Úkolem vyrovnávacích tříd je v podstatě vyrovnat didaktický deficit a jiné psychické nedostatky žáka. V popředí pozornosti učitelů vyrovnávacích tříd by neměla být jen snaha o rychlé odstranění deficitů, mezer a nedostatků ve vědomostech žáků, ale i o citlivý výchovný vztah k dětem.

Vyrovnávací třídy plní dobře svou funkci pro děti se školní nezralostí (tj. neuropsychická a psychosociální nezralost) i pro děti s podprůměrnou úrovní normálního intelektu, které by se bez výrazně individuálního přístupu začaly v běžných třídách s velkým počtem žáků didakticky opožďovat a nevytvořily by si včas dobré základní dovednosti a návyky nezbytné pro osvojování učiva i ve vyšších postupných ročnících. Zejména pro tyto žáky má význam, aby pokračovali ve vyrovnávací třídě až do 2. – 3. postupného ročníku. Vyrovnávací třída však není náhražkou, která by řešila neochotu rodičů posílat dítě do zvláštní školy. Slabomyslné děti tedy do vyrovnávací třídy nepatří.

Za hlavní činitele, které ovlivňují efektivnost práce ve vyrovnávacích třídách i dalších mikrotřídách, lze se značnou pravděpodobností považovat: velikost třídy, tj. snížení počtu žáků umožňující věnovat každému jednotlivému dítěti více individuální péče během vyučování; úroveň pedagogické činnosti učitele, která závisí na jeho odborných a lidských kvalitách a speciálních vědomostech a dovednostech, zvláště z psychologie, psychopatologie a speciální pedagogiky; výběr, včasný nástup a délka pobytu žáka v mikrotřídě a jeho správné zařazení po dokončení docházky do mikrotřídy; trvalou týmovou spolupráci pedagoga, psychologa a lékaře.

8.5. Odklad školní docházky

Odklad školní docházky je stále častěji diskutované téma (viz. Současná situace v naší společnosti). Je to určité řešení pro děti nezralé, které by při vstupu do školy v šesti letech mohly mít problémy se zvládáním školní zátěže. Odkladem školní docházky o jeden rok se tak má předejít možným obtížím, které by vznikly, pokud by dítě v první třídě nestačilo nárokům školy. Během tohoto roku se dítě většinou dokáže zlepšit v různých oblastech školní zralosti natolik, že je jeho vstup do první třídy bezproblémový a dítě může využít svých schopností v plné míře.

Odkladu školní docházky musí předcházet vyšetření dítěte v některém poradenském centru zabývajícím se vyšetřováním školní zralosti (většinou padagogicko psychologická poradna). O vyšetření školní zralosti v pedagogicko psychologické poradně (PPP) mohou požádat sami rodiče dítěte. V jiných případech navrhnou rodičům možnost návštěvy poradny učitelky mateřské školy, kterou dítě navštěvuje. Učitelky v mateřince mají většinou velké zkušenosti se školsky zralými i nezralými dětmi, mají možnost srovnání s ostatními vrstevníky (které někdy rodičům chybí) a ví, jak dítě ve školce pracuje, jak se projevuje v kolektivu ostatních dětí a jaké má předpoklady k zvládnutí základního učiva v první třídě základní školy.

Na vyšetření školní zralosti v PPP se podílí sociální pracovnice, psycholog a speciální pedagog. Samotné vyšetření standardizovanými testy trvá podle pracovního tempa dítěte od jedné do dvou hodin s relaxačními přestávkami, přičemž rodiče vyšetřovaného dítěte mohou být přítomni. Při testování dítěte jsou sledovány všechny

oblasti, které souvisí se školní zralostí dítěte. Tzn. *sociální zralost, emocionální zralost, pracovní zralost (pochopení instrukce, schopnost samostatně pracovat, pracovní tempo, koncentrace pozornosti), aktuální úroveň rozumových schopností, lateralita (dominance zejm. ruky a oka), motorika a grafický projev, úchop tužky, percepční zralost (úroveň zrakového, sluchového vnímání a rozlišování) a řečový projev* (Švancar, 2006, str. 8).

Po vyšetření dítěte v pedagogicko psychologické poradně mohou rodiče rozhodnout, zda budou žádat o odklad školní docházky, či se rozhodnou dát dítě do školy i přes jeho případné nedostatky v některé z oblastí školní zralosti. Svou žádost musí doložit odborným lékařským a psychologickým nálezem a doporučením.

O odkladu školní docházky v poslední fázi rozhoduje ředitel základní školy, kam mělo dítě nastoupit do první třídy. Významný vliv na jeho rozhodování mají odborné instituce, které prověřují školní zralost či nezralost dítěte. V současné době je však praxe taková, že ředitelé škol *vyřídí kladně prakticky všechny žádosti od rodičů, které jsou doloženy příslušným odborným nálezem* (Mertin, 2006, str. 15).

Ve školském zákoně je k odkladu školní docházky uvedeno: *Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doručujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku* (Školský zákon č. 561/2004, §37, 1).

K odkladu školní docházky může dojít i dodatečně, pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění školní docházky. O odkladu opět rozhoduje ředitel školy. Mnozí psychologové a učitelé ovšem upozorňují na negativní vliv pozdějšího odkladu na dětskou psychiku. Dítě pak často trpí pocity méněcennosti a zklamání z neúspěchu, což může způsobit různé neurózy, deprese či noční pomočování.

Pokud jsou tedy rodiče na pochybách o školní zralosti svého dítěte, měli by nechat dítě vyšetřit v některém z diagnostických center, aby získali znalecký posudek jeho zralosti, popř. nezralosti pro školu. Nutno dodat, že pouze u dětí „klasicky" nezralých má odklad význam sám o sobě. Ostatním dětem s odloženou školní docházkou je třeba věnovat zvýšenou pozornost a péči.

8.5.1. Možnosti rozvoje dítěte při odkladu školní docházky

U dětí s odkladem školní docházky je třeba využít času, který zbývá do nástupu do školy, a rozvíjet ho v různých oblastech. Především je potřeba vysvětlovat dítěti neznámá slova a pojmy, číst mu pohádky, nechat ho vyprávět obsah čteného, dávat mu lehké hádanky, často si s ním povídat, kreslit, stavět. Hravým způsobem je třeba rozvíjet i řeč dítěte a jestliže má dítě poruchy ve výslovnosti, je žádoucí požádat prostřednictvím dětského lékaře o pomoc logopedickou poradnu. Dále je žádoucí cvičit paměť dítěte, učit ho lehčí básničky a písničky, rytmizovat slova a slabiky tleskáním a vyťukáváním a nacvičit s ním cestu do školy a zpět, včetně základních pravidel dopravy. Dítě se může naučit znát základní hodnoty a symboly: státní vlajku, hymnu, prezidenta, rodné město (obec) atd.

Rodiče by měli od svého dítěte vyžadovat znalost celého jména, adresu bydliště, jména rodičů a sourozenců, jejich zaměstnání. Na konkrétním a známém materiálu (kostky, bonbóny, jablka, knoflíky) je možno dítěti vytvářet početní představy do deseti, jmenovat číselnou řadu do deseti, postupně učit děti přibrat nebo ubrat určitý počet, odhadovat, čeho je více, méně, stejně; rozlišovat základní geometrické tvary: kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník. Šestileté dítě by mělo rozeznat nestejnou délku úseček, určit, co je dlouhé, krátké, co je blíž, co je dál, rozlišovat vpravo, vlevo, nahoře, dole, čím se předměty liší. Žádoucí je upevňovat i význam pojmů tlustý – tenký, ostrý – tupý, dlouhý – krátký, těžký – lehký a učit dítě stupňovat: malý, menší, nejmenší atd. Zejména u dětí, které nechodily do mateřské školy, je postupné zlepšování školní připravenosti doma nezbytné.

Rodiče by také měli s dítětem často kreslit, vystřihovat, lepit, navlékat korálky a skládat kostky podle obrázkových vzorů. Dětem je třeba dopřát rovněž dostatek pohybu na čerstvém vzduchu, učit je správné, vzpřímené chůzi a přirozenému běhu, zacvičit si s ním jednoduché cviky a naučit je přirozené relaxaci po namáhavé činnosti.

Důležité je také vést dítě k upevňování návyků společenského chování, učit je pozdravit, poděkovat, poprosit, neskákat do hovoru dospělým, vykat dospělým, správně je oslovovat. Dítě také musí být přiměřeně schopné sebeobsluhy a mít základní návyky dodržování pořádku. Je vhodné umožňovat dítěti pobyt mezi ostatními dětmi, aby získalo cenné sociální zkušenosti. Zvlášť nutné je to tehdy, když dítě nechodí do mateřské školy.

9. Školní nezralost

Při posuzování školní zralosti sledujeme také nápravu školní nezralosti. Přestože je většina dětí v první třídě pro školu zralá, existuje určité množství dětí, které po nástupu do školy vykazují určité známky nepřizpůsobení. Projevy školní nezralosti se mohou týkat jedné nebo více oblastí osobnosti dítěte, mohou se projevovat jak v dílčích specifických aspektech školní zralosti, tak mohou být celkovou charakteristikou dítěte.

9.1. Příčiny školní nezralosti

Školní nezralost je tedy souhrnný název pro skupinu znaků, které mohou způsobovat rané školní selhání dítěte. Důsledky školní nezralosti mohou u některých žáků přetrvávat po celou dobu školní docházky a mohou mu blokovat úspěšné zvládání školních požadavků. Stejně jako u pojmu školní zralost, existuje i zde více hledisek, podle nichž můžeme rozdělit příčiny školní nezralosti. Níže uvádím dva různé přístupy k tomuto problému.

- **Kolláriková-Pupala** uvádí jako základní varianty dítěte nedostatečně připraveného pro školu:
  - *děti výrazně retardované* – psychická struktura u těchto dětí výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy; příčinou bývá poškození CNS, mnohostranná deprivace zpravidla vývojově raná apod.
  - *děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi – s celkově pomalým tempem dozrávání a s nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, zvláště v kognitivní oblasti*
  - *děti klasicky nezralé – neproběhla u nich kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu; nejvýraznější charakteristikou je nižší fyzický věk v rámci roční populace; jedná se o děti – zvláště chlapce – narozené v červnu až srpnu*

- *děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní, i tělesné (Kolláriková-Pupala, 2001, str. 221-222).*

Autoři dále ve shrnutí uvádí značnou variabilitu typů, která je ovlivněna jak vnitřními, tak vnějšími determinanty vývoje. *V současné době jsou již k dispozici rozvíjející intervenční programy či spíše cvičení k stimulaci rozvoje jednotlivých složek školní připravenosti* (Kolláriková-Pupala, 2001, str. 222).

- Klasifikace příčin školní nezralosti, kterou použil **Jirásek-Tichá** (1968), vyčerpává jejich hlavní oblasti, z nichž každá je výsledkem interakcí mezi zevním prostředím a organismem. Příčiny školní nezralosti jsou:

- *nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu*
- *opožděný mentální vývoj, snížený intelekt*
- *nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (např. obtíže spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí nebo časným poraněním CNS či oslabení funkce nezbytné pro výuku čtení a psaní)*
- *neurotický rys osobnosti, neurotický povahový vývoj*
- *nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě (zejména důsledky psychické deprivace spojené s ústavní péčí či podnětové strádání v rodině)*

Projevy školní nezralosti se tedy mohou týkat jedné nebo více oblastí osobnosti dítěte. *Ale ne všechny děti, které mají podprůměrné testové výkony, můžeme označit za školsky nezralé. Někdy jde o celkové opoždění vývoje a nerovnoměrnost procesu zrání, časté jsou i nedostatky organického původu, které trvale blokují dosažení normálního stavu psychické zralosti* (Dvořáková, 1999, str. 90).

9.2. Důsledky školní nezralosti

Pokud dítě, i přes veškeré intervenční zásahy, upozornění učitelek v mateřské škole či doporučení pedagogicko psychologické poradny, nastoupí do základní školy nezralé, bude jistě vykazovat různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení. Školsky nezralé děti se těžko přizpůsobují školnímu režimu, objevují se u nich obtíže v soustředění, hravost, obtíže v podřizování se kolektivu a vedení učitele. Některé děti se často baví, ruší přemírou pohybu nebo stálým vykřikováním a mluvením.

Tyto a ještě mnohé další projevy nezralosti se pak projeví samozřejmě i v samotné výuce. Takové dítě nestačí průměrnému tempu vyučování a zaostává za ostatními spolužáky. Dítě začne časem trpět pocity méněcennosti, díky četným neúspěchům zažívá pocit zklamání a jestliže se neúspěšnost kumuluje, může bránit úspěšnému pokračování ve školní dráze. Může se tak stát, že je nutno rozhodnout, zda dítě bude přeřazeno do zvláštní školy, kde jsou osnovy uzpůsobeny k pomalejšímu tempu výuky a kde má dítě možnost zažít pocit úspěchu.

I když není situace natolik vážná, aby byla dítěti doporučena zvláštní škola, zažívá i tak subjektivně trpké prožitky z neúspěchu, což negativně působí na celkový další vývoj jeho osobnosti. Míra úspěšnosti ve škole zároveň také ovlivňuje celkové postavení dítěte v kolektivu třídy, což dále ovlivňuje vztah dítěte k sobě samému i jiným lidem.

U některých dětí pozorují projevy maladaptace spíše rodiče doma. Dítě odmítá ráno vstávat do školy, stěžuje si na bolest břicha, ze školy se vrací unavené a zásadně nechce dělat domácí úkoly. Někdy se narušují již vytvořené návyky, dítě začne trpět enurézou, špatně usíná, mívá děsivé sny, mohou se objevit poruchy chování a zvyšuje se náchylnost k různým onemocněním. I když se rodiče doma snaží co nejvíce se dítěti věnovat, není to příliš efektivní, neboť dítě je roztěkané, nesoustředěné a čím více se domácí příprava prodlužuje, tím je jeho pozornost nižší a výkony horší. To samozřejmě vede k většímu tlaku rodičů na dítě a dítě je ještě více zatěžováno. Jeho nepřizpůsobení v první třídě pak může vést až k psycho-somatickým obtížím, jako je ranní zvracení, bolesti hlavy a břicha nebo pálení očí, které musí řešit dětský lékař (tyto obtíže však často zcela mizí o víkendu či o prázdninách).

Potíže s nepřizpůsobením dítěte mohou trvat několik dní na počátku školní docházky nebo mohou přetrvat i do vyšších ročníků základní školy. Někdy stačí pouze

citlivý a trpělivý přístup učitelky v první třídě, aby dítě samovolně překonalo počáteční obtíže a získalo pozitivní motivaci k další školní práci. Bohužel situace v současné škole malým prvňáčkům vstup do školy příliš neusnadňuje, neboť se stále zvyšují nároky jak na samotného žáka, tak i na učitele, který má často ve třídě velký počet žáků a nezbývá mu příliš prostoru věnovat se každému jednotlivě. Proto je otázka školní zralosti stále aktuálnější a veřejnost si uvědomuje, jak je důležité, aby dítě vstupovalo do školy zralé a bylo tak schopné odolávat veškerým nárokům školy.

10. Předčasný nástup do školy

Podle školského zákona může být k plnění povinné školní docházky přijato i dítě, které dosáhne šestého roku věku až v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, pokud o to zažádá jeho zákonný zástupce, přičemž dítě musí být tělesně i duševně přiměřeně vyspělé.

Podle Langmeiera byla tato možnost dříve velmi hojně využívána a někdy k tomu vedly i administrativní důvody, pokud byl např. malý nebo naopak velký počet dětí v ročníku. Když se však začaly zvyšovat nároky kladené na děti hned od počátku školní docházky, snížil se i počet žádostí o předčasné zařazení dítěte do školy a zároveň se zvýšil počet odkladů školní docházky.

Při orientačním zjišťování prospěchu a chování všech dětí prvních tříd jednoho okresního města nalezl Langmeier (1961) významné rozdíly mezi dětmi nejstaršími a nejmladšími. Zjistil, že mezi dětmi, které byly přijaty do školy před dovršením šestého roku, bylo mnohem více dětí, které na konci prvního pololetí vykazovaly podprůměrný prospěch a jen velmi málo z těchto dětí bylo s prospěchem nadprůměrným. Ani nejnadanější děti, pokud jsou přijaty do školy předčasně, nedokáží vyniknout v jednoduché látce na počátku školní docházky a mnohé průměrně nadané děti spadají mezi děti neprospívající. Velmi malé děti ale často selhávají i v jiných předmětech - nejen ve čtení, psaní a počítání. Mají problémy i v tělesné a výtvarné výchově, v pracovním vyučování a celkově se vyznačují větší nesamostatností, neukázněností, hravostí (což je znak pracovní nezralosti) a nesoustředěností při zadaném úkolu. Logicky se proto také potýkají s různě intenzivními pocity frustrace a zklamání z neúspěchu, což často vede ke sníženému sebehodnocení dítěte. Po prokázání těchto skutečností začali být lékaři opatrnější a odmítali dávat souhlas k předčasnému zařazení dítěte do školy a částečně se tak i zmenšily velké rozdíly mezi dětmi v jednom ročníku (Langmeier, 1991, str. 94-95).

V dnešní době je spíše výjimkou, že rodiče požádají o předčasné zařazení dítěte do školy. Mertin uvádí, že dnes nastupuje do škol předčasně méně než 1% dětí. Vysvětlení je zřejmé - mladší dítě by ve škole mělo jistou nevýhodu v porovnání s ostatními dětmi, neboť by muselo vynakládat větší úsilí k tomu, aby dosahovalo stejně dobrých výsledků jako ostatní děti. *Děti, které by měly nastoupit do školy předčasně, je třeba posuzovat velmi přísně a hlavně ne k věkové normě vrstevníků, ale normě dětí*

alespoň o 9 až 12 měsíců starších (Mertin, 2006, str. 17). Ani rodiče ani odborníci nemají v současné době toto řešení v oblibě.

K předčasnému nástupu dítěte do školy se mohou rozhodnout spíše rodiče velmi nadaných a předčasně školsky zralých dětí, u kterých je velmi nepravděpodobné, že by byly ve škole neúspěšné a zároveň by další rok strávený v mateřské škole byl pro jejich vývoj nepříznivý. Ovšem odborná porada u psychologa je i v těchto případech nezbytná.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu v praktické části diplomové práce je posouzení optimální školní zralosti, významu odkladů začátku školní docházky a předčasných nástupů do základní školy pro další vývoj dítěte.

2. Předpoklady

Výzkumem v praktické části byly ověřovány některé základní předpoklady týkající se školní zralosti a problematiky odkladů školní docházky.

Ověřované předpoklady:

P_1 - Předpokládám, že odklad školní docházky je volen především u dětí s opožděným vývojem.

P_2 - Předpokládám, že u dítěte s odkladem školní docházky se během jednoho roku odkladu vyrovná jeho opoždění ve vývoji a dítě nastoupí do školy školsky zralé.

P_3 - Předpokládám, že odklad školní docházky je pro děti s nerovnoměrným a opožděným vývojem vhodným řešením pro jejich budoucí vývoj.

3. Charakteristika zkoumané skupiny

Výzkum byl realizován v Jihočeském kraji, ve městě s osmitisíci obyvateli. Vybraný vzorek představoval soubor 11 dětí (7 chlapců, 4 děvčata) předškolní třídy MŠ. Děti pocházely z úplných rodin a z různých sociálních vrstev společnosti. Z původního počtu vybraných dětí se jeden chlapec odstěhoval a v konečné fázi bylo všem testům podrobeno 10 dětí.

V první fázi (duben 2005) se výzkum uskutečnil v předškolní třídě mateřské školy u všech vyšetřovaných dětí. Z těchto dětí 3 děti nastoupily 1. září 2005 do ZŠ bez odkladu školní docházky, 2 děti nastoupily do ZŠ po odkladu školní docházky, a 5 dětí mělo v době konání výzkumu indikován odklad školní docházky a stále navštěvovaly MŠ. V další fázi (listopad 2005) byl výzkum realizován v téže mateřské škole (5 dětí) a ve dvou prvních třídách základní školy (5 dětí).

4. Současná situace v naší společnosti

4.1. Odklady školní docházky

V současné době stále přibývá dětí, které z nějakého důvodu nemohou nastoupit školní docházku v termínu, který je běžný pro všechny ostatní. Někteří odborníci mluví dokonce o tzv. módě odkladů. Mertin uvádí, že *počet odkladů školní docházky vcelku plynule narůstá od konce 60. let minulého století. Zatímco na počátku 70. let nastupovalo o rok později do první třídy přibližně jedno procento populace, v současnosti vstupuje do první třídy se zpožděním nejméně jednoho roku už čtvrtina dětí* (Mertin, 2006, str.15-16).

Je obtížné nalézt příčinu častějších odkladů školní docházky v dnešní době. Nejjednodušší vysvětlení nejspíš spočívá ve změně postojů a názorů veřejnosti a především samotných rodičů na odklady školní docházky. V dřívějších dobách znamenal pro rodiče odklad školní docházky jejich dítěte spíše zklamání a měli často i špatný pocit z toho, že jejich dítě není schopné splnit nároky školy jako jeho vrstevníci.

Dnes si rodiče uvědomují důležitost vzdělání pro své dítě, a proto v případě jakýchkoli pochybností o zralosti dítěte raději volí návštěvu poradenského centra a nechají si poradit od odborníků. Případný odklad školní docházky dnes již přijímají jako nutné opatření, jež má pomoci jejich dítěti vyrovnat deficit, který má v některé ze složek školní zralosti. Většina rodičů dnes chápe, že dítě mající odloženo zahájení povinné školní docházky o rok není nedostatečně inteligentní, ale mohlo by ve škole selhat z důvodů, které ročním odkladem zcela ustoupí nebo se alespoň zmírní.

Někteří rodiče se rozhodnou pro odklad školní docházky i u dítěte, které je jinak inteligentní a má jen dílčí nedostatek v některé ze svých schopností. Argumentují tím, že by jejich dítě mělo nevýhodu vůči ostatním vrstevníkům, protože by nevyužívalo celou kapacitu svých schopností a to by se mohlo projevit v jeho školních výsledcích. Odklad školní docházky pro ně znamená jistotu, že dítě bude mít za rok lepší podmínky, aby bylo ve škole úspěšné.

Určitou roli hraje i fakt, že čím více dětí vstupuje do školy s ročním odkladem, tím více mají šestileté děti, které nastoupí do školy bez odkladu, nevýhodu vůči o rok starším žákům. Pokud je v první třídě skupina dětí šestiletých a několik dětí nastoupí po odkladu o rok starších, bývají tyto starší děti vzrůstem i mentálními schopnostmi

v určité výhodě. Tyto děti se v kolektivu ostatních lépe prosazují a snadněji získají lepší sociální postavení. Mnoho rodičů se proto rozhodne pro odklad školní docházky u svého dítěte z také z toho důvodu, aby mělo za rok větší šanci ve škole uspět a nemělo v letošním roce nevýhodu „nejmladšího" ve třídě.

Někteří psychologové zastávají názor, že by odklad začátku školní docházky měli zvážit také rodiče dětí, které se narodily jen několik měsíců před 1. zářím. Je známo, že chlapci jsou ve svém vývoji o něco pomalejší než děvčata, proto chlapci, kteří se narodili například v měsících od května do srpna, by ještě nemuseli být pro školu skutečně zralí. U děvčat by stálo za zvážení datum narození od června do srpna.

Dalším možným vysvětlením častých odkladů může podle Mertina být určitá neschopnost základních škol přizpůsobit podmínky svého vyučování dětem a individualizovat přístupy k nim. Mertin doslova říká: *Základní školy stále ještě jasně nedeklarovaly ochotu přijmout všechny děti populačního ročníku a pracovat s nimi individuálně, přestože jim to ukládá zákon* (Mertin, 2006, str. 16). Ze zákona tedy vyplývá, že by základní školy měly být připraveny pracovat i s dítětem školsky nezralým. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry se může škola (respektive učitel) věnovat jednotlivým žákům individuálně, když je stále dosti vysoký počet dětí ve třídě a tím i ztížené podmínky pro učitele, kteří se snaží o individuální práci s jednotlivými dětmi.

Jako jednu z dalších možných příčin častých odkladů v současné době uvádí Mertin větší počet odborných pracovníků v různých poradenských institucích. Tvrdí, že pokud existuje snadno dostupná péče, tak ji veřejnost využívá v případě potřeby v daleko větší míře, než kdyby byla tato péče nedostupnější.

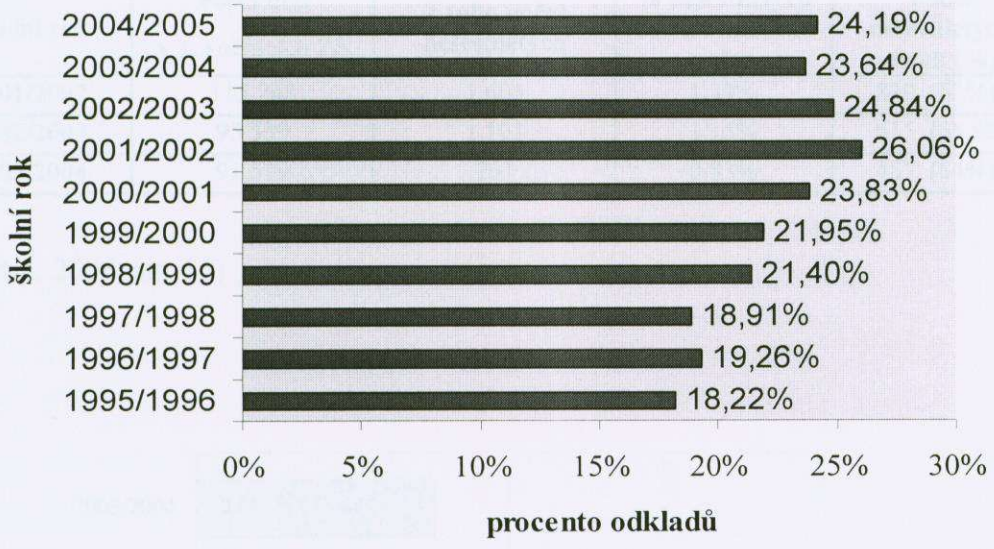
Dále můžeme hledat příčiny ve špatných zkušenostech samotných rodičů s některými učiteli nebo v tom, že rodiče chtějí odkladem školní docházky dopřát svému dítěti prodloužené dětství. Zanedbatelný není ani zvýšený výskyt různých poruch v dětské populaci, jako je např. LMD/ ADHD, či specifické poruchy učení - jako je dyslexie, dysgrafie, dysorotgrafie atd.

Mertin uvádí přehled, ve kterém je zřejmý postupný nárůst dětí vstupujících do první třídy po odkladu školní docházky již jako sedmileté. V každém školním roce se zvyšuje počet dětí s odkladem školní docházky. Ve školním roce 1995/96 nastupovalo o rok později do školy 18% dětí, v roce 2004/05 to bylo již 24 % dětí z celkového počtu všech přijatých, což je téměř čtvrtina všech přijatých dětí. (Viz. níže)

Tab. 1 Podíl dětí starších sedmi let na nově přijatých do prvního ročníku ZŠ

Školní rok	Přijatí celkem	7letí a starší (po odkladu)	Odklad (% z přijatých)
1995/1996	127691	23268	18,22 %
1996/1997	125437	24164	19,26 %
1997/1998	129497	24497	18,91 %
1998/1999	121457	25999	21,40 %
1999/2000	119734	26278	21,95 %
2000/2001	112468	26914	23,83 %
2001/2002	99166	25842	26,06 %
2002/2003	93929	23333	24,84 %
2003/2004	90263	21341	23,64 %
2004/2005	89107	21554	24,19 %

(Mertin, 2006, str. 17)



Graf 1 Podíl dětí starších sedmi let na nově přijatých do prvního ročníku ZŠ

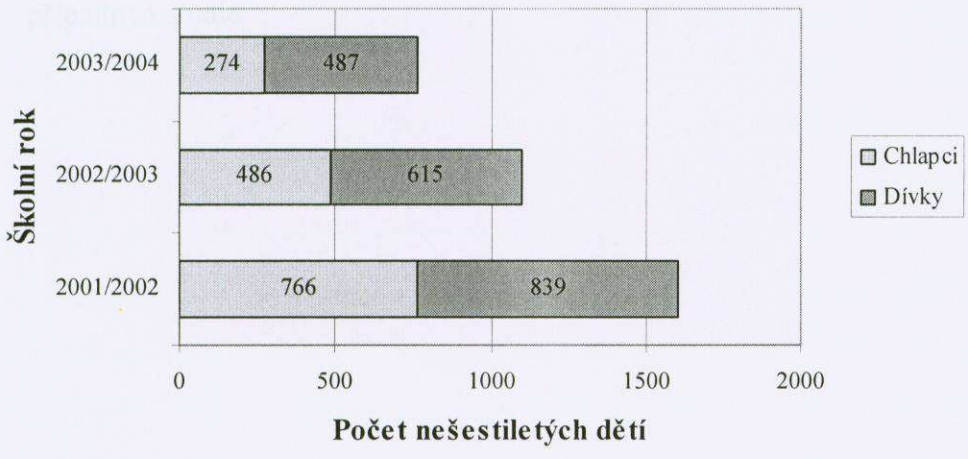
4.2. Předčasný nástup do školy

Na rozdíl od vzrůstající obliby odkladů školní docházky je volba předčasného nástupu do základní školy v současné době spíše výjimkou. Mertin uvádí, že dnes nastupuje do škol předčasně méně než 1% dětí. Vysvětlení je zřejmé - mladší dítě by ve škole mělo jistou nevýhodu v porovnání s ostatními dětmi, neboť by muselo vynakládat větší úsilí k tomu, aby dosahovalo stejně dobrých výsledků jako ostatní děti. *Děti, které by měly nastoupit do školy předčasně, je třeba posuzovat velmi přísně a hlavně ne k věkové normě vrstevníků, ale normě dětí alespoň o 9 až 12 měsíců starších* (Mertin, 2006, str. 17). Ani rodiče ani odborníci nemají v současné době toto řešení v oblibě.

Mertin uvádí snižující se počty dětí, které nastoupily do školy předčasně, přičemž si všímá, že více než polovinu těchto dětí vždy tvoří dívky.

Počty dětí nastupujících do 1. ročníku ZŠ jako nešestiletí				
Školní rok	**Počet dětí v 1. ročnících ZŠ**	**Z toho počet nešestiletých**	**% nešestiletých dětí z celkového počtu**	**Počet nešestiletých dívek (%)**
2001/2002	115 248	1 605	1,39%	839 (52%)
2002/2003	95 539	1 101	1,15%	615 (55,9%)
2003/2004	91 579	761	0,83%	487 (64%)

(Mertin, 2006, str. 15)



Graf 2 Počet nešestiletých dětí vstupujících do školy (poměr chlapci, dívky)

5. Diagnostické metody užité v diplomové práci

V praktické části diplomové práce bylo užito několik diagnostických metod, s jejichž pomocí byly posléze vytvořeny kazuistiky vybraných dětí. V první fázi výzkumu byly použity tři diagnostické testy školní zralosti, ve druhé fázi dvě metody projektivní. Tyto testy byly v průběhu celého výzkumu doplňovány dalšími metodami pedagogického výzkumu (pozorováním a rozhovorem). Vyhodnocení celého výzkumu je shrnuto ve výsledných kazuistikách zkoumaných dětí.

Diagnostické testy pro posouzení školní zralosti dítěte

- Orientační test školní zralosti (Jiráskova adaptace Kernova testu)
- Orientační test školní zralosti (test verbálního myšlení, J. Jirásek)
- Edfeldtův Reverzní test

Projektivní metody a metody volby

- Kresba začarované rodiny
- Test barevného sémantického diferenciálu (TBSD)

Metody pedagogického výzkumu

- pozorování
- rozhovor
- případová studie

6. Psychologické posuzování školní zralosti a její diagnostika

S potřebou posouzení dítěte z hlediska vhodnosti vstupu do školy vyvstala i potřeba ucelené diagnostiky školní zralosti. Již Komenský uvádí první zkoušku školní zralosti: *Dítě dostane na výběr mezi jablíčkem a penízem, je-li školsky zralé, sáhne po minci.*

Dnes probíhá posuzování školní zralosti obvykle ve dvou etapách. Screening provádějí často již školní lékaři, učitelky mateřských škol či elementaristky při zápisu dítěte do školy. A pokud jsou nějaké pochybnosti či problémy, provedou podrobné vyšetření odborníci v pedagogicko psychologických poradnách.

6.1. Rizikové děti v předškolním věku

Velká pozornost je věnována zachycování dětí, které jsou rizikové z hlediska školní úspěšnosti, především v oblasti čtení, psaní a počítání. Všeobecně se doporučuje zjišťovat školní zralost především z důvodu včasné intervence, nežli odkladů školní docházky. Z tohoto důvodu bylo vypracováno velké množství testů a zkoušek, které mají za úkol včas předikovat obtíže dítěte v některé z oblastí budoucího školního působení. Níže uvádím pro ilustraci jen výběr některých z těchto zkoušek.

- V roce 1984 vydala Psychodiagnostika Bratislava **Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti** O. Kondáše. Materiál slouží především pedagogům k vyšetření dětí a následnému vypracování konkrétních intervenčních programů.

Posuzování školní způsobilosti zde probíhá v několika oblastech:

- *řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti*
- *činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti*
- *motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost*
- *grafomotorika*
- *sociabilita*
- *zvládnutí prvků samoobsluhy*

- *emocionalita*
- *chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost* (Zelinková, 2001, str. 112).

Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a následně vyhodnocuje. Testem získané výsledky by opět měly sloužit jako podklad pro přesnější zdůvodňování odkladů školní docházky a následná vypracování individuálních stimulačních programů.

- Běžně prováděné zkoušky školní zralosti se příliš nezabývají vyšetřením **zralosti pro matematiku**. Gruszczyk-Kolczyňská (1994) se proto zabývá výzkumem matematických schopností a vymezila základní podmínky zralosti pro vyučování matematice:

1. *počítání po jednom, přidávání a ubírání zpaměti nebo s použitím prstů*
2. *zvládnutí konkrétních rozumových operací (stálost počtu, porovnávání, porovnávání čísel, řazení podle velikosti)*
3. *schopnost přechodu od konkrétních k abstraktním operacím (jazykově symbolická oblast, tj. čtení čísel, aritmetická formulace)*
4. *emocionální zralost (pozitivní postoj k samostatnému řešení úloh, emocionální zdatnost zvládat obtížné situace)*
5. *rozvoj percepčně-motorických funkcí (grafický aspekt)*

(Zelinková, 2001, str. 113-114).

- Další oblast, na kterou se zaměřuje velká pozornost, je včasná diagnostika dyslexie. Bogdanowiczová (1995) vypracovala **Škálu rizika dyslexie**, která obsahuje 21 bodů a lze ji využít k prognóze úspěšnosti ve výuce čtení a psaní i připravenosti pro zahájení výuky. Zkoušku může provádět učitel, ale i rodič, který dítě dobře zná a má k dispozici metodické materiály. Její výsledky pak slouží především ke zlepšování vývoje opožděných funkcí.

Škála rizika dyslexie - pro předškolní věk:

1. *pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky - dítě špatně běhá, je pohybově neobratné, špatně se zapojuje do pohybových her, s obtížemi se učí jezdit na kole*
2. *pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky - dítě má nechuť a obtíže v sebeobsluze, např. při zapínání knoflíků, šněrování bot, při manipulačních hrách, jako je navlékání korálků apod.*
3. *špatná senzomotorická koordinace (zrakově-pohybová) - dítěti činí obtíže stavění z kostek, kreslí neochotně a primitivně, neumí v odpovídajícím věku nakreslit kruh, čtverec, trojúhelník*
4. *opožděný vývoj v oblasti laterality - dítě až do konce předškolního věku používá střídavě buď pravou, nebo levou ruku*
5. *opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v prostorovém schématu*
6. *poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti - bezradnost v kresbě, obtíže ve skládání obrázků, např. puzzle*
7. *opožděný vývoj řeči - nesprávná artikulace většího množství hlásek, obtíže ve výslovnosti složitých výrazů* (Zelinková, 2001, str. 114).

- B. Lazarová upravila **Prediktivní baterii obtíží ve čtení** podle A. Inizana.

Tyto zkoušky predikují nejen obtíže ve čtení, ale úspěšnost dítěte ve škole vůbec.

Baterii tvoří následující zkoušky:

1. *řečové zkoušky: artikulace (opakování slov), schopnost vyjadřování, porozumění řeči a fonologická diskriminace;*
2. zkoušky časově-prostorové: zraková paměť, zraková diskriminace, obkreslování tvarů, reprodukce rytmu viděného i slyšeného, skládání kostek podle předlohy (Kohsovy kostky); (Zelinková, 2001, str. 112-113).

- **Metoda dobrého startu** (podrobněji viz. Různé stimulační programy) rozvíjí všechny oblasti, které jsou důležité pro úspěšný nástup dítěte do školy. Tato metoda se vztahuje na oblast prevence i terapii již existujících obtíží.

6.2. Psychologické posouzení školní zralosti

Dětský psycholog hraje důležitou roli při posuzování školní zralosti dítěte a jeho posudek je nezbytný pro případné rozhodnutí o odkladu školní docházky. U zralého dítěte je třeba posoudit různé oblasti kognitivních funkcí, stejně jako oblast zralosti emoční a sociální. Dvořáková uvádí stručný přehled této problematiky a hlavní oblasti psychologického posuzování při zjišťování školní zralosti dítěte.

Kognitivní zralost

- *rozumové schopnosti dítěte (zjišťují se IQ testy)*
- *percepční schopnosti, zejména zrakové a sluchové vnímání (Vývojový test Frostigové, Reversní test)*
- *paměť a učení (subtesty Wechslera - Čísla, Informace, Symboly)*
- *verbální vyjadřování (všeobecná jazyková úroveň, subtesty Wechslera- Slovník, Porozumění, Podobnosti)*
- *pozornost, soustředěnost (pozorování dítěte při úkolech, při kresbě, další subtesty Wechslera)*
- *vizuomotorika (Kernův test, kresba, aj.)*
- *všeobecné vědomosti (test všeobecných vědomostí)*
- *realistické chápání světa (překonávání dětského egocentrismu a jeho případné zvládání)*
- *motorika (ubývá množství nadbytečných a bezúčelných pohybů, dítě má úspornější a cílenější pohybovou aktivitu, dokáže ovládnout své chování, dokáže klidně posedět)*
- *kresba (věrněji odráží skutečnost, začínající syntetický charakter kresby postavy i dalších objektů)*

Emočně motivační zralost

Posouzení toho,

- *jak dítě kontroluje afekty a impulsy*
- *jak reaguje na zadané úkoly, jak je u práce vytrvalé*

- *jak projevuje své sebevědomí (lze zjistit pozorováním chování dítěte, rozhovorem s ním)*
- *jakou má motivaci (jde zejména o zralost úkolovou, o zaměření na úkol, na úspěch v úkolech)*

Sociální zralost

Je třeba zjistit:

- *jak se dítě dovede zařazovat mezi vrstevníky*
- *zda dokáže spolupracovat s ostatními dětmi*
- *jak snáší odloučení od své matky*
- *zda se umí podřídit autoritě a jak reaguje na její požadavky*
- *jak je ochotné spolupracovat*
- *jaké má sociální návyky, jak je samostatné*

(Dvořáková, 1999, str. 86-87).

6.3. Diagnostika školní zralosti - testy školní zralosti

Požadavek na přesnou diagnostiku školní zralosti vzrůstal úměrně s potřebou spolehlivého posouzení způsobilosti dítěte pro zvládnutí učiva. Později se připojil ještě požadavek, aby nebyly děti zbytečně traumatizované přehnanými nároky školy. Odklad školní docházky se tak stal jakýmsi ochranným opatřením pro nezralé děti.

V počátcích diagnostiky školní zralosti se při řešení této problematiky prolínaly různé přístupy a názory psychologů, pedagogů, lékařů a dalších odborníků. Výsledky jejich snažení byly kompromisem mezi spekulací, praktickými zkušenostmi a vědeckým výzkumem. Postupně byly zjišťovány souvislosti mezi různými duševními a tělesnými znaky dítěte a školní zralostí a vznikaly různé posuzovací škály a testy školní zralosti. Níže uvádím několik základních testů, které se dnes nejčastěji používají k diagnostice školní zralosti. První tři z nich byly využity v rámci výzkumu vybraných dětí v této diplomové práci.

- **Orientační test školní zralosti**

Jeden z nejznámějších a nejpoužívanějších testů školní zralosti je česká verze Kernova testu, kterou vypracoval Jirásek v roce 1964. Původní verze Kernova testu, Grundleistungstest, zahrnovala šest různých úkolů (čmárání, obkreslování jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dvě úlohy simultánního postihování množství). Jiráskův test je znám pod názvem Orientační test školní zralosti.

Obsahuje tři úkoly:

- *kresbu mužské postavy (podle představy) - ukazuje na úroveň inteligence, stupeň tvarové představivosti, vnímání detailů a schopnost syntetického ztvárnění postavy*
- *napodobení psacího písma (podle předlohy) - zjišťuje se schopnost analýzy složitě členěného tvaru (slova), úmyslná koncentrace pozornosti a vizuomotorická koordinace*
- *obkreslení skupiny bodů (podle předlohy) - posuzuje se schopnost analýzy a syntézy, vizuomotorická koordinace a sleduje se úsilí zvládnout těžký úkol*

Tento test je časově nenáročný a má význam především orientační a depistážní. Autor sám vidí jistou slabinu v tom, že je v testu zanedbána složka verbálního projevu dítěte. Jako doplňující test proto doporučuje použít test verbálního myšlení (viz. níže) nebo rozhovor s dítětem. Úkoly se hodnotí podle pětistupňové stupnice. Nejlepší výkon je hodnocen jedním bodem, nejhorší pěti body (příloha č. 1 - ukázka testu , příloha č. 2 - pokyny k jeho vyhodnocení).

- **Orientační test školní zralosti (test verbálního myšlení, J. Jirásek)**

Tento test je zaměřen na posouzení verbálních projevů dítěte a na zjištění základní orientace dítěte v běžných situacích. Skládá se z 20 položek, které jsou přesně obodovány. Celkový výkon dítěte v testu odpovídá součtu bodů dosažených v jednotlivých položkách. Dítěti jsou postupně předkládány jednotlivé otázky, které vyžadují buď doplnění jednoho slova do věty, nebo samostatnou odpověď dítěte celou větou (příloha č. 3 - ukázka části testu).

- **Edfeldtův Reverzní test**

Tento test slouží jako diagnostický materiál ke zjišťování míry percepční zralosti a zejména připravenosti pro prvopočáteční výuku čtení. Sleduje výskyt tzv. reverzní tendence, což je sklon k záměně zrcadlových tvarů. Tato zkouška obsahuje 84 políček s dvojicemi naprosto shodných nebo nepatrně odlišných obrazců. Dítě má za úkol nalézt pole, ve kterém jsou předtištěné tvary odlišné a toto pole přeškrtnout. Pole, ve kterém se nacházejí oba dva tvary naprosto totožné, nechá bez přeškrtnutí. V testu hodnotíme počet chybně nalezených polí a podle celkového součtu správných řešení posuzujeme školní zralost dítěte v této oblasti (příloha č. 4 - ukázka části testu).

- **Vývojový test zrakového vnímání (Frostigová)**

Tento diagnostický test je určen pro děti od 4 do 8 let. Obsahuje 5 subtestů, které zjišťují tyto percepční schopnosti:

- zrakově motorickou koordinaci
- vnímání kontrastu – pozadí
- konstantnost tvaru
- poloha v prostoru
- prostorové vztahy

Administrace trvá přibližně 30-40 minut a úroveň percepční schopnosti se vyjadřuje tzv. percepčním kvocientem.

- **Vinelandská škála sociální zralosti (E. Doll, úprava J. Kožený)**

Je to diagnostický materiál, který je určen pro odhad sociální kompetence dětí ve věku od 3 do 9 let. Je základním hlediskem pro posouzení vlivu prostředí, kultury a okolností, v nichž se dítě ocitá. Tuto škálu mohou používat psychologové, pediatři, speciální pedagogové a sociální pracovníci s VŠ vzděláním. Test tvoří soubor položek, které jsou rozděleny do 8 kategorií a hodnotí úroveň obecné soběstačnosti, soběstačnosti v jídle, v oblékání, samostatnost dítěte, činnosti, které zvládne, způsob komunikace, úroveň motoriky a sociální adaptace. Jednotlivé položky posuzuje pracovník na základě informací od rodičů či jiných lidí z bezprostředního okolí dítěte.

- **Obrázkovo slovníková skúška (OSS)**

Tato metoda slouží k vyšetření slovní zásoby a pohotovosti dětí před vstupem do školy. Vypracoval ji O. Kondáš, který ji doporučuje kombinovat s Jiráskovým orientačním testem školní zralosti a s kresbou lidské postavy podle Goodenoughové. Test obsahuje 30 barevných obrázků - jako je pes, křeslo, člověk skákající do vody atd. a dítě má za úkol říci, co je na obrázku, popř. co vyobrazená osoba dělá. Test obsahuje příručku se správnými odpověďmi a jejich skórování. Administrace trvá asi 5 minut.

- Z dalších používaných metod jen jmenuji např.: *Zkouška vědomostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová), Jiráskův test Duševní obzor a orientace (DOI), Orientační skúška připravenosti na školu (Kollárik), Depistážny test školskej zrelosti (Vanko z PPP v Popradu).*

Ze zahraničních testů to jsou především: *Kettwigský test školní zralosti (KST) a Frankfurtská zkouška školní zralosti.*

Pro hlubší diagnostiku školní zralosti slouží: *Göppingenská zkouška připravenosti na vstup do školy, Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky (RTS) a Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky (WTA)* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, str. 629).

Každý z testů školní zralosti je zaměřen na nepatrně odlišnou oblast dětských schopností. Bylo by nezodpovědné rozhodnout o zralosti či nezralosti dítěte pouze na základě jednoho dílčího testu. Pokud mají rodiče, učitelky v mateřské škole nebo jiní lidé z nejbližšího okolí dítěte jakékoli pochybnosti o zralosti dítěte, je nezbytné odborné vyšetření dítěte v některém z poradenských center, aby byly zjištěny příčiny jeho nezralosti a stanovena nejvhodnější opatření.

Pro potřeby detailní diagnostiky školní zralosti (resp. nezralosti) se v našich institucích (PPP) užívají nejčastěji následující testy: *Ravenovy barevné progresivní matice, Seguinova deska, Kondášova Obrazově slovníková zkouška, test Terman-Merillové, Kohsovy kostky, Frostigové test zrakového vnímání, Göppingenský test, Jiráskův test, Edfeldtův Reverzní test, WISC, PDW, Roschach, zkoušky laterality, volná kresba a další* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, str. 629).

7. Projektivní metody a metody volby

Projektivní metody jsou v psychologické diagnostice často užívanými metodami, obzvláště při práci s dětmi. Tyto metody využívají takových technik, které povzbuzují sdílnost vyšetřovaného člověka (dítěte) a zároveň oslabují jeho kontrolní mechanismy. Dalším výrazným rysem těchto technik je jejich víceznačnost (neurčitost) spojená s podnětností, neobvyklost úlohy, neprůhlednost diagnostických podnětů, nabídka fiktivního světa nebo konfrontace člověka s jeho osobními problémy. Existuje velké množství projektivních technik, které slouží k různým diagnostickým účelům, mají různou formu i obsah (Dvořáková, 1999, 125-126).

Níže uvádím dvě z těchto technik, které jsem použila v rámci testování vybraných dětí. Jedna z nich je technikou ryze projektivní (Začarovaná rodina), druhá se nachází na pomezí projektivních technik a metod volby (Test barevného sémantického diferenciálu). V této kapitole navíc uvádím stručnou charakteristiku kresby dítěte, neboť pochopení zákonitostí vývoje dětské kresby je důležitou podmínkou přesného vyhodnocení testů založených na kresbě.

7.1. Kresba začarované rodiny

Kresba začarované rodiny je velmi oblíbenou psychodiagnostickou technikou a používá se při diagnostice rodinného prostředí dítěte. Dítě kreslí obyčejnou tužkou na papír A4 s instrukcí např.: „Nakresli začarovanou rodinu tak, jako kdyby přišel kouzelník a každého z rodiny začaroval do nějakého zvířete, které by mu nejlépe odpovídalo, nejlépe vyjadřovalo jeho povahu." Důležité je i následné verbalizované vysvětlení obrázku dítětem . Test stimuluje symbolické zpracování prožitků a postojů dítěte k vlastní rodině. Dítě tímto způsobem sdělí i informace, které by vědomě neřeklo, či si je samo neuvědomuje.

Při interpretaci kresby záleží na mnoha okolnostech, jako je symbolika zobrazených zvířat, rozmístění členů rodiny (zvířat) na obrázku, jejich velikost, síla čáry, detailnost provedení postavy atd. Výběr symbolu zvířete je rovněž vývojově podmíněn. *Např. chlapci mladšího školního věku zobrazují otce obvykle jako koně, lva, ptáka a psa, zatímco starší chlapci jej nejčastěji prezentují jako lva nebo slona*

(Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, str. 309). Jistým problémem se může stát vliv médií nebo aktuální modernost určité postavy (dinosauři, atd.). Tento vliv se pak může promítnout do dětské kresby, čímž dojde ke snížení její vypovídací hodnoty. V každém případě však diagnostika kresby začarované rodiny (popř. dětské kresby vůbec) patří výhradně do rukou zkušených psychologů (příloha č. 7 – ukázka obrázku začarované rodiny).

Vývoj kresby dítěte

Stejně jako se vyvíjí jedinec, vyvíjí se i jeho kresba a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Každému věkovému období odpovídá specifický typ kresby. Jednotlivá stadia dětské kresby úzce souvisí s intelektem dítěte.

- **Období skvrn**

Dítě, kterému nebyl ještě jeden rok, by zcela jistě malovalo skvrny. Většina rodičů však ještě nenechá v tomto věku dítě „malovat".

- **Stadium čmáranic**

Toto období nastupuje kolem jednoho roku dítěte. V tomto období dítě rádo čmárá po papíru všemi směry, aniž by tužku pozvedlo. Již tyto zdánlivě nesmyslné čmáranice v sobě skrývají určité informace o temperamentu či emocionální stabilitě dítěte.

- **Stadium čárání**

V tomto stádiu můžeme již spatřit snahu dítěte o napodobování písma dospělých. Dítě mezi 2. a 3. rokem kreslí uzavřené smyčky, které se podobají písmu dospělých, a často až v závěru kreslení vymyslí pro svou kresbu nějaký název (podle okamžitého nápadu nebo náhodné podobnosti). Mluví se zde proto o „náhodném realismu".

- **Stadium „hlavonožců"**

Tímto stádiem projdou všechny děti od tří do pěti let. Vyznačuje se malováním lidské postavy tak, že dítě udělá jedno kolečko vyznačující zároveň hlavu i trup zepředu a přidá dvě čárky (nohy) a často i další dvě čárky (ruce). Kresby v tomto období tedy již mají určitý obsah a s vývojem dítěte se zdokonaluje i kresba postavy.

- Až kolem 6. roku věku dítěte je **tělo postavy na obrázku úplné**, se všemi potřebnými atributy, jako jsou končetiny, prsty na ruce, všechny části obličeje, krk atd. Není náhoda, že test kresby pána je součástí většiny testů školní zralosti a může naznačit jisté opoždění ve vývoji dítěte.

- **Vizuální realismus**

Toto stádium nastupuje po všech předchozích a objevuje se většinou mezi 7. až 12. rokem. Dítě se v tomto období snaží zachytit všechny vyobrazené předměty přesně tak, jak jsou, jak je odpozorovalo. Nakreslený dům bude tedy mít všechny znaky, které dítě vidí, a nebude se již objevovat transparentní vidění toho, co je uvnitř.

- Po tomto stádiu následuje již poslední stadium - **zobrazování v prostoru.**

Některé další typické znaky dětské kresby:

- **Transparentnost**

Transparentnost je jev, který se vyskytuje u menších dětí a většinou se postupně vytrácí s nástupem dítěte do školy. Spočívá v tom, že dítě na obrázku namaluje i vnitřek vyobrazeného objektu, i když by měl být vidět pouze zvenku. Často tak vidíme zobrazené domy, které mají jakoby neviditelné zdi, skrz něž můžeme vidět, co se děje uvnitř. Pokud transparentnost na kresbách dítěte přetrvává ještě po 10. roku věku, mohlo by se jednat o retardaci duševního vývoje.

- **Sklápění**

Tento jev se objevuje na kresbách dětí od 5 do 7 let. Je způsoben neschopností dítěte vyjádřit perspektivu. Dítě nerozlišuje horizontální a vertikální roviny, proto maluje „sklápí" předměty do roviny horizontální, i když by měly být namalovány v rovině vertikální. Projeví se to zejména na obrázcích, kde chce dítě vyobrazit pohled shora. Pokud tedy např. namaluje stůl, můžeme často na obrázku vidět i nohy stolu, které bychom ve skutečnosti shora nikdy neviděli.

Oba tyto jevy jsou přirozenou součástí dětských kreseb. Velmi malé děti totiž nekreslí předměty tak, jak skutečně vypadají, ale kreslí pouze to, co vědí a znají.

7.2. Test barevného sémantického diferenciálu (TBSD)

Test barevného sémantického diferenciálu je psychodiagnostická metoda, která je na pomezí projektivních technik a metod volby. Jedná se o dětskou variantu CAE (Chromatického barevného experimentu), který vytvořil český psycholog Vadim Ščepichin. Výhodou testu je, že jeho výsledky nejsou výrazněji ovlivňovány inteligencí, motivací či sebekritičností. Dalšími výhodami testu je jeho rychlost, interpretační šíře a vhodnost použití i u dětí obtížně vyšetřitelných nebo autistických.

Test je založen na subjektivním hodnocení slova tak, že usiluje o vyjádření slov barvami. Dítě má k dispozici dvanáct pastelek, které nejprve pojmenuje. Poté jsou mu čtena jednotlivá slova testu (jako hádka, radost, matka, útočit, budoucnost atd.) a dítě ke každému slovu přiřadí tři pastelky, které se ke slovu podle něj nejlépe hodí. Po posouzení všech slov seřadí dítě barevné pastelky podle oblíbenosti - od nejoblíbenější barvy (číslo 1) po nejméně oblíbenou (číslo 12).

Tento test lze užít v psychologické diagnostice všude tam, kde je potřeba vyšetřit osobnost a vztahy; pokouší se mapovat individualitu člověka jak v rovině vztahové, tak i psychodynamické. Na rozdíl od jiných testů, které pracují s barvami (např. od Lüscherova testu), není založen na obecném významu barev, ale na významu, který má daná barva pro konkrétního jedince. V této formě administrace se však může uplatnit mnoho dalších interpretačních postupů, které jsou zakotveny v samotném hlubinném psychologickém významu barev pro člověka. Zároveň lze test doplnit o další slova, která jsou aktuální pro potřeby právě vyšetřovaného dítěte a mohou tak pomoci odhalit vztah dítěte k tomuto slovu a spojitost s jeho případnými problémy (příloha č. 5 – ukázka testu, příloha č. 6 – vyhodnocení testu u konkrétního dítěte).

8. Metody pedagogického výzkumu užité v diplomové práci

8.1. Metoda pozorování

Metoda pozorování je jedna z nejzákladnějších metod využívaných v pedagogické diagnostice. Pozorování chápeme jako vědomé vnímání, přičemž to, co člověk pozoruje vypovídá zároveň o jeho postojích, zaměření a motivech pozorování. Pozorování musí být objektivní, pravdivé, mělo by probíhat v různých situacích, mělo by být nenápadné a pozorovatel by se měl před pozorováním seznámit se všemi dostupnými údaji o dítěti. Pozorujeme zejména vnější projevy dítěte, tedy chování, které je nepřímým odrazem psychiky dítěte. V chování dítěte se odráží nejen jeho prožívání, ale i jeho minulé zkušenosti, vědomosti, obsah psychického života v minulosti i současnosti.

Nejčastějšími chybami při pozorování, které mohou negativně ovlivnit konečný diagnostický závěr o dítěti, jsou: *projekce, vliv osobního vztahu k dítěti, předpojatost, haló-efekt, efekt zakotvení, vliv prvního dojmu, „soukromá teorie osobnosti", tendence k průměru, či vliv aktuálního stavu pozorovatele (např. nemoc)* (Dvořáková, 1999, str. 74-75).

8.2. Metoda rozhovoru

Metoda rozhovoru patří k nejobtížnějším diagnostickým postupům. Tato metoda se používá v případě, když hledáme odpovědi na konkrétní otázky, často i důvěrného charakteru. Existuje mnoho různých rad, jak zkvalitnit vedení rozhovoru. Např.: předem si rozmyslet důvod a téma rozhovoru (popř. konkrétní otázky), jednat s dotazovaným jako s partnerem, soustředit se na verbální odpovědi dotazovaného, stejně tak i na jeho neverbální projevy, na závěr shrnout zjištěné poznatky atd. Přičemž je nutné uvědomit si, že rozhovor s dítětem se odlišuje od rozhovoru s dospělým. Nejčastější chyby při vedení rozhovoru jsou naše vlastní netrpělivost, autoritativnost vedení rozhovoru či nejasná formulace otázek.

8.3. Případová studie (kazuistika)

Kazuistika je intenzivní metoda studia jednotlivého případu (vybrané osoby), která má podle Fernečíka (2000) *vést k porozumění vnitřní a často neopakovatelné dynamice vývoje jedince, vývoji a průběhu jeho onemocnění, léčby, vývoje jeho interakce s prostředím a podobně.* Důraz je kladen na utříděný celkový pohled, včetně základních charakteristik osobnosti jedince, jeho příznaků, vývoje poruch, významných zážitků, postojů aj. Potřebné údaje o jedinci se získávají přímo (rozhovorem atd.) nebo zprostředkovaně (studiem dokumentů, rozhovory s osobami z nejbližšího okolí zkoumaného jedince atd.). Jistým úskalím této metody se může stát zevšeobecňování výsledků případové studie na širší rámec populace.

9. Výsledky testů školní zralosti

V první fázi testování (duben 2005) byly provedeny tři testy sloužící k vyšetření školní zralosti. Byl to Orientační test školní zralosti (Jiráskova adaptace Kernova testu), Edfeldtův Reverzní test a Orientační test školní zralosti (test verbálního myšlení J. Jiráska). Děti byly testům podrobeny samostatně. Délka trvání celého testování se podle dispozic dítěte pohybovalo okolo 40 minut na každé dítě.

Níže uvádím vyhodnocení těchto testů u jednotlivých zkoumaných dětí. V tabulce je uvedeno jméno dítěte, datum jeho narození, zda mělo odklad školní docházky (popř. kdy) a výsledky všech tří testů školní zralosti. U Jiráskova Orientačního testu školní zralosti jsou uvedeny známky z jednotlivých úkolů, v pořadí úkol 1, úkol 2, úkol 3 (viz. příloha č. 2). V závorce je uvedena průměrná známka z celého testu. U Edfeldtova Reverzního testu je uveden počet chybných odpovědí a celkový počet možných správných řešení (vždy 84). U Orientačního testu školní zralosti (verbální myšlení) je uveden počet získaných bodů.

Jméno	**Datum narození**	**Odklad**	**Orientační test** *Známky (průměr)*	**Reverzní test** *Chyby/celkem*	**Verbální test** *body*
Jiří P.	10.5.1999	letos	3,3,3 (3)	17ch/84	2 body
Kateřina D.	21.8.1999	není	2,2,2 (2)	3ch/84	23 bodů
Kateřina L.	9.6.1999	letos	2,3,2 (2,33)	18ch/84	7 bodů
Lucie Š.	27.3.1998	loni	1,2,1 (1,33)	5ch/84	22 bodů
Lukáš S.	30.6.1999	letos	3,4,2 (3)	2ch/84	16 bodů
Matěj N.	20.11.1998	není	1,1,1 (1)	4ch/84	27 bodů
Nikola Š.	31.8.1998	loni	2,2,1 (1,66)	17ch/84	21 bodů
Ondřej D.	22.7.1999	letos	2,1,1 (1,33)	10ch/84	3 body
Patrik B.	21.3.1999	není	3,2,3 (2,66)	22ch/84	13 bodů
Vojtěch B.	19.5.1999	letos	2,2,3 (2,33)	16ch/84	-5 bodů

10. Kazuistiky vybraných dětí

Níže uvádím kazuistiky 10 vybraných dětí, které se podrobily všem uvedeným testům školní zralosti. Podkladem pro vytvoření kazuistik bylo absolvování rozhovorů s učitelkami mateřské a základní školy, vyhodnocení výše jmenovaných testů školní zralosti a projektivních metod, pozorování dětí při denních činnostech v mateřské a následně základní škole a rozbor základní dokumentace o jednotlivých dětech. Kazuistiky jsou zaměřeny především na posouzení optimální školní zralosti těchto dětí a vhodnosti (popř. nevhodnosti) doporučení odkladu školní docházky (pokud k němu došlo) na celkový vývoj dítěte.

Jiří P.

Jiří se narodil 10.5.1999 a bydlí se svými rodiči v rodinném domě na malé vesnici. Jeho matka byla v době konání výzkumu na mateřské dovolené a otec pracuje jako řidič. Jiří má dva bratry. Starší bratr se jmenuje Radek a v té době mu bylo 9 let. Mladšímu Vladislavovi byly 2 roky.

Jiří byl do svých pěti let s matkou doma a do školky nechodil. Mateřskou školu začal navštěvovat teprve rok před nástupem do základní školy. Vzhledem k jeho celkové nezralosti, především v oblasti řečové a sociální mu byl doporučen odklad školní docházky. Rodiče akceptovali toto doporučení a Jiří navštěvoval mateřskou školu i druhým rokem, po odkladu školní docházky.

Podle slov jeho učitelek v MŠ s ním v průběhu prvního roku ve školce byla velice obtížná komunikace. Jiří nechtěl s nikým ve školce mluvit, a to ani s učitelkami, ani s ostatními dětmi. Byl velice tichý a klidný a vždy se spíše vyhýbal kolektivu ostatních dětí. Při řízených činnostech ve školce spolupracoval bez problémů, ovšem jeho pracovní tempo bylo pomalejší. Největší problém měl v oblasti komunikace a řečového projevu. Jiří se bál s kýmkoli cizím mluvit a když byl na něco tázán, odpověděl zpravidla jen krátce. Měl problémy i s artikulací několika hlásek a jeho slovní zásoba byla výrazně chudší, než jeho vrstevníků. Jiřího učitelky v MŠ spatřují příčinu jeho plachosti a stydlivosti především v tom, že Jiří vyrůstal na vesnici a neměl dostatek sociálních kontaktů s jinými lidmi, než jsou jeho rodiče. Do mateřské školy nastoupil také poměrně pozdě a rodiče s ním nikdy nedocházeli na logopedii.

28.4.2005 byl Jiří (5 let, 11 měsíců) podroben v mateřské škole Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reverznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Výsledky těchto testů byly v mezích normy, ale vzhledem k ostatním vyšetřovaným dětem spíše podprůměrné. Jiráskův test školní zralosti byl ohodnocen průměrnou známkou 3, v Reverzním testu měl celkem 17 chyb z celkových 84 možných správných odpovědí a v Testu verbálního myšlení získal pouze 2 body, což byl jeden z nejhorších výsledků v této oblasti ze všech dětí.

V průběhu testování byl velmi nesoustředěný, neustále ubíhal pozorností k jiným podnětům a občas nevěděl, co má dělat dál. Působil velice stydlivě a celkově bylo jeho chování nevyspělé a dětské. Jeho pracovní tempo bylo při plnění testů extrémně pomalé. Na úkolech pracoval nesystematicky a nahodile zaškrtával odpovědi, které ho zrovna napadly. Během vypracovávání jednotlivých úkolů vůbec nemluvil, jen

tiše plnil zadaný úkol. Bylo obtížné dostat od něj nějakou odpověď, i když jsem se ho zeptala na něco konkrétního. Jeho odpovědi v testu verbálních schopností byly většinou značně nepřesné a zmatené. Některé otázky zodpověděl Jiří až po bližším vysvětlení jejich podstaty. V Jiráskově testu školní zralosti mu největší problém činilo napodobit psací písmo a uskupení teček. Všechny úkoly plnil spíše z povinnosti, než že by sám chtěl uspět a dokázat, že něco umí.

Jiří je pravák, úchop psacího náčiní je správný a má dominantní pravé oko (není překřížená lateralita). Při poznávání barev se mu pletly barvy modrá, zelená a fialová. Jiří uměl napočítat po jedné do 25, ale další operace s čísly neuměl. Nevěděl, co je více a co méně (a to dokonce ani u příkladu typu: „Je více 1 či 2?"), a neuměl ani základní sčítání nejmenších čísel. Největší problém měl ale stále v oblasti řeči. Přetrvávala u něj výrazná patlavost, zaměňoval mnoho hlásek a některé neuměl vyslovit vůbec. Obsahově byla jeho řeč také velice chudá.

Další dva testy - Test barevného sémantického diferenciálu a Test začarované rodiny - u něj byly provedeny na podzim téhož roku, kdy Jiří navštěvoval po odkladu školní docházky mateřskou školu druhým rokem. Z prvního testu vyplynul výrazně negativní vztah Jiřího k otci, který by mohl pramenit i z nedostatku vzájemného kontaktu s ním. Jiřího otec je totiž řidičem kamionu a většinu času tráví mimo domov na cestách. Vztah k matce a bratrům je pozitivní. Dále se zde objevila touha úniku do nemoci. Jiří má nejspíše někdy tendence předstírat onemocnění, aby se vyhnul nějakým povinnostem, které ho čekají. Rovněž vztahy k vrstevníkům se podle tohoto testu jeví jako špatné. Což potvrdily i učitelky v MŠ. Jiří se příliš nekamarádí s ostatními dětmi a spíše se straní kolektivu.

Ale na druhou stranu spatřují učitelky značný pokrok (v porovnání se situací v minulém školním roce) v oblasti řeči a komunikace. Jiří se tento rok již lépe vyjadřuje, lépe artikuluje a tolik se již nebojí mluvit s cizími lidmi. Dokonce před spaním ve školce vypráví vybranou pohádku a je rád, když mu ostatní děti zatleskají. Když se ho někdo na něco zeptá, není již tak stydlivý, nebojí se odpovědět a během dne si více povídá i s ostatními dětmi. Zlepšila se u něj i úroveň kresby (grafomotoriky vůbec) a dalších specifických dovedností potřebných pro vstup do školy.

Test začarované rodiny zvládl Jiří bez problémů. Sebe nakreslil jako malého motýla, maminku jako velkou kočku, tatínka jako rybu, staršího bratra jako želvu, mladšího jako žirafu a babičku jako psa.

Domnívám se, že odklad školní docházky byl u Jiřího nejvhodnějším řešením jeho nezralosti před vstupem do školy. Jiří nebyl před vstupem do školy dostatečně připraven na zátěž, kterou s sebou nese školní vyučování. Pokud by Jiří nastoupil do školy školsky nezralý, měl by jistě velké problémy nejen na počátku školní docházky, ale jeho počáteční nedostatky by se mohly projevovat po celou dobu školní docházky. Problémy v sociální oblasti a oblasti řečové jsou na počátku školní docházky velkou zátěží.

Díky odkladu se Jiří dostane po roce alespoň na takovou úroveň svého vývoje, aby pro něj nástup do školy nebyl tak traumatizující záležitostí. Bude tak mít možnost zlepšit se v oblastech, ve kterých měl největší nedostatky. Vhodnost zvolení odkladu školní docházky byla částečně potvrzena již na podzim téhož roku, ve kterém měl Jiří nastoupit do školy. Byl vidět značný pokrok především v oblasti řečové (lepší artikulace i širší slovní zásoba) a sociální (postupné zapojování do kolektivu), ale i dalších specifických dovedností nutných pro úspěšné zvládání první třídy (jako lepší grafomotorika, sluchové a zrakové rozlišování a celkově lepší koordinace pohybů celého těla).

Kateřina D.

Kateřina se narodila 21.8.1999 a bydlí se svými rodiči v panelákovém bytě ve městě. Její matka pracuje jako úřednice, její otec je strojvedoucí. Kateřina má mladšího bratra Vojtěcha, kterému byly v době testování 2 roky.

Kateřina navštěvovala tři roky mateřskou školu. 1.9.2005 nastoupila jako šestiletá (bez odkladu) do první třídy základní školy. Před nástupem do školy byla školsky zralá a i učitelky v mateřské škole doporučovaly standardní nástup do školy.

V mateřské škole patřila Kateřina mezi nejšikovnější děti, veškeré činnosti a úkoly zvládala bez problémů a s jistotou. V kolektivu dětí byla velmi oblíbená, snažila se na sebe v každé situaci upoutat pozornost a byla vždy vůdčí osobností ve skupině. Na své okolí působila velmi sebevědomě a ambiciózně a v tomto chování byla podporována především svou matkou. Ráda se předváděla před ostatními dětmi a to i v přítomnosti její matky, která na její chování reagovala úsměvem. Nikdy se jí nesnažila nějak usměrnit či pokárat. Veškeré řízené činnosti v školce dělala s radostí a se zájmem zkoušela nové věci.

28.4.2005 byla Kateřina (5let, 8 měsíců) v mateřské škole podrobena Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reveznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Výsledky všech testů byly spíše nadprůměrné, Jiráskův test byl ohodnocen průměrnou známkou 2, v Reverzním testu měla pouze 3 chyby z celkových 84 možných odpovědí a nejlepšího výsledku dosáhla v Testu verbálních znalostí, kde získala 23 bodů.

Vyplňování testů jí nepůsobilo žádné problémy a snažila se je splnit co nejrychleji a nejlépe. Sama říkala, že ji ty úkoly velmi baví a že jsou pro ni snadné. Zadání všech úkolů porozuměla okamžitě a nepotřebovala další vysvětlování podstaty úkolu. Při vyplňování Reverzního testu postupovala rychle, rozhodně a systematicky. Po dokončení testu si vše ještě překontrolovala a bez většího rozmýšlení opravila drobná přehlédnutí. Na otázky v testu verbálních schopností odpovídala rovněž pohotově a uspokojivě zodpověděla většinu otázek.

Kateřina je pravák, psací náčiní drží správně, ovšem kreslí s velkých přítlakem. Poznávání barev zvládala při testování perfektně, uměla napočítat do 100 a sčítat a odčítat do 10. Pravolevá orientace jí nedělá problémy a to ani v případě orientace v obrázku. Kateřina měla již v předškolní třídě velice dobrou slovní zásobu, byla velmi výřečná a neměla žádnou vadu řeči.

Po jejím nástupu do základní školy byl na podzim téhož roku proveden Test barevného sémantického diferenciálu. V testu se potvrdilo její vysoké sebevědomí a pozitivní vztah k rodičům. Z jejího testu dále vyplynulo, že se jí líbí ve škole, ale nemá ráda domácí úkoly. To potvrdila i sama Kateřina při rozhovoru. Říkal, že má ráda paní učitelku, že je moc hodná, ale že by jim nemusela dávat tolik úkolů. Test naznačil i určitý strach z odpovědnosti. Ten nejspíše souvisí se strachem o bratra, kterého musí Kateřina občas hlídat. Celkově se však jeví jako zdravá osobnost, velmi ambiciózní a cílevědomá.

Její současná učitelka v základní škole ji označila za velkou osobnost, která je vůdčím typem ve třídě. Ve škole je velmi šikovná, nejčastěji má samé jedničky, ale učitelka prý občas neví, co od ní může čekat. Nezřídka se stane, že Kateřina úmyslně lže, a poté předstírá, že se nic nestalo. Podle slov její učitelky „je to velká herečka" a několikrát se dokonce údajně stalo, že Kateřina ukradla nějaký předmět ve třídě, a poté velmi věrohodně lhala o své nevině. Dokonce si i sama přepsala známku v notýsku z dvojky na jedničku a myslela si, že nikdo nic nepozná. Příčiny jejího počínání spatřuje učitelka především v její volné výchově, kdy ji její rodiče neustále utvrzují v tom, že je ve všem nejlepší a nesmí být ničím omezována.

Test začarované rodiny nebyl u Kateřiny proveden. Důvodem byl nesouhlas Kateřininy maminky, která velice ostře vysvětlila paní učitelce v první třídě, že si nepřeje, aby „kdokoli dělal s její Kateřinou jakékoli testy". Kateřina samotná by obrázek začarované rodiny nakreslila ráda a bylo jí líto, že ho nemohla dělat jako ostatní vyšetřované děti.

Myslím si, že Kateřina nebude mít ve škole ani nadále žádné vážnější problémy s učením. Probírané učivo zvládá bez větších obtíží, je velice zvídavá a je si jistá svými schopnostmi. Problémy by se mohly objevit v oblasti jejího chování. Kateřina se drobnými krádežemi či dalším nežádoucím chováním ve škole nejspíše snaží ještě více na sebe upoutat pozornost a myslí si, že tak bude v kolektivu třídy oblíbenější. Učitelka se vždy vzniklou situaci snaží okamžitě vyřešit, ale do řešení tohoto problému by měli být zapojeni především Kateřininy rodiče.

Po vyhodnocení všech testů je zřejmé, že do školy nastoupila školsky zralá a neměla zásadní oslabení v žádné složce školní zralosti. Odklad školní docházky by u ní byl bezúčelným opatřením, které by jen zbrzdilo její normální osobnostní vývoj.

Kateřina L.

Kateřina se narodila 9.6.1999 a bydlí se svými rodiči v rodinném domě ve městě. Její matka pracuje jako knihovnice v muzeu. Otec Kateřiny je vyšetřovatel. Kateřina má jednoho staršího sourozence - bratra Petra, kterému v době testování bylo 14 let. Na její výchově se výrazně podílí i její babička, která ji i nejčastěji vyzvedává z MŠ.

Od školního roku 2002/2003 začala Kateřina navštěvovat mateřskou školu. V září 2005 měla nastoupit do základní školy, ale učitelky v MŠ doporučily rodičům navštívit s Kateřinou pedagogicko psychologickou poradnu z důvodu vyšetření školní zralosti. Po zápisu do školy absolvovala Kateřina vyšetření v PPP a byl jí doporučen odklad školní docházky o jeden rok. Kateřina se opět vrátila do mateřské školy. Rodiče si výslovně přáli zařadit Kateřinu do jiné předškolní třídy, aby se tam mohla „lépe rozvíjet". Paní ředitelka jejich přání vyhověla, i když byla přesvědčena o skvělé práci učitelek ve třídě, ve které byla Kateřina před doporučením odkladu.

Učitelky v mateřské škole se o Kateřině vyjadřují převážně jako o divné dívce, která ve školce nechce nic dělat, nechce tam jíst, nechce se účastnit společných činností s dětmi a celkově je velmi pasivní. Učitelky ji vždy musely do všeho postrčit, aby vůbec něco začala dělat. Ani v kolektivu dětí není Kateřina příliš oblíbená, děti si s ní nechtějí hrát a zdá se, že ani Kateřina sama nevyhledává společnost ostatních dětí. Nejraději si hraje sama a nemá potřebu s nikým komunikovat. Pokud je tázána, tak zpravidla odpoví, ale jen stručně a pak většinu dne mlčí.

Jak se zdá, Kateřininy rodiče (a především její babička) ji nejspíše značně rozmazlují a podporují každý její rozmar. Pokud Kateřina například řekne, že nebude ve školce jíst, babička nelení a hned běží do školky přesvědčovat učitelky, aby ji hlavně nenutili jíst. Přestože Kateřina v MŠ příliš nejí, má spíše silnější postavu a působí neohrabaným dojmem. Důvodem může být to, že doma může jíst cokoli se jí zachce, a tak se její jídelníček skládá převážně z různých sladkostí.

Kateřina (5 let, 10 měsíců) byla 28.4.2005 v mateřské škole podrobena Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reveznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. V té době jí byl již poradnou doporučen odklad školní docházky a Kateřina chodila stále do stejné předškolní třídy MŠ. Výsledky jejích testů byly v porovnání s ostatními vyšetřovanými dětmi podprůměrné, a to ve všech vyšetřovaných oblastech. Jiráskův test byl ohodnocen průměrnou známkou 2,33,

v Reverzním testu měla 18 chyb z celkového počtu 84 příkladů a v Testu verbálního myšlení získala pouze 7 bodů, což je jeden z horších výsledků v tomto testu.

Kateřina celkově působí jako introvertně založená dívka, často jen sedí a dívá se jakoby do prázdna. V průběhu testování chvílemi jakoby vůbec nevěděla, co se po ní vyžaduje, jen nechápavě koukala, ale nezeptala se na vysvětlení. Všechny úkoly plnila podle zadání, ale bez většího zájmu a bez známky snahy o dobrý výkon. Její pracovní tempo je pomalé. Kateřina je pravák a psací nástroj drží správně. Poznávání barev jí nedělá problémy, stejně jako pravo-levá orientace a orientace v prostoru. V době testování uměla napočítat po jedné do 20, ale pomáhala si ukazováním na prstech. Jednoduché sčítání a odčítání po jedné ji dělalo problémy, ale pokud si mohla ukázat počet na prstech nebo nějakých předmětech, dokázala sečíst jednoduché příklady. Z hlediska řečového u ní stále přetrvává výrazná patlavost, neumí vyslovovat především sykavky a dělá jí problémy i měkčení hlásek. Obsahově je její řečový projev chudý.

Test barevného diferenciálu a Test kresby začarované rodiny byly provedeny na podzim roku 2005, kdy Kateřina již navštěvovala jinou třídu mateřské školy. Podle paní učitelky v této třídě se nic na jejím stavu nezlepšilo, dívka je stále pasivní a straní se kolektivu ostatních dětí. Navíc mezi nimi výrazně vyčnívá i vzhledově, neboť má na svůj věk velmi vyspělou postavu a je mnohem silnější než ostatní děti ve třídě.

Výsledky Testu barevného diferenciálu naznačují její melancholickou povahu, objevuje se zde i výrazné sebepodceňování a nedůvěra ve vlastní schopnosti. Slova jako trest a strach ohodnotila Kateřina pozitivně, což by mohlo signalizovat určité problémy v této oblasti. Naopak domov a dětství měly výrazně negativní hodnocení. To by mohlo vypovídat o určitých problémech v rodině, které Kateřina nevědomě pociťuje. Bližší informace o její rodině však nejsou k dispozici, do školky ji vždy vodí babička, a tak ani učitelky v MŠ neví nic bližšího o rodičích Kateřiny. Pouze při samotném testování se Kateřina zmínila, že její otec není často doma a že by mu přála, aby měl lehčí práci.

Rozhovor s Kateřinou jsem proto ještě doplnila další projektivní technikou. Zeptala jsem se jí, v co by se proměnila, kdyby byla kouzelníkem a mohla se proměnit v cokoli by chtěla. Ona odpověděla, že by se proměnila v kočku, protože ta může přijít domů, kdykoli se jí zachce, a nemusí chodit do práce. Maminku by proměnila v to samé a tatínka by proměnila v pejska, aby ho mohli vodit na vodítku. Zeptala jsem se, kdo by

ho vodil na vodítku? Odpověděla, že by ho vodil třeba brácha. Bratr by se podle jejího přání proměnil v kašpárka, aby bylo divadlo pro kočičky, které by se na něj dívaly.

V Testu kresby začarované rodiny nakreslila Kateřina otce jako velkého černého kocoura, matku jako zelenou želvu, bráchu jako hnědou žirafu a dále do obrázku dokreslila ještě dva malé křečky a jejich kočku Ťapinu a sebe nakreslila až za ně, jako hnědočernou kočku.

Pro podrobnější diagnostiku rodinného prostředí by bylo třeba provést ještě další testy, aby bylo objasněny všechny vztahy v rodině. Co se týká odkladu školní docházky, myslím si, že byl u Kateřiny nezbytným opatřením, které by mohlo alespoň částečně vyřešit její školní nezralost. Kateřina měla před odkladem školní docházky velké problémy především v oblasti sociální a řečové. Z tohoto hlediska jsem u ní na podzim téhož roku viděla jen nepatrné zlepšení v řeči, kdy Kateřina uměla lépe vyslovovat některé hlásky. Její řeč však stále nebyla bez vady a zdá se, že ani Kateřininy rodiče se jí v tomto ohledu příliš nevěnují. V oblasti sociální jsem (já ani její učitelky) neviděla žádné zlepšení. Kateřina se stále straní kolektivu a ostatní děti se jí také vyhýbají a nechtějí s ní kamarádit. Ve školce příliš nekomunikuje a je stále jakoby „v jiném světě". Domnívám se, že ani odklad školní docházky nemůže zcela tento problém vyřešit. Kateřina je introvertně založená dívka a k jejímu zvláštnímu chování pravděpodobně velmi přispívá i situace v její rodině. Do začátku školní docházky by se mohla ještě více zlepšit v oblasti řečového projevu, ale podle mého názoru nebude ani ve škole příliš komunikativní a v kolektivu oblíbená.

Lucie Š.

Lucie se narodila 27.3.1998 a bydlí se svými rodiči a bratrem v rodinném domě ve městě. Její matka je učitelkou na prvním stupni základní školy a otec Lucie pracuje jako manager. Lucie má jednoho staršího sourozence, bratra Jana. V době testování mu bylo 11 let a navštěvoval 5. třídu základní školy. Na výchově Lucie se velkou měrou podílí také její babička, která je nyní v důchodu. Dříve pracovala jako učitelka na druhém stupni základní školy.

Lucie navštěvovala pět let mateřskou školu. Do základní školy měla nastoupit 1. září 2004, ovšem rodiče požádali poradnu o vyjádření k její zralosti pro nástup do školy. Po návštěvě pedagogicko psychologické poradny jí byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok z důvodu celkové školní nezralosti. Rodiče toto doporučení akceptovali a odklad školní docházky schválil i ředitel základní školy. Lucie navštěvovala stejnou mateřskou školu i poslední rok před nástupem do školy. Měla problémy s řečí, a proto pravidelně docházela do logopedického kroužku při MŠ. Rovněž rodiče s ní doma intenzivně pracovali na zlepšení artikulace.

V mateřské škole se projevovala jako bezproblémové dítě, ne příliš ambiciózní, ale mezi dětmi oblíbená a ke všem přátelská. Její pracovní tempo je spíše pomalejší, ale je to způsobeno především tím, že je velmi svědomitá a snaží se každý úkol vyřešit co nejlépe. Před cizími lidmi se však Lucie chová velmi stydlivě a příliš nekomunikuje. Ráda se zapojovala do všech činností ve školce a ochotně spolupracovala. Před odkladem měla problémy s řečí a s grafomotorikou.

28.4.2005 byla Lucie v mateřské škole podrobena Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reveznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. V té době navštěvovala mateřskou školu po dokladu školní docházky a bylo jí 7 let a 1 měsíc. Výsledky testů odpovídaly normě. Jiráskův test byl ohodnocen průměrnou známkou 1,33, v Reverzním testu měla pouze 5 chybných příkladů z celkových 84 a v Testu verbálního myšlení získala celkem 22 bodů, což odpovídá nejlepším výsledkům v této oblasti.

Při plnění testů působila trošku rozpačitě, neustále si dávala vlasy za uši, různě se vrtěla a občas si nevěděla rady a ptala se, „jak to má být". Působila spíše plaše a nejistě, potřebovala neustále povzbuzovat a ujišťovat, že to dělá dobře, ale poté pracovala velmi svědomitě a pečlivě. Její pracovní tempo bylo pomalejší, ale na úkoly se velmi soustředila a dělala je s rozvahou. Spíše se obávala, aby něco nezkazila. Než

cokoli udělala nebo řekla, dlouho o všem přemýšlela. Celkově na mě působila jako stydlivá holčička, která se obává neúspěchu, ale zároveň byla stále usměvavá a bylo vidět, že ví mnohem více, než je schopná ukázat.

Již v mateřské škole byla schopna počítat po jedné do 50, uměla určit, co je víc a co méně, uměla na jednoduchém příkladu sčítat, znala všechny základní barvy a neměla problémy ani s prostorovou orientací. Lucie drží psací nástroj v levé ruce s bočním držením, ale nemá překříženou lateralitu. V době vyšetření již neměla žádnou vadu řeči, vyslovovala všechny hlásky správně a uměla se i velmi dobře vyjadřovat.

Další dva testy byly provedeny 23.11.2005, kdy Lucie navštěvovala již první třídu základní školy. Vyplnila test barevného sémantického diferenciálu a nakreslila „začarovanou rodinu". Z testu barevného sémantického diferenciálu vyplynulo, že se velmi podceňuje a nevěří si. Nejspíše jsou na ni kladeny velké nároky ze strany rodičů. Dále se tam objevil jistý náznak agresivity. Její současná paní učitelka v základní škole potvrdila, že si Lucie malinko nevěří, že je nutné často ji povzbuzovat. Poté ale pracuje velmi dobře a s učením nemá žádné problémy. Prospívá na samé jedničky, výjimečně dostane dvojku. Je velice pilná a svědomitá. Není příliš ambiciózní a podle slov učitelky „nikdy nebude ta, která bude chtít být všude první", ale ve škole je aktivní, dobře spolupracuje a je velmi fixovaná na paní učitelku. Agresivně se ve škole neprojevuje. V mateřské škole si ovšem všimli, že se občas zapojovala do drobných potyček mezi dětmi. Ve škole se Lucii moc líbí. V průběhu testování sama říkala, že ji velice baví učení a úkoly a že už ji to předtím v mateřské škole nudilo a chtěla co nejdříve nastoupit do školy. V rodině problémy nejsou, rodiče žijí spolu a Lucie má velmi ráda oba rodiče i svého bratra.

Při kresbě začarované rodiny sama sebe namalovala jako černou kočku, maminku jako zeleného hada, tatínka jako žlutou žirafu a bratra jako koníka. Ani obrázek začarované rodiny nenaznačuje jakékoli známky nefunkčnosti rodiny.

Odklad školní docházky Lucii velice prospěl a byl účinným řešením její školní nezralosti. I její učitelky v MŠ si všimly velkého pokroku, který Lucie během roku odkladu udělala. Lucie se díky odkladu zlepšila v mnoha oblastech jejího vývoje. Zlepšila se jí artikulace řeči, začala se ve školce více zapojovat do kolektivu ostatních dětí (nebyla již tolik stydlivá), zrychlilo se její pracovní tempo a zlepšila se i její grafomotorika, což se projevilo v kresbě a jiných výtvarných dovednostech. Její zlepšení bylo velkou měrou podpořeno i tím, že se jí rodiče snažili rozvíjet i doma a

Lucie tak měla možnost „dohnat" všechny nedostatky, které měla při zápisu do školy. Lucie sama cítila velké zlepšení a již se velmi těšila do školy. Ve škole nyní prospívá velice dobře a je i velmi oblíbená v kolektivu ostatních dětí. Odklad školní docházky byl podle mého názoru správným rozhodnutím před jejím vstupem do školy. Lucie během onoho roku dohnala všechny nedostatky ve svém vývoji a vstoupila tak do školy lépe připravená a schopná plně využívat svých schopností.

Lukáš S.

Lukáš se narodil 30.6.1999 a bydlí se svými rodiči v rodinném domě na vesnici. Jeho matka je prodavačka v papírnictví, otec pracuje jako podlahář. Lukáš má starší sestru Nikolu, které v době výzkumu bylo 10 let. Ve společné domácnosti s nimi bydlí ještě babička, která se o děti občas stará.

Lukáš navštěvoval mateřskou školu dva roky a po návštěvě pedagogicko psychologické poradny mu byl doporučen odklad školní docházky. Rodiče se rozhodli akceptovat rozhodnutí poradny a Lukáš i poslední rok před vstupem do školy navštěvoval mateřskou školu. Rozhodnutí rodičů o odkladu možná podpořila i aktuální situace v rodině, kdy Lukášova maminka byla v té době vážně nemocná a Lukáš její nemoc těžce nesl.

V mateřské škole patří Lukáš mezi průměrně nadané děti, nejsou s ním žádné potíže a všechny činnosti zvládá bez problémů. Jeho pracovní tempo je poměrně rychlé a nad žádným úkolem zbytečně dlouho nepřemýšlí. Rád se zapojuje do jakékoli činnosti ve školce a vždy touží dodělat vše do konce. Občas je plačtivý a reaguje přehnaně na některé podněty. Tento stav je však nejspíš dočasný, způsobený nemocí matky. Ta musí být často hospitalizována a o Lukáše se stará jeho babička. V kolektivu třídy je Lukáš oblíbený a ke všem dětem se chová velmi přátelsky. Největší problémy má Lukáš s řečí a artikulací. Přetrvává u něj patlavost (největší obtíže mu činí měkčení samohlásek). Jeho rodiče se však snaží tento nedostatek odstranit a pravidelně s ním chodí na logopedii.

28.4.2005 byl Lukáš (5 let, 10 měsíců) podroben v mateřské škole Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reverznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Výsledky testů byly nerovnoměrné. V některém testu byl Lukáš spíše horší, než ostatní děti, v jiném zase překvapivě dobrý. Jiráskův test školní zralosti byl ohodnocen průměrnou známkou 3, což byl ten horší výsledek, ovšem v Reverzním testu měl Lukáš pouze 2 chyby (nejméně ze všech dětí). V testu verbálního myšlení získal 16 bodů.

Během vyšetřování byl Lukáš velmi bezprostřední, v naprosté pohodě a neměl jakékoli zábrany mluvit s cizí osobou. Byl velice výřečný a neustále doplňoval všechny úkoly a otázky svým komentářem. Nebyl dotěrný, ale chtěl neustále něco vyprávět, například co zažil s dědou, jak funguje brzda u auta atd. Hodně zážitků má z domova, neboť bydlí na vesnici a Lukáše velmi baví dělat všechny činnosti s tátou či dědou.

Vypadal jako velice šťastné dítě, plné optimismu a radosti ze života. Zesmutněl pouze tehdy, když mluvil o mamince. Říkal, že by chtěl, aby se maminka uzdravila a byla celá rodina pohromadě. Bylo vidět, že má maminku i tatínka velice rád, a přál by si, aby bylo mamince lépe. S nadšením plnil veškeré úkoly, které dostal zadané, a byl rád, když to udělal dobře. Při vyplňování Reverzního testu postupoval systematicky a říkal, že ho to moc baví dělat takovéto hádanky.

Bez problémů určil všechny barvy, napočítal po jedné do 80 a zvládl i vypočítat lehké příklady na sčítání a odčítání. Uměl určit množství (co je více x méně) a poznal na obrázku i na sobě levou a pravou stranu. Problém mu to dělalo až u osoby sedící naproti. Lukáš je pravák a psací nástroj drží správně. Dominantní má i pravé oko. Když jsem se ho zeptala na jméno, řekl mi hned i adresu a další podrobnosti o jeho rodině. Celkově působí Lukáš velmi vyrovnaně a na svůj věk je velice rozumný a emocionálně vyspělý.

Test barevného sémantického diferenciálu byl u Lukáše proveden na podzim téhož roku, kdy ještě chodil do mateřské školy v době odkladu školní docházky. Test u Lukáše nenaznačil žádné problematické oblasti a přesně odpovídal tomu, jaký Lukáš skutečně je. Vyplynulo z něj výrazné optimistické ladění Lukáše, bezproblémové chování a dobrá sociální zralost. Ovšem i zde se projevilo to, co Lukáše nejvíce trápilo, a to nemoc jeho maminky. Ostatní položky testu byly naprosto v pořádku. Maminku i tatínka má Lukáš velice rád, stejně jako starší sestřičku Nikolu.

Test začarované rodiny jen potvrdil funkčnost rodiny a bezproblémové vztahy v ní. Lukáš nakreslil sám sebe jako hada, maminku jako velikou kočičku, tatínka jako psa a sestřičku Nikolu jako želvu.

Na podzim byl již vidět velký pokrok Lukáše v oblasti řeči. Lukáše učitelky v MŠ naznačily, že i stav Lukášovy maminky se výrazně zlepšil. Lukáš už není tak přecitlivělý a vypadá mnohem šťastněji. Pokrok je vidět i v oblasti jeho kresby a jemné motoriky. Již nyní je patrné, že odklad školní docházky poskytl Lukášovi čas, aby doplnil nedostatky ve svém vývoji a byl tak následující rok lépe připraven na vstup do školy. Lukáš měl situaci ještě komplikovanější, neboť byl z důvodu nemoci své matky emocionálně vyčerpaný. Případný předčasný nástup do školy by pro něj byl další obrovskou zátěží, která by mohla Lukášovi působit traumatizaci a mít negativní vliv na celou další školní docházku.

Matěj N.

Matěj se narodil 20.11.1998 a bydlí se svými rodiči v rodinném domě ve městě. Jeho otec pracuje jako inženýr, matka je učitelka na základní škole. Matěj má mladšího bratra Jakuba, kterému v době testování byly 4 roky.

Matěj navštěvoval 4 roky mateřskou školu a 1. září 2005 nastoupil bez odkladu do základní školy. Před nástupem do školy nejevil Matěj žádné známky školní nezralosti a vzhledem k datu jeho narození nastupoval do školy téměř jako sedmiletý.

Již v mateřské škole měl Matěj nadprůměrné výsledky ve všech oblastech vývoje a svým nadáním vždy vynikal mezi vrstevníky. Projevoval se jako velice inteligentní dítě, měl zájem o různé činnosti, kterými se děti obvykle zabývají až v pozdějším věku. Ve školce již uměl číst, psát některá písmena a počítat. Často překvapoval učitelky v mateřské škole nejrůznějšími dotazy týkajícími se zeměpisu, přírodovědy a dalších oborů lidského vědění. Při každodenních činnostech ve školce se příliš nezajímal o běžné činnosti, které dělaly ostatní děti, neboť se mu zdály příliš nezajímavé a dětinské. Vždy se projevoval spíše jako individualista, nejevil zájem o komunikaci s ostatními dětmi a na své okolí působil dospěle. Nejraději si ve školce povídal s učitelkami a ostatními dospělými lidmi.

Matěj (6 let, 5 měsíců) byl 28.4.2005 podroben v mateřské škole Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reverznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Výsledky všech provedených testů byly nadprůměrné a odpovídaly skutečným schopnostem Matěje. V Jiráskově testu školní zralosti získal průměrnou známku 1, v reverzním testu měl 4 chybně vypracované úlohy z 84 možných příkladů a v testu verbálních schopností získal 27 bodů, což byl nejvyšší počet dosažených bodů ze všech testovaných dětí.

Při plnění testů bylo vidět, že je Matěj velmi chytrý a on sám mě neustále upozorňoval na jednoduchost testu. Při zadání testu se dal ihned do práce a vše zvládl s jistým nadhledem. Neustále se snažil dokazovat, že umí mnohem více, a říkal si o zadání dalších úkolů. Při vyplňování Reverzního testu si nahlas říkal „to je stejné, to je jiné", postupoval velmi rychle a systematicky po řádkách. Působil velice sebejistě a někdy se choval až mírně arogantně. Připadalo mi, že si o sobě myslí, že je nejchytřejší na světě a nikdo jiný se mu nemůže vyrovnat. Svým způsobem jakoby mi chtěl naznačit, že jeho stejně svými jednoduchými otázkami nemůžu nikdy nachytat.

Již v mateřské škole dokázal bez problémů napočítat do miliónu, věděl, co je méně a co více (200 x 2 000), a uměl sčítat a odčítat i s přechodem přes 10. Již ve školce znal některé příklady malé násobilky a tyto příklady uměl i zapsat. Matěj píše levou rukou, má dominantní levé oko, ale psací nástroj drží velice křečovitě se špatným sklonem. Bez problémů poznal všechny barvy a ani s prostorovou orientací neměl větší problémy. Pouze u osoby, která seděla naproti němu, si spletl levou a pravou stranu. Matěj neměl žádnou vadu řeči, jeho přednes byl výrazný s dobrou artikulací. Každý, kdo s Matějem mluvil, si musel všimnout jeho bohaté slovní zásoby.

Test barevného sémantického diferenciálu a Test začarované rodiny byl u Matěje proveden na podzim téhož roku, kdy již navštěvoval první třídu základní školy. Projevila se v něm Matějova tendence považovat se za dospělého a jeho pohrdání dětským myšlením. Z testu vyšlo najevo i to, že Matěj nepovažuje učitelku za autoritu. Dále se zde překvapivě objevila tendence ke rvačkám, což však mohlo být způsobeno i bezprostřednímu zážitku ze třídy, kdy mohl být Matěj jen svědkem nějakého konfliktu mezi dětmi. I učitelka potvrdila, že Matěj nemá agresivní sklony. Ale občas prý zlobí jen proto, aby učitelce dokázal, že ji nemusí poslouchat. Učitelka o Matějovi řekla, že je to veliký individualista, nikdy se nepodřizuje kolektivu a myslí si o sobě, že je nejlepší. Ve škole má samé jedničky a pokud někdy udělá nějakou chybu, těžko se s tím smiřuje. Často se prý Matěj snaží zpochybňovat názory učitelky a cítí jistou převahu i nad všemi ostatními dětmi (i dospělými).

Z hlediska Matějovy rodiny je vše v pořádku, což potvrdila i kresba začarované rodiny. Matěj nakreslil sebe jako čápa, maminku jako krávu, tatínka jako gorilu a bratra Kubíka jako koníka.

Matěj je velice nadané dítě, s čímž souvisí i všechny jeho charakteristiky. Vzhledem k tomu, že má zcela jiné zájmy než jeho vrstevníci, nemá si s nimi o čem povídat a nevidí důvod, proč by s nimi měl více kamarádit. Do školy vstupoval Matěj školsky zralý a neměl oslabení v žádné oblasti svého vývoje. S učením nemá sebemenší problémy a je pravděpodobné, že bude takto skvěle prospívat i nadále. Podle mého názoru by se bývalo dalo u Matěje přemýšlet i o předčasném nástupu do školy. Myslím si, že z hlediska učení by ve školním vyučování neměl žádné velké obtíže ani v pěti letech (vzhledem ke schopnostem, které měl ve školce). Otázkou ovšem zůstává, na jaké úrovni vývoje byl v té době v oblasti sociální, citové či pracovní. Případný předčasný nástup do školy by se i v tomto případě musel pečlivě zvážit.

Nikola Š.

Nikola se narodila 31.8.1998 a bydlí se svými rodiči v rodinném domě ve městě. Její matka pracuje jako švadlena, otec je soukromý podnikatel. Nikola má starší sestru Veroniku, které v době testování bylo 11 let. Ve společné domácnosti s nimi bydlí ještě babička, která se částečně podílí na výchově obou děvčat.

Do mateřské školy chodila Nikola celkem čtyři roky. Především vzhledem k datu svého narození zažádali rodiče o vyšetření Nikoly z hlediska školní zralosti. Po vyšetření v pedagogicko psychologické poradně jí byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok. Nikola i poslední rok před nástupem do školy navštěvovala mateřskou školu, kde pod vedením zkušených učitelek postupně doplnila potřebné dovednosti a schopnosti pro úspěšný start školní docházky.

Nikola pochází z úplné rodiny, údajně prý zemřela první holčička, kterou měli rodiče ještě před Nikolou a Veronikou. Učitelky ve školce se o Nikole vyjadřují velmi pozitivně. Nijak nevybočuje z průměru třídy, všechny činnosti, které ve školce dělají, zvládá bez problémů a nepotřebuje zvláštní pozornost. V kolektivu ostatních dětí byla vždy oblíbená a neměla nikdy kázeňské problémy.

Nikola byla 28.4.2005 v mateřské škole podrobena Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reverznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Bylo to v době, kdy Nikola (7 let, 8 měsíců) měla roční odklad a po prázdninách se již chystala do školy. Výsledky všech provedených testů odpovídaly normě. Jiráskův test školní zralosti byl ohodnocen průměrnou známkou 1,66, v Reverzním testu udělala 17 chyb z 84 všech možných příkladů a nejlepšího výsledku dosáhla v Testu verbálních schopností, kde získala 21 bodů.

S radostí plnila všechny zadané úkoly, nebála se odpovídat na jakékoli otázky a celkově působila velice vyrovnaně. Příliš se nerozmýšlela nad odpověďmi, a úkol vždy vypracovala, jak nejlépe uměla. Bez problémů dokázala udržet v průběhu plnění úkolu pozornost, a i když se jí zdál úkol těžší (Reverzní test), nevzdávala to a pracovala dál.

V době testování v MŠ již neměla žádnou vadu řeči, velice hezky přednášela básničky a ráda si povídala s každým, kdo poslouchal. Nikola je pravák a má správné držení psacího nástroje. Barvy uměla poznávat bez problému, uměla počítat po jedné do 11, a pokud měla k dispozici konkrétní předměty, uměla i sčítat jednoduché příklady do 10. Problémy jí dělala prostorová orientace, především se jí pletlo rozlišování pravé a

levé strany, a to jak na svém těle, tak i na obrázku před sebou. Pojmy jako „nad" a „pod" zvládala bez problémů.

Další dva testy - Test barevného sémantického diferenciálu a Test kresby začarované rodiny - byly provedeny na podzim téhož roku, kdy Nikola již navštěvovala první třídu základní školy. Test barevného diferenciálu naznačil možné problémy se školou, spíše strach ze školy. Paní učitelku má však Nikola velmi ráda. Dále se v testu projevilo výrazné sebepodceňování Nikoly. To by mohlo souviset s tím, že ji údajně její otec často kritizuje a sráží její sebevědomí.

Současná učitelka v základní škole o Nikole řekla, že byla zpočátku školní docházky velice šikovná a snaživá, ale že se její prospěch postupně zhoršuje. Nyní se již neřadí mezi ty nejlepší ve třídě. Možnou příčinu těchto potíží vidí učitelka i v nedostatečné domácí přípravě na vyučování. Nikoly rodiče se prý domnívají, že stačí krátká příprava, a více se jí nevěnují. Z hlediska chování je prý Nikola ve škole hodně užalovaná a s každou drobností chodí za učitelkou. Na druhou stranu je však v kolektivu třídy velmi oblíbená. Je ráda středem pozornosti a obzvláště klukům ve třídě se velice líbí. Její známky v první třídě jsou převážně jedničky, ale začíná přibývat situací, kdy je Nikola na vyučování nepřipravená a dostává pak horší známky. Učitelka se obává, že se její prospěch bude nadále zhoršovat.

Kresba začarované rodiny nedělala Nikole větší obtíže. Sebe nakreslila jako hnědou kočičku, mámu jako černého hada, tátu jako menšího růžového hada a sestru Verunku jako psa s vystrčeným jazykem.

Myslím si, že rok odkladu Nikole velice prospěl. Učitelky ve školce si všimly výrazného zlepšení v několika oblastech jejího vývoje. Zlepšila se v oblasti řečové, sociální i pracovní zralosti a dalších specifických schopností potřebných pro úspěšné školní působení. Při vyšetřování školní zralosti (duben 2005) byla již dobře připravená pro vstup do školy a její předcházející nedostatky ve vývoji byly z velké části odstraněny. Nikola tak vstoupila do školy školsky zralá, což je jeden ze základních předpokladů školní úspěšnosti. Začínající problémy s učením, které popisuje její třídní učitelka, nejspíše skutečně pramení z její nedostatečné domácí přípravy na vyučování. Ke zlepšení situace by podle mého názoru mohlo dojít pouze s pomocí jejích rodičů, kteří by se měli snažit vést ji k pravidelné domácí přípravě již od počátku školní docházky.

Ondřej D.

Ondřej se narodil 22.7.1999 a bydlí se svými rodiči a bratrem v rodinném domě na vesnici. Jeho matka je učitelkou základní školy, otec je soukromý podnikatel. Ondřej má jednoho staršího sourozence, bratra Jaroslava. V době testování mu bylo 9 let a navštěvoval 3. třídu základní školy.

Ondřej navštěvoval tři roky mateřskou školu a 1. září 2005 měl nastoupit do první třídy základní školy. Z důvodu nerovnoměrnosti jeho vývoje v několika oblastech školní zralosti byl Ondřej vyšetřen v pedagogicko psychologické poradně a následně mu byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok. Ondřej nadále chodí do mateřské školy, kde se učitelky s přispěním rodičů snaží o zlepšení jeho schopností v oblastech, ve kterých předtím zaostával. Je to především v oblasti řečové, neboť u Ondřeje nadále přetrvává mírná patlavost a jeho chování.

Zpočátku se v mateřské škole projevoval jako nenápadné dítě, byl spíše tichý a dlouho mu trvalo, než se spřátelil s ostatními dětmi. Pochází z vesnice a to se projevovalo i v jeho chování - nebyl příliš průbojný a ani se příliš nesnažil komunikovat s ostatními. Postupně se však jeho chování začalo měnit a v současné době, kdy tráví ve školce poslední rok po odkladu školní docházky, se jeho chování stává agresivním a nezřídka i Ondřej sám vyvolává konflikty. Učitelky ve školce si často stěžují, že je velice drzý, agresivní a nezřídka ubližuje i ostatním dětem. Má sice ve školce několik kamarádů, ale když dojde k nějakému konfliktu, vždy u toho Ondřej musí být a to se pak neohlíží na nikoho. Velice často se stává, že nějaké dítě kopne nebo mu jinak ublíží a následně zarytě zapírá a tvrdí, že to neudělal. Maminka se ho snaží neustále usměrňovat, ale bez valného úspěchu. Ondřej je úplně jiný, než jeho bratr Jaroslav. Ten ve škole patří mezi nejlepší žáky třídy, je velmi inteligentní, zabývá se sportem a celkově je velmi klidný a na svůj věk rozumný.

Ondřej (6 let, 9 měsíců) byl 28.4.2005 v mateřské škole podrobena Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reverznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Výsledky testů byly průměrné a odpovídaly normě. Jiráskův test byl ohodnocen známkou 1,67, v Reverzním testu měl 10 chybných příkladů z celkových 84 a nejhoršího výsledku dosáhl ve Verbálním testu, kde získal pouhé 3 body. V tomto testu to byl jeden z nejhorších výsledků ze všech vyšetřovaných dětí.

Při plnění testů působil spíše zakřiknutě a nejistě. Bylo na něm vidět, že se stydí a bojí se mluvit s cizími lidmi. Všechny úkoly však nakonec splnil, i když mu

většinou trvalo delší dobu, než odpověděl na otázku. Nezdálo se, že by ho plnění úkolů nějak zvlášť bavilo, ale nepřestal pracovat, dokud všechny zadané úlohy nesplnil. Občas se zadíval stranou a přestal na chvíli dávat pozor na to, co jsme právě dělali. Jeho pracovní tempo bylo spíše pomalejší, ale ne nijak výrazně, spíše potřeboval čas na to, aby si vše v klidu promyslel.

V době testování se již uměl bezchybně podepsat, psal pravou rukou a psací nástroj držel správně. Ondřej nemá překříženou lateralitu. Barvy poznal všechny bezchybně a uměl počítat po jedné do 50, ale sčítání mu ještě nešlo. S pravo-levou orientací měl problémy, někdy určil pravou stranu správně, jindy zase špatně. Měla jsem pocit, že to spíše náhodně hádá. Při vypracovávání Reverzního testu postupoval velice chaoticky a přeskakoval z jednoho obrázku na jiný a nakonec ani nevěděl, které již vyplnil a které ještě ne. Z hlediska řeči neuměl v době vyšetření některé souhlásky (L, R) a hůře artikuloval. Básničku žádnou říci nechtěl, a raději vyprávěl krátkou pohádku.

Další test byl proveden na podzim roku 2005. V té době chodil Ondřej ještě do školky po odkladu školní docházky. Vyplnil Test barevného sémantického diferenciálu a nakreslil „začarovanou rodinu". Z testu vyplynulo, že Ondřej nemá dobrý vztah k učitelům, dosti negativní vztah má i k otci a bratrovi. Projevilo se tam i jeho agresivní chování, které se ve školce neustále stupňuje. V určitém smyslu se Ondřej podceňuje a nevěří ve své schopnosti. Nabízí se možné vysvětlení, že je doma často srovnáván se svým starším bratrem, který mu je dáván za příklad, a Ondřej se může svým chováním snažit strhnout pozornost na sebe. V testu se také projevila snaha Ondřeje vyhýbat se povinnostem tím, že předstírá nemoc. I jeho maminka potvrdila, že si někdy stěžuje na bolest břicha a nechce jít do školky. Mentálně se Ondřej projevuje normálně, spadá spíše do průměru třídy. Největší problémy má v oblasti kázně.

Test začarované rodiny potvrzuje funkčnost rodiny. Sám sebe Ondra nakreslil jako kočku, maminku jako krávu, taťku jako prase a bratra jako motýla.

Myslím si, že odklad školní docházky byl u Ondřeje nezbytným opatřením, které by mohlo pomoci vyřešit nerovnoměrnosti v jeho vývoji. Již několik měsíců po začátku školního roku, ve kterém měl Ondřej původně nastoupit do školy, byl vidět velký pokrok v oblasti řečové. Zlepšila se i jeho grafomotorika a celková pohybová koordinace. Určitým nedostatkem stále zůstává Ondřejovo nežádoucí chování, které by mu i ve škole mohlo působit značné problémy a zhoršovat i jeho studijní výsledky.

Patrik B.

Patrik se narodil 21.5.1999 a bydlí se svými rodiči a prarodiči v rodinném domě ve městě. Jeho matka je na mateřské dovolené a otec pracuje jako řidič. Patrik má mladší sestru Veroniku, které byly v době testování 2 roky. Ve společné domácnosti bydlí s rodinou ještě prarodiče a především babička výrazně zasahuje do chodu domácnosti.

Patrik navštěvoval 2 roky mateřskou školu a 1. září 2005 nastoupil jako šestiletý bez odkladu do základní školy. V mateřské škole nijak nevyčníval z průměru, všechny činnosti zvládal bez problémů a nebyl v žádné oblasti školní zralosti výrazně opožděn. Byl spíše tichý a klidný a k ostatním dětem v kolektivu se choval přátelsky. Nikdy s ním nebyly žádné kázeňské problémy, ani se nezapojoval do rvaček a konfliktů mezi dětmi. Jeho pracovní tempo bylo spíše pomalejší a občas potřeboval bližší vysvětlení úkolu, který měl splnit.

Patrik (5 let, 11 měsíců) byl 28.4.2005 podroben v mateřské škole Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reverznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Výsledky testu odpovídaly normě, ale v porovnání s ostatními vyšetřovanými dětmi byly spíše podprůměrné. V Jiráskově testu získal průměrnou známku 2,66, v Reverzním testu měl 22 chybně vypracovaných příkladů z celkových 84 možných a ve verbálním testu získal 13 bodů. Největší problémy mu činil Reverzní test, ve kterém měl nejvíce chyb ze všech vyšetřovaných dětí.

První problém u Patrika nastal již při samotném zadání testů, kdy často nepochopil samotnou podstatu úkolů. Stále se mě dotazoval, zda je jeho odpověď správná, a vyžadoval potvrzení správnosti jeho počínání. Působil velice úzkostně a nerozhodně. Reverzní test vyplňoval velice chaoticky a nakonec si ho celý znovu kontroloval. Dlouho přemýšlel o každém příkladu a vyplnění celého testu mu trvalo 11 minut. Ke konci testování se již těžko soustředil a říkal, že ho to nebaví. Tvrdil, že to pro něj bylo lehké, ale spíše jsem měla pocit, že si není jistý správným řešením. Celkově působil velmi plaše a zamlkle.

Patrik je levák, psací nástroj drží správně a nemá překříženou lateralitu. Při poznávání barev zaváhal pouze u jedné barvy, a to u světle zelené. Uměl počítat po jedné do 20, ale sčítat a odčítat neuměl vůbec. Bez problémů na sobě rozeznal pravou a levou ruku, stejně tak i na obrázku, ale určení pravé strany u osoby sedící naproti u něj

bylo problematické. Jeho řečový projev byl bez jakékoliv vady, s průměrnou slovní zásobou.

Test barevného sémantického diferenciálu a Test kresby začarované rodiny byl proveden 23.11.2005, tedy v době, kdy Patrik již navštěvoval základní školu. V tomto testu se výrazně projevily agresivní tendence, ale učitelka v základní škole jakoukoliv agresi u Patrika popírá. Jedno z možných vysvětlení by mohlo být domácí násilí, které by mohl Patrik zažívat. Podle výsledku testu by mohl být Patrik i sociálně slabší, ale podle učitelky se v kolektivu třídy projevuje normálně. Z testu také vyplynula výrazná touha být první, a to především ve škole. Jeho třídní učitelka v první třídě potvrdila, že je Patrik ve škole velmi snaživý a má pěkné známky. Nikdy se nezapojuje do rvaček a je spíše zakřiknutý. Často je však při hodinách nerozhodný a učitelka mu musí přesně ukázat, co má dělat. Test rovněž naznačil jisté problémy v oblasti rodinného života Patrika, kdy velmi pozitivně označil pouze svou sestru. I učitelka potvrdila, že v Patrikově rodině vládne především přísná, pedantská babička, která řídí veškerý chod domácnosti, a to i přes nelibost matky Patrika. Patrikův otec údajně není často doma. Jeho matka se svou tchýní spolu příliš nevychází a z toho důvodu chtěla také Patrikova matka odejít od rodiny. Nakonec k rozvodu nedošlo, ale jisté rodinné problémy jsou u nich stále časté. Babička se nevyhýbá ani sprostému vyjadřování, a to ani v přítomnosti dětí. To nejspíš také velmi ovlivňuje Patrikovu psychiku.

Při kresbě začarované rodiny nakreslil Patrik většinu členů rodiny jako dinosaury. Sám sebe ztvárnil jako tříhlavého draka, který šlehá plameny na všechny strany, maminku jako malou opičku, která visí na stromě, tátu jako modrého žraloka, dědu jako tyranosaura, babičku jako listožrouta a sestru jako létajícího dinosaura. Nezvyklý výběr zvířat by mohl být vysvětlen i aktuálním zájmem Patrika o dinosaury, nebo může skutečně naznačovat určité rodinné problémy.

Patrik chodí velice rád do školy a velmi se snaží mít dobré známky. Je možné, že si úspěchem ve škole snaží vynahradit nedostatečně podnětné prostředí, které má doma. Do školy vstoupil Patrik v šesti letech, i když měl drobné nedostatky ve svém vývoji. Mírné opoždění v oblasti pracovní zralosti se, jak se zdá, ve škole vyrovnalo. Patrik je ve škole úspěšný a sám pociťuje velkou potřebu poznání. Díky trpělivé paní učitelce v první třídě může Patrik překonat nejistotu, kterou občas při vyučování pociťuje a být ve škole dobře prospívajícím žákem.

Vojtěch B.

Vojtěch se narodil 19.5.1999 a bydlí se svými rodiči na vesnici v rodinném domě. Jeho matka pracuje jako dělnice v továrně, otec pracuje jako montér, na různých místech ČR. Vojtěch má starší sestru Mášu, které bylo v době testování 11 let a navštěvovala 5. třídu základní školy. Máša se také velmi často o Vojtěcha stará.

Vojtěch navštěvoval mateřskou školu dva roky a do základní školy měl nastoupit 1.9.2005. Na doporučení učitelek z mateřské školy nechali rodiče provést vyšetření školní zralosti v pedagogicko psychologické poradně a následně byl Vojtěchovi doporučen odklad školní docházky o jeden rok. V poradně byl Vojtěch označen za celkově nezralého pro vstup do školy. Největším problémem byl Vojtěchův řečový projev. I poslední rok (po odkladu školní docházky) navštěvoval Vojtěch mateřskou školu. I když u něj přetrvávala výrazná patlavost, rodiče s ním řeč příliš nezlepšovali a Vojtěch nenavštěvoval ani logopedii.

Vojtěch je velmi malý chlapec a na svůj věk působí dětsky. Pochází z křesťanské rodiny. Jeho matka chodí pravidelně do kostela, Vojty otec je často v práci a nemá na děti čas. O Vojtěcha se proto často stará starší sestra, která ho i nejčastěji vyzvedává z mateřské školy. Matka Vojtu stále považuje za miminko, a tak se k němu i chová. Nic po něm nikdy nevyžaduje a nesnaží se ho ani rozvíjet po stránce řečové či jiných specifických školních dovedností. Vojtěch byl do svých čtyřech let doma s matkou, protože byla po operaci dlouho nemocná, a teprve poté nastoupil do mateřské školy.

Podle slov učitelek je Vojtěch v mateřské škole hodný, je velmi klidný a stále takový dětský. V kolektivu ostatních dětí je oblíbený a zapojuje se bez problémů do všech činností ve školce. Svými schopnostmi a dovednostmi se řadí do průměru třídy, ale občas potřebuje zvýšenou individuální péči učitelek. Jeho pracovní tempo je pomalejší.

Vojtěch (6 let, 11 měsíců) byl 28. 4. 2005 podroben v mateřské škole Jiráskovu Orientačnímu testu školní zralosti, Edfeldtovu reverznímu testu a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Výsledky těchto testů byly v mezích normy, s ohledem na výsledky testů ostatních dětí byly mírně podprůměrné. Jiráskův test školní zralosti byl ohodnocen průměrnou známkou 2,33, v Reverzním testu měl celkem 16 chyb z celkových 84 možných správných odpovědí a ve verbálním testu získal -5 bodů, což byl nejhorší výsledek ze všech dětí.

Všechny zadané úkoly během testování splnil bez větších obtíží, jen někdy potřeboval blíže vysvětlit zadání. Zpočátku ho plnění úkolů bavilo a postupoval rychle a s velkým zájmem. S přibývajícím časem se snižovala míra jeho pozornosti a občas pohledem ubíhal k jiným věcem kolem něj. Při vyplňování Reverzního testu postupoval velice chaoticky a přeskakoval z jednoho příkladu k jinému. Nejhorší výsledek získal v testu verbálních schopností. Některé odpovědi vůbec nevěděl a řekl rovnou, že neví, nebo řekl špatnou odpověď, která naznačovala nedostatečnou zralost jeho mentálních schopností a malou zkušenost s těmito jevy a slovy. Celkově na mě Vojtěch působil jako hodný chlapec, oproti ostatním dětem však velmi malinký a dětský.

Vojtěch je pravák a má správný úchop psacího náčiní. Nemá překříženou lateralitu. Barvy poznal všechny, kromě světle zelené (místo ní vybral tmavě zelenou). Uměl počítat po jedné do 29, ale sčítání ani odčítání neuměl, a to ani na jednoduchých příkladech, kde měl připočítal pouze 1. Nešlo mu ani určování množství, co je více a co méně (2 x 3 atd.). Orientace v obrázku mu nedělala problém, určil levou a pravou stranu a to samé uměl určit i na svém těle. Špatně určil pravou ruku u osoby sedící naproti němu. Z hlediska řečového byl jeho projev nejhorší ze všech vyšetřovaných dětí. Neuměl říkat (c), (r), (ř) a další hlásky. Většinu z těchto hlásek zaměňoval za jiné a jeho řeč se chvílemi stávala obtížně srozumitelnou. Ani jeho slovní zásoba nebyla příliš rozsáhlá.

Další testy - Test barevného sémantického diferenciálu a Test kresby začarované rodiny - dělal Vojtěch na podzim téhož roku, kdy navštěvoval mateřskou školu po odkladu školní docházky. Z testu vyplynul velmi kladný vztah k matce a sestře, ale vztah k otci byl výrazně horší. Může to být způsobeno tím, že Vojtěch tátu často nevidí a nemá tedy dostatek možností vybudovat si s ním dobrý vztah. Dále se zde objevil pojem jako prát se a trest, které opět nemusí souviset přímo s agresivními sklony Vojtěcha. Učitelky ve školce vylučují jakékoli tendence Vojtěcha zapojovat se do drobných šarvátek ve třídě. Vojtěch však mohl aktuálně prožít nějaký silný zážitek (mohli se právě ve třídě poprat spolužáci), který se následně promítl do testu.

Test začarované rodiny dělal Vojtěch rovněž na podzim roku 2005 a nenaznačil žádné rodinné potíže. Sebe nakreslil Vojtěch jako kočku, maminku jako želvu, tatínka jako psa a sestru Mášenku jako hada.

Učitelky v MŠ potvrzují určité zlepšení Vojtěcha v oblasti některých schopností od loňského roku, ovšem výrazný pokrok například v oblasti řeči u něj

nepozorují. Vojtěchovi se po této stránce nikdo nevěnuje a před vstupem do školy u něj neustále přetrvává značná patlavost. Myslím si, že odklad školní docházky sám o sobě konkrétně u Vojtěcha nestačí k tomu, aby byly odstraněny všechny nedostatky v jeho vývoji. Odklad byl vhodným řešením jeho nezralosti v oblasti tělesné zralosti, zlepšily se i jeho pracovní schopnosti a grafomotorika. V oblasti řeči má však stále velké nedostatky, které budou mít negativní vliv i na jeho školní vzdělávání. Pokud by měl Vojtěch přetrvávající problémy s řečí, bylo by pro něj velmi obtížné plně se věnovat školnímu vzdělávání, které je na vzájemné komunikaci založeno. Bylo by vhodné, aby Vojtěch pravidelně navštěvoval odbornou logopedickou poradnu, která by mu pomohla odstranit vady řeči.

ZÁVĚR

Na základě zjištěných skutečností z výzkumu v předškolní třídě mateřské školy se potvrdil stoupající trend odkladů školní docházky v naší společnosti. Stále více dětí má určité oslabení v některé ze složek školní zralosti a tento stav často vyžaduje podrobné vyšetření dítěte v PPP. Odklad školní docházky o jeden rok je pak u dětí s opožděným vývojem nejčastějším řešením jejich nezralosti. Tímto zjištěním se ověřil můj první předpoklad definovaný v praktické části diplomové práce . Je samozřejmé, že ve věku šesti let (tedy v době vstupu dítěte do školy) nejsou všechny děti na zcela stejné vývojové úrovni. Pro některé z nich by byl vstup do školy v „čerstvých šesti letech" skutečně předčasný. Proto je odklad školní docházky pro tyto děti vhodným řešením.

Zároveň byl potvrzen i předpoklad číslo dvě. Po vyhodnocení všech testů školní zralosti zkoumaných dětí a po rozhovoru s učitelkami těchto dětí jsem zjistila, že u všech dětí, které měly odklad školní docházky o jeden rok, se během tohoto roku vyrovnalo jejich opoždění ve vývoji a děti nastoupily do školy školsky zralé. Všechny tyto děti během odkladu školní docházky navštěvovaly mateřskou školu, což mohlo také významně přispět ke zlepšení schopností dětí v mnoha oblastech jejich vývoje. U dětí, které měly odklad v letošním roce, byl vidět značný pokrok v různých oblastech již několik měsíců po začátku školního roku, ve kterém měly původně vstoupit do první třídy ZŠ. Odklad školní docházky tedy poskytl těmto dětem čas k tomu, aby ve svém přirozeném vývoji dosáhly takového stavu zralosti, aby byly později schopny plnit nároky školy a zároveň nebyly vystaveny traumatizaci v podobě školní neúspěšnosti.

Odklad školní docházky byl tedy účinným řešením školní nezralosti těchto dětí před vstupem do školy, které je ochránilo před možnými problémy ve školním vyučování. Tímto byla dokázána správnost i mého třetího předpokladu. Odklad školní docházky je skutečně vhodným řešením pro budoucí vývoj dětí s nerovnoměrným a opožděným vývojem. Kdyby totiž tyto děti nastoupily do školy v běžném termínu, tedy školsky nezralé, nemohly by zcela plně využívat svého osobního potenciálu, což by se jistě odrazilo na jejich školní úspěšnosti. Školní úspěch dítěte úzce souvisí s vlastním sebepojetím a motivací dále se vzdělávat. Zažívání častého neúspěchu ve škole by tedy mělo negativní vliv na další vývoj dítěte.

Závěrem bych chtěla říci, že v případě jakýchkoli nejasností ohledně školní zralosti (popř. nezralosti) předškolního dítěte, je důležité pečlivé zvážení všech aspektů

vstupu dítěte do školy a jejich porovnání s aktuálními možnostmi dítěte. Nezbytné je odborné vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, které mnohé napoví o skutečné zralosti dítěte pro školu. Již Komenský pravil: „*Na dobrém počátku všechno záleží.*" Důležitost těchto slov by si měli uvědomovat všichni, kdo se nějak podílí na rozhodování o vstupu dítěte do školy, neboť tímto rozhodnutím ovlivní celý další život dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERARTURY

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele.* Praha, Portál, 2001.

DVOŘÁKOVÁ, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika II.* České Budějovice, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999.

FERENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha, Portál, 2000.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi.* Praha, Portál, 1997.

HRABAL, V. ST., HRABAL, V. ML.: *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky.* Praha, Karolinum, 2004.

HRABAL, V.: *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka.* Praha, SPN, 1989.

JULLIENOVÁ, M., MACHALOVÁ, M.: *Jednou budu školákem.* Praha, Portál, 1999.

KLINDOVÁ, L., RYBÁKOVÁ, E.: *Vývojová psychologie.* Praha, SPN, 1981.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika.* Praha, Portál, 2001.

KURIC, J., a kol.: *Ontogenetická psychologie.* Praha, SPN, 1986.

KURIC, J., VAŠINA, L.: *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele.* Brno, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1985.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie.* Praha, Grada Publishing, 1998.

LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře.* Praha, Avicenum, 1991.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha, Portál, 1999.

MATĚJČEK, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha, SPN, 1991.

MERTIN V.: *Čtvrtina dětí nastupuje do škol o rok později.* In: časopis Rodina a škola, ročník 1/2006, Praha, Portál, 2006.

NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie.* Praha, Academia, 1998.

PETROVSKIJ, A. V. a kolektiv: *Vývojová a pedagogická psychologie.* Praha, SPN, 1977.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ B.: *Psychologie dítěte.* Praha, Portál, 2000.

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky.* Praha, SPN, 1997.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ D.: *Dětská klinická psychologie.* Praha, Grada Publishing, 1997.

ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. a spol.: *Dětská klinická psychologie.* Praha, Avicenum, 1991.

ŘÍČAN, P., ŽENATÝ J.: *K teorii a praxi projektivních technik.* Bratislava, N.p. Psychodiagnostické a didaktické testy, 1988.

SAGI, A.: *Problémové děti v mateřské škole.* Praha, Portál, 1995.

SERFONTEIN, G.: *Potíže dětí s učením a chováním.* Praha, Portál, 1999.

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole.* Praha, Portál, 1999.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha, Portál, 2001.

ŠČEPICHIN, V., ŠČEPICHINOVÁ J., G., MALÁ K.: *Chromatický asociační experiment, manuál k testu.* Trnávka, Jindřich Horkel Elektronik test, 1996.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha, Newsletter, 2005/2006, 1. vydání.

ŠPAČKOVÁ R.: *Pohádkový zápis.* In: Informatorium 3-8, ročník 1/leden 2006, Praha, Portál, 2006.

ŠVANCAR R.: *Než poradna doporučí odklad.* In: Učitelské noviny, ročník 109, 3/2006, Praha, 2006.

ŠVANCARA, J. a kol.: *Diagnostika psychického vývoje.* Praha, Avicenum, 1980.

VÁGNEROVÁ, M., KLÍMA, P.: *Kapitoly z patopsychologie dítěte.* Praha, SPN, 1985.

VÁGNEROVÁ, M., Valentová, L.: *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita.* Praha, Univerzita Karlova v Praze, 1989.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.* Praha, Karolinum, 1997.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha, Portál, 2001.

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy čtení.* Praha, Portál, 2003.

Internet: SUCHORADSKÝ O.: *Zápisem to začíná...* (Aktualizováno 31.1.2003) URL: http://www.rodina.cz/clanek2936.htm.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1 - Orientační test školní zralosti (Jiráskova adaptace Kernova testu)

Příloha č. 2 - Hodnocení orientačního testu školní zralosti

Příloha č. 3 - Ukázka orientačního testu školní zralosti (test verbálního myšlení, Jirásek)

Příloha č. 4 - Ukázka části Edfeldtova Reverzního testu

Příloha č. 5 - Test barevného sémantického diferenciálu - záznamový arch

Příloha č. 6 - Ukázka vyhodnocení testu barevného sémantického diferenciálu

Příloha č. 7 - Test kresby začarované rodiny

Příloha č. 1

T—33

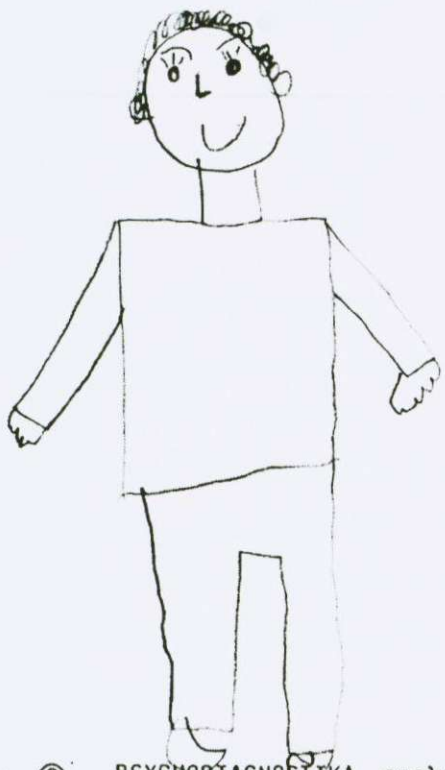
TZ Forma A

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: Lucie Š.		
Datum narození: Dátum narodenia: 17.3.1998	Věk: r. 7 m. 1 Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia: 28.4.2005
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

1

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.

2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdne miesto, to tak napíš.

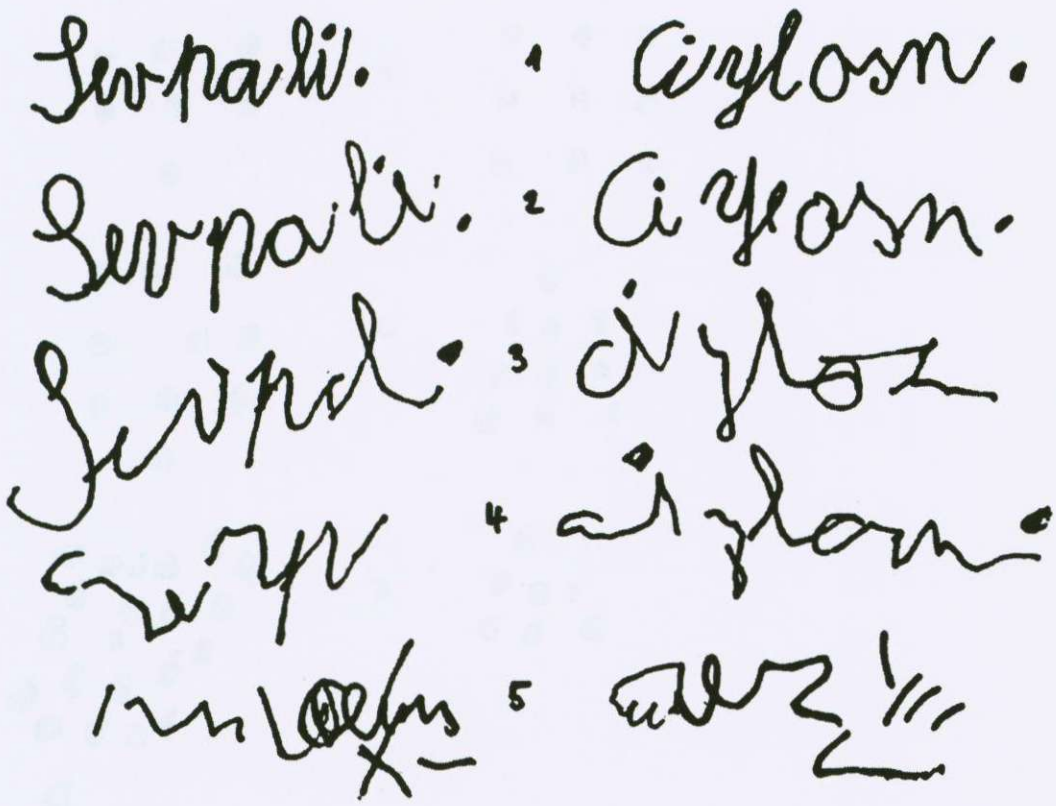
3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.

Příloha č. 2

Obr. 1. Hodnocení výkonů v úkolu 1 (kresba mužské postavy)

1. Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Musí být vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.
2. Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.
3. Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou nakresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.
4. Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.
5. Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce“) nebo obou párů končetin.

Obr. 2. Hodnocení výkonů v úkolu 2 (napodobení psacího písma)



1. Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem i. Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než o 30%.
2. Ještě čitelné napodobení psané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
3. Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.
4. S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma".
5. Čmárání.

Obr. 3. Hodnocení výkonů v úkolu 3 (obkreslení skupiny bodů)

1. Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.
2. Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.
3. Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou i šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být víc než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180°.
4. Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.
5. Čmárání.

Příloha č. 3

TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

Nikola Š.

(orientační test školní zralosti - verbální myšlení)

Jaroslav Jirásek

Vyhodnocení

1. Které zvíře je větší - kůň nebo pes?
   - ✓ kůň 0
   - špatná odpověď ..... - 5

2. Ráno snídáme a v poledne ... ?
   - ✓ obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso 0
   - svačíme, večeříme, aj. chybná odpověď ..... - 3

3. Ve dne je světlo, v noci je ... ?
   - ✓ tma 0
   - špatná odpověď ..... - 4

4. Obloha je modrá, tráva je ... ?
   - ✓ zelená 0
   - špatná odpověď ..... - 4

5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
   - aby se vlak nesrazil s autem
   - ✓ aby pod vlak nikdo nevběhl 0
   - špatná odpověď ..... - 1

6. Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je ?
   - ✓ ovoce 1
   - špatná odpověď ..... - 1

7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň ?
   - města 1
   - nádraží 0
   - ✓ špatná odpověď ..... - 1

Příloha č. 4

T - 1/1970 / TZ
2. EXPERIMENT. VYDANIE

REVERZNÝ TEST

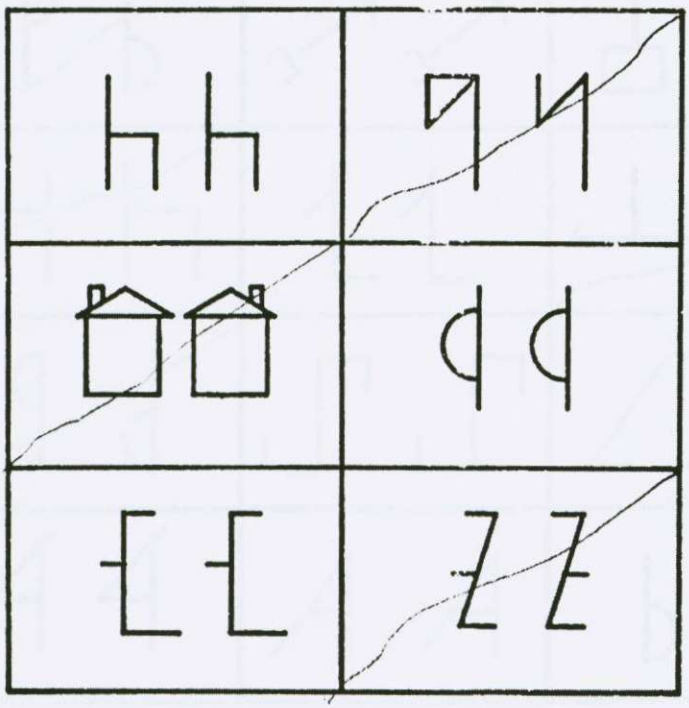
AKE W. EDFELDT

PRIEZVISKO A MENO PŘÍJMENÍ A JMÉNO	Lukáš S.	DÁTUM NAR. DATUM NAR.	30.6.1999	VEK VĚK	5 kt
BYDLISKO BYDLIŠTE		DÁTUM VYŠETR. DATUM VYŠETŘ.	28.4.2005		

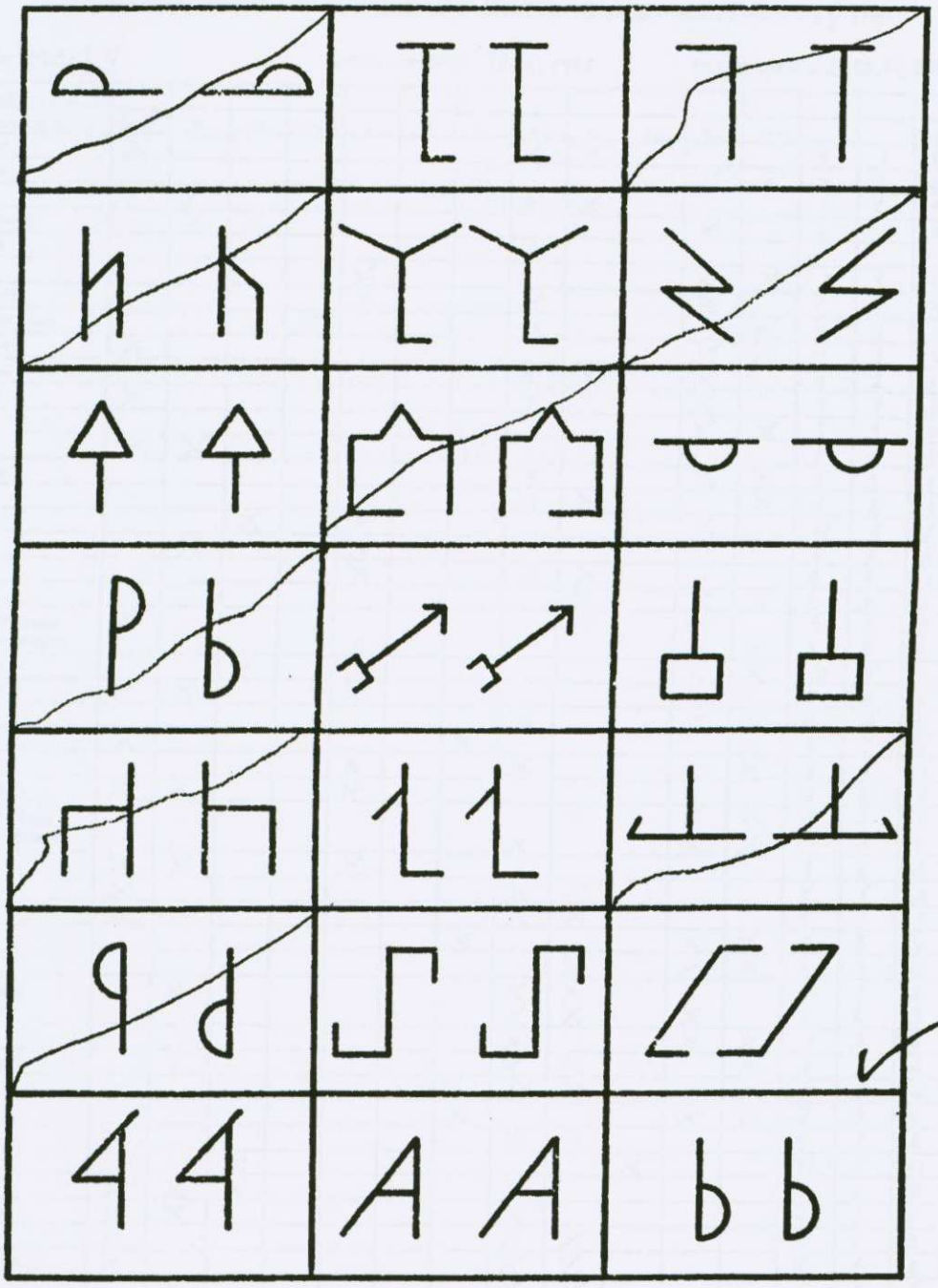
HS	CHYBY	ČAS	VS	
	2 chyby	5 min.		

POZNÁMKY

PRÍKLADY - PŘÍKLADY



© SKANDINAVISKA TESTFÖRLAGET, STOCKHOLM
© PSYCHODIAGNOSTICKÉ A DIDAKTICKÉ TESTY, N.P. BRATISLAVA



Příloha č. 5

Test barevného sémantického diferenciálu - záznamový list

Jméno: Matěj V. Datum narození: 20. 11. 1991 Datum vyšetření: 23. 11. 2005

	pořadí v ind. st.																
	podnětové slovo	červ.	žl.	sz.	sm.	o.	tč.	f.	tm.	tz.	sh.	th.	čern.			odch.	
	radost	X							X	X				9	1	2	12
	hádka							X				X	X	7	3	4	14
	život		X						X	X				6	1	2	9
	povinnosti		X	X								X		6	10	3	19
	sestra																
	škola					X						X	X	8	3	4	15
	malé děti					X			X			X		8	1	3	12
	domácí úkoly				X				X				X	11	1	4	16
	prát se	X										X	X	9	3	4	16
	volnost								X	X		X		1	2	3	6
	matka	X							X			X		9	1	3	13
	bratr						X					X	X	5	3	4	12
	štěstí	X	X					X						9	6	7	22
	rvačka								X			X	X	1	3	4	8
	učení								X	X			X	1	2	4	7
	dětství			X		X						X		10	8	3	21
	láska		X			X	X							6	8	5	19
	hra					X			X	X				8	1	2	11
	útočit									X		X	X	2	3	4	9
x)	nejlepší děvče	X								X		X		9	2	3	14
	nejlepší chlapec					X						X	X	8	3	4	15
	samota			X								X	X	10	3	4	17
	zábava	X	X			X								9	6	8	23
	trest								X			X	X	1	3	4	8
	nemoc	X						X					X	9	7	4	20
	chlapci					X			X				X	8	1	4	13
	odměna	X	X			X								9	6	8	23
x)	nejhorší děvče									X		X	X	2	3	4	9
	nejhorší chlapec								X			X	X	1	3	4	8
	učitelé	X	X			X								9	6	8	23
	domov	X							X	X				9	1	2	12
	já	X							X	X				9	1	2	12
	nuda							X				X	X	7	3	4	14
	sny									X		X	X	2	3	4	9
x)	kamarádky		X						X	X				6	1	2	9
	kamarádi								X	X		X		1	2	3	6
	bolest								X			X	X	1	3	4	8
	dospělost								X	X			X	1	2	4	7
	otec								X	X			X	1	2	4	7
	strach							X				X	X	7	3	4	14
	práce	X							X	X				9	1	2	12
	smrt			X			X				X			10	5	12	27
	nálada	X	X	X										9	6	10	25
	být první	X	X						X					9	6	1	16
	snění	X							X	X				9	1	2	12
	budoucnost	X							X	X				9	1	2	12
	děvčata		X						X	X				6	1	2	9

Individuální stupnice barev dle oblíbenosti: 1. tm. 2. tz. 3. th. 4. čern. 5. tč. 6. žl. 7. f. 8. o. 9. červ. 10. sz. 11. sm. 12. sh.

+: +-: -+: -:

TB: Počet odchylek: x: viz normy pozn.

Příloha č. 6

Vyhodnocení testu barevného sémantického diferenciálu

Matěj N.

+	6 - volnost, kamarádi 7 - učení, dospělost, otec 8 - rvačka, trest, nejhorší chlapec, bolest 9 - život, útočit, nejhorší děvče, sny, kamarádky, děvčata 11 - hra 12 - radost, malé děti, bratr, domov, já, práce, snění, budoucnost
+-	13 - matka, chlapci 14 - hádka, nejlepší děvče, nuda, strach 15 - škola, nejlepší chlapec 16 - domácí úkoly, prát se, být první 17 - samota
-+	19 - povinnosti, láska 20 - nemoc 21 - dětství 22 - štěstí 23 - zábava, odměna, učitelé
-	25 - nálada 27 - smrt

Příloha č. 7