

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



Diplomová práce

Mgr. Radka Hnyková

Diagnostika školní zralosti v souvislosti s adaptací žáků v
1.ročníku ZŠ

The diagnosis of school maturity in relation to the pupil's
adaptation to the 1st year of primary school

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šturma

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Jaroslavu Šturmovi, za vstřícné a podpůrné vedení při psaní této práce a za jeho cenné podněty a rady.

Poděkování také patří učitelkám z MŠ Červený Kostelec za umožnění realizace empirické části této práce. Dále pak třídním učitelkám letošních prvních ročníků na ZŠ v Červeném Kosteleci za ochotnou spolupráci a čas, který mi věnovaly. A v neposlední řadě dětem, se kterými jsem pracovala.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 7. 2012

Mgr. Radka Hnyková

Abstrakt:

Teoretická část diplomové práce se zabývá vymezením vývojové charakteristiky období od tří do osmi let (tj. předškolního a mladšího školního věku). Více se věnuje problematice školní zralosti, možnostem její diagnostiky a adaptaci žáků na první ročník základní školy.

Empirická část představuje kvantitativní výzkum zaměřený na využití vybraných diagnostických metod (Orientačního testu školní zralosti, Zkoušky znalostí předškolních dětí a Testu hvězd a vln) a jejich možného použití pro predikci adaptace dítěte na první ročník základní školy. Cílem práce je posoudit možné využití těchto metod a poukázat na možné limity, které se váží k užívání těchto metod.

Klíčová slova:

školní zralost, adaptace, předškolní věk, mladší školní věk

Abstract:

The theoretical part of the thesis deals with the determination of the development characteristics of the period from the age of three to eight (i.e. pre-school and younger school age). The principal focus is on the issue of school maturity, the possibilities of its diagnosis and the pupils' adaptation to the first year of primary school.

The empirical part introduces a quantitative research focused on some diagnostic methods (the Orientation Test of School Maturity – Orientační test školní zralosti, the Knowledge Test of Pre-school Children – Zkouška znalostí předškolních dětí and The Star – Wave Test) and the possibility of using these methods for predicting a child's adaptation to the first year of primary school. The thesis aims to examine how these methods could be used and also to show the possible limits related to using these methods.

Keywords:

school maturity, diagnostics, postponement, preschool age, primary school matriculation, adaptation

Obsah

1. Úvod.....	6
2. Vývojová charakteristika	9
2.1 Předškolní období	9
2.2 Mladší školní věk.....	16
3. Školní zralost	24
3.1 Oblasti školní zralosti	25
3.1.1 Somatická zralost.....	25
3.1.2 Emocionální a sociální zralost	26
3.1.3 Kognitivní zralost	26
3.1.4 Pracovní zralost.....	29
3.2 Zápis do 1. ročníku základní školy	29
3.3 Odklad.....	31
3.4 Diagnostika	34
4. Adaptace žáků na školní docházku	41
4.1 Potíže s adaptací na školní docházku.....	43
5. Cíle výzkumného projektu.....	47
5.1 Stanovené hypotézy	48
6. Průběh výzkumu	49
6.1 Popis výzkumného vzorku.....	50
6.2 Použité metody	53
7. Výsledky	57
8. Interpretace výsledků a diskuze	63
9. Závěr	70
10. Seznam použité literatury	72

1. Úvod

„Na dobrém začátku všechno záleží.“

Jan Amos Komenský

Každoročně nastoupí do prvního ročníku základní školy téměř 100 000 dětí. Jedná se o zásadní přelom nejen v jejich životě, ale i v životě jejich rodiny. Změny zasahují takřka do všech oblastí – mění se režim dne, z velké části je podřízen školním povinnostem. Objevují se noví lidé – učitelé a spolužáci, se kterými je třeba navázat nové vztahy. Činnost ve škole se podřizuje normám a pravidlům dané školy a třídy a dítě již nemůže okamžitě uspokojovat své potřeby a musí omezit impulzivní projevy.

Dítě, které nastupuje do prvního ročníku základní školy, by mělo být dostatečně školsky zralé a připravené. Pokud tomu tak není, dítě v důsledku nezralosti selhává při plnění nároků, které na něj jsou školou kladeny. Jak je uvedeno v úvodním citátu – „Na dobrém začátku všechno záleží“ – s ohledem na délku školní docházky, kdy většina žáků pokračuje po základní škole dále ve studiu, je pro dítě přínosné, aby se ve škole cítilo dobře a mělo možnost zažít pocit úspěchu. Postoj dítěte ke škole se vytváří od prvních dnů, pokud dítě na počátku selhává, jen obtížně se jeho postoj mění. Jedním z předpokladů, jak předejít selhávání v prvním ročníku, je včasné zachycení školsky nezralých dětí. Je dobré jim umožnit odložit nástup do základní školy a v té době zajistit náležitou péči, kdy se bude podporovat rozvoj oblastí, ve kterých dítě není dostatečně zralé.

Po nástupu do školy je třeba, aby se dítě na značné množství změn, které mu zahájení školní docházky přináší, adaptovalo. Úspěšná adaptace má vliv na školní výsledky a na prožívání dítěte. Pokud má v některé oblasti potíže s adaptací, může se to negativně projevit na jeho školních výsledcích či v podobě negativního postoje ke škole. Na rozdíl od školní zralosti je školní adaptaci věnována menší pozornost.

Tématu školní zralosti se věnuji dlouhodobě. Má předchozí diplomová práce byla zaměřena na školní nezralost z pedagogického hlediska, především pak pedagogickou diagnostiku při zápisu. Proto jsem se v této diplomové práci rozhodla navázat na toto téma.

V teoretické části si vymezíme období od tří do osmi let (tj. období předškolní a období mladšího školního věku). Uvedeme hlavní změny, ke kterým v životě dochází, a jak by vývoj dítěte v daném období měl probíhat, jakých posunů by mělo dosáhnout.

Budeme se zde také zabývat hlavními rysy školní zralosti a uvedeme si stručný přehled diagnostických metod, které jsou využívány při diagnostice školní zralosti. Krátce bude také zmíněna legislativa, která se k nástupu do školy váže (k zápisu do základní školy, k odkladu povinné školní docházky a k předčasnému nástupu). Jako poslední část bude stručně uvedena problematika adaptace na školní docházku.

V empirické části bude představen kvantitativní výzkum zaměřený na využití vybraných diagnostických metod (Orientčního testu školní zralosti, Zkoušky znalostí předškolních dětí a Testu hvězd a vln) pro možnou predikci adaptace dítěte na první ročník základní školy. Cílem práce je posoudit možné využití těchto metod a poukázat na případné limity, které se váží k užívání těchto metod.

Teoretická část

2. Vývojová charakteristika

Abychom se mohli zabývat tím, co by dítě mělo zvládat při vstupu do základní školy, a my tak mohli posoudit jeho zralost pro školní docházku a následně zhodnotit, jak se adaptovalo na školní výuku, je třeba si vymezit, jak by měl vypadat vývoj dítěte. V této kapitole bude proto stručně nastíněna vývojová charakteristika dítěte v předškolním období a v mladším školním věku.

2.1 Předškolní období

Pokud bychom se na označení tohoto období podívali širěji, jednalo by se o celé období od narození až po nástup do základní školy. My se zde však budeme zabývat pouze obdobím ve věku od tří do šesti let. V předchozích obdobích (novorozeneckém, kojeneckém a batolecím) dochází k významným změnám v rozvoji dítěte ve velice krátkém časovém sledu. Například z hlediska motorického vývoje přechází dítě od prvotních reflexivních pohybů k prvním pokusům o volní pohyby, postupnému sezení, lezení až k chůzi, při které dítě nabývá stále větší jistoty, v batolecím období si je čím dál více jisto v samostatném pohybu. Pokud se podíváme na řečové prostředky, po narození je hlavním projevem dítěte pláč a křik, postupně dítě přechází od jednotlivých hlásek ke slabikám až k prvním slovům a slovní zásoba poté prudce stoupá, kdy ve 12 měsících dítě užívá kolem 6 slov a ve dvou letech je to již 200 až 300 slov. K prudkému rozvoji dochází i v dalších oblastech – sociální, emocionální a kognitivní (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předpokládejme, že dítě těmito obdobími úspěšně prošlo a nyní se budeme věnovat tomu, jak by měl vypadat vývoj dítěte od tří let po nástup do základní školy. Nástupem do školy je toto období ukončeno, protože se vstupem do školy se zásadně mění role dítěte, z hlediska vnímání sebou samým i jeho okolím a jaké jsou na něho kladeny požadavky. Věková hranice se u jednotlivých dětí liší, některé děti mohou být pětileté a naopak některé mohou být takřka osmileté. Více o tom bude pojednáno v kapitole školní zralost – zápis do 1. ročníku, kde jsou uvedeny i odkazy na českou legislativu, která stanovuje podmínky nástupu do základní školy.

Předškolní dítě ročně „vyroste průměrně o 5-7cm, protáhnou se mu končetiny a vyvíjí se souměrnější proporce mezi tělem a hlavou. Průměrně přibere 2-3kg ročně“ (Šulová, 2005, s.66). Na konci období měří děti v průměru 107 až 117 cm a váží okolo 17,3 až 20,5 kg (Allen, Marotz, 2002).

HRA

Předškolní období bývá někdy také nazýváno jako obdobím hry. Je to činnost, které dítě věnuje. většinu svého času a díky hrám dochází k všestrannému rozvoji dítěte v tomto období. Mění se povaha her oproti předchozím obdobím – hry začínají být u dětí plánované, cílené. Typově převládají u předškolních dětí dle Příhody (1963, s. 229-230) tyto hry:

I. „Hry nepodmíněné reflexivní (instinktivní):

1. *experimentační (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání)*
2. *lokomoční (pobíhání, skákání, přeskokování, poletování, hopkání, plavání)*
3. *lovecké (honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí)*
4. *agresivní a obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, hra na schovávanou)*
5. *sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání)*
6. *sběratelské (sbírání lesklých předmětů, sbírání známek)*

II. Hry senzomotorické:

1. *dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, chumlání a trhání, lechtání, olizování)*
2. *motorické (házení a vrhání, manipulace s předměty, hry atletické, hry rytmicko – taneční, neobvyklá lokomoce – lezení na stromy, žebříky, chození pozpátku, po špičkách, kotrmelce)*
3. *sluchové (bubnování, roubení, zvonění, povykování, výskání, pokřikování, řev, pískání, hudebně rytmické hry)*
4. *zrakové (dělání ohníčků, zrcadlení a hra s paprskem, hra s krasohledem, prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty)*

III. Hry intelektuální:

- 1. funkční (houpání, přelévání vody, brouzdání, přikrývání a odkrývání nádoby pokličkou, přesypávání písku, hrabání tunelů, děláni rybníčků)*
- 2. námětové (na listonoše, na lékaře, na psa, na koně)*
- 3. napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí)*
- 4. fantastické (ošetřování loutky, užití prutu jako pušky, hovor s vymyšlenou osobou)*
- 5. konstruktivní (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání hřebíků, děláni vozíku, děláni mýdlových bublin)*
- 6. skládací a hlavolamy (skládání obrazců, vymotávání kroužku z drátěné hračky, otvírání kouzelných skříněk)*
- 7. kombinační (šachy, dáma, řešení rébusů, křížovek)*

IV. Hry kolektivní:

- 1. soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické, střílení do terče)*
- 2. pospolité (turnaje, hry na spolek nebo klub, hry na školu, taneční kola, táboření, dramatické hry)*
- 3. rodinné (hra na tatínka a na maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou)*
- 4. stolní (loto, domino a podobné hry, karetní a hazardní hry, ping-pong)*

(Příhoda, 1963, s. 229 – 230).

Z uvedeného přehledu vidíme pestrost činností dítěte. „Pro dítě tohoto věku je hra analogická pozdějšímu učení či ještě vzdálenější práci. To, jaké typy her dítě preferuje, často odhaluje, k čemu bude mít v dalším vývoji předpoklady“ (Šulová, 2005, s. 77). Právě díky hře dochází k značnému rozvoji dovedností a schopností dítěte, dítě získává nové zkušenosti a znalosti.

MOTORIKA

V předškolním období se výrazně zdokonaluje hrubá motorika, pohyby se zpřesňují, stávají se účelnými a zlepšuje se koordinace pohybů. Vzhledem k délce období, se liší úroveň pohybových dovedností tříletých a pětiletých dětí. Tříleté dítě umí chodit po schodech a střídat při tom nohy, krátce je schopno udržet rovnováhu na jedné noze, jezdit na tříkolce, skákat na místě. Umí kopat do většího míče, hodit míč vrchem, ale nedokáže přesně mířit a házet daleko. Pětileté dítě při chůzi minimálně padá, je schopno přejít kladinu. Umí stát déle na jedné noze. Na tříkolce jezdí rychle a zvládá ji řídit, některé děti se již učí jezdit na kole či na lyžích. Umí skákat dopředu, aniž by upadli (Allen, Marotz, 2002).

Z hlediska jemné motoriky zvládá tříleté dítě špetkový úchop tužky (mezi ukazováček, prostředníček a palec). Umí zapnout velké knoflíky a zipy na oblečení. Pětileté dítě zvládá manipulaci i s drobnými předměty, zvládá takřka samo sebeobsluhu, u většiny dětí je již zřejmá dominantní ruka (Allen, Marotz, 2002).

KRESBA

S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí zdokonalování dětské kresby. Tříleté dítě umí kreslit čáru různými směry – svisle, vodorovně i kruhově, zvládá nakreslit křížek. Pětileté dítě již zvládne napodobit čtverec. Obzvlášť na počátku *„je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou. (...)Později na konci předškolního věku se dětské výtvary stále více podobají skutečnosti“* (Vágnerová, 2000, s. 109 – 110).

Vyvíjí se i záměrnost kresby. Kresba pětiletého dítěte je detailnější a odpovídá představě, kterou mělo před kreslením. Jako příklad lze uvést kresbu lidské postavy. Kresba člověka u tříletého dítěte začíná tzv. hlavonožcem – jsou znázorněny nohy a ruce vycházející z hlavy a hlavní části obličeje. Postavě chybí trup. Pětileté dítě již dokáže znázornit postavu, která má i trup, je zachyceno více detailů (Langmeier, 2006).

Kresba lidské postavy je součástí Orientačního testu školní zralosti dle Jiráska a Kerna. Parametry, které posuzujeme při kresbě postavy, jsou více popsány v empirické části této práce v kapitole Použité metody. V příloze jsou ukázky testů vyplněných během výzkumu.

ŘEČ

K dalšímu výraznému posunu u dítě dochází v řečové oblasti. Velký posun je v oblasti výslovnosti. Tabulka č. 1 ukazuje, jak se celkově u dítěte rozvíjí slovní zásoba, způsob vyjadřování a kdy si osvojuje výslovnost jednotlivých hlásek.

Věk	Rozvoj slovní zásoby	Vývoj výslovnosti
do 1 roku	Dítě rozumí jednoduchým pokynům a začíná opakovat jednoduchá slova, která slyší	M B P A E I O U D T N J
do 2,5 let	Tvoří jednoduché věty, od 2 let se ptá "co to je", rozlišuje svou slovní zásobu.	K G H CH V F OU AU
do 3,5 let	Mluví ve větách, začíná si osvojovat gramatickou stavbu vět, ptá se "proč", rozšiřuje dále slovní zásobu. Začíná se tvořit verbální (slovní) paměť.	Zvládá N D T L (i artikulačně) Bě Pě Mě Vě
do 4,5 let	Dokončuje se gramatická stavba vět, dítě již chápe děj a umí ho vyprávět.	Ň Ď ť Vyvíjí se Č Š Ž
do 6,5 let	Dítě chápe složité děje, má již velkou slovní zásobu, gramaticky zvládá jednoduchá souvětí.	C S Z R Ř kombinace ČŠŽ a CSZ

Tab. č. 1: Vývoj řeči

(Logoped Online, 2010)

Z tabulky vidíme, že na konci předškolního období by již dítě mělo ovládat správnou artikulaci všech hlásek. Značně se rozvíjí i slovní zásoba, jak z hlediska obsahu, tak i formy. Klíčovou roli zde hraje komunikace s dospělými, menší roli pak média a komunikace s vrstevníky. Převládá zde učení nápodobou, pomocí které si dítě také osvojuje gramatická pravidla. Významnou roli v tomto věku hraje otázka „proč?“ pomocí které děti získávají nové znalosti, dávají si věci do souvislostí a napomáhá i rozvoji správného vyjadřování (Vágnerová, 2002).

U předškolního dítěte je hlavní komunikativní funkce řeči, která slouží hlavně k dorozumívání s okolím. Dochází však k rozvoji i kognitivní složky řeči, „*neboť s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale na čtený text, verbální popis obrázků, rozvoj představivosti takto stimulované.* (...) *Další složkou řeči je složka expresivní – dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky, potřeby. Též regulační funkce řeči se rozvíjí. Řeč je užívána k regulaci chování. Čtyřleté až pětileté dítě se řídí často instrukcemi převedenými do tzv. vnitřní řeči*“ (Šulová, 2005, s. 70). Pomocí této vnitřní řeči si dítě osvojuje normy chování, napomáhá mu v dodržování stanovených hranic. Dítě začíná být schopno samo regulovat svou činnost, od hlasité sebekontroly přechází ke kontrole vnitřní, kdy stačí kontrola na rovině myšlení, u dítěte se rychle rozvíjí seberegulace (Langmeier, Krejčířová, 2006).

MYŠLENÍ

Myšlení v předškolním období je nazýváno jako názorové – intuitivní myšlení. „*V předchozím stádiu předpojmovém užívalo dítě slov nebo jiných symbolů jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90). Jako hlavní znaky myšlení předškolního dítěte stanovila Vágnerová (2000):

1. „*Egocentrismus, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání. (...)*“
2. „*Fenomenismus, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, event. na takovou představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. (...) V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o prezentismus.*“
3. „*Magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní dítě nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.*“

4. *Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost*“ (Vágnerová, 2000, s. 102- 103).

Mezi další znaky lze ještě zařadit „*antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty) (...) či synkretismus (spřahování nelogických znaků). (...) Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je proto zcela nevhodné trestat je za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace. Dospělý sehrává roli jakéhosi korektora či průvodce směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie*“ (Šulová, 2005, s. 69 - 70).

SOCIALIZACE

Rodina stále představuje významnou roli v oblasti socializace, ale dítě již má širší možnosti, kde nové zkušenosti nabývat. Většina dětí nastupuje během tohoto období do mateřské školy a stává se tak součástí kolektivu s vrstevníky a přichází do kontaktu s cizími lidmi mimo rodinu. Dítě se tak učí reagovat v nových sociálních situacích, postupně se začíná osamostatňovat, rozšiřuje si repertoár možných reakcí a fungování ve skupině. Mateřská škola klade nároky na dítě v podobě režimu (pravidelný příchod, jídlo, spánek po obědě a odchod), částečné organizaci činnosti, kdy část programu je společná (výtvarná, hudební, dramatická, pracovní či pohybová činnost, hry, procházky) a část je ponechána volnému hraní.

To umožňuje vývoj většiny prosociálních vlastností – „*prosociální vlastnosti, jejichž počátek hledáme v předškolním věku dítěte, jsou ty, kdy se děje něco „spolu“.* Je to souhra a spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, ale také společná radost, legrace, dovádění a předvádění jedněch před druhými – a ovšem a především počáteční city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství. V mateřské škole dítě vstupuje v nejrůznější součinnost neboli interakci s druhými dětmi a je vystaveno i jejich konkurenci, nezájmu a přehlížení“ (Matějček, 2005, s. 278).

SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

Mimoto dochází i k vývoji sebepojetí a socializaci emočního prožívání. „*Dítě již dokáže popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své preference (co má a co nemá*

rádo). (...) Získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je také zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat. Spolu s tím narůstá i schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění (empatie)“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).

V předškolním věku ještě není dítě plně schopno vlastního sebehodnocení. Je tomu tak díky emoční a kognitivní nezralosti. Proto je při sebehodnocení „závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Rodiče je ovlivňují: a) emočně, svou citovou vřelostí; b) svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění; c) svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě. Předškolní dítě přejímá tento názor nekriticky, tak jak je mu prezentován. (...) Předškolní dítě sice o sobě také uvažuje, ale činí tak způsobem, odpovídajícím jeho vývojové úrovni:

1. *Egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost.*
2. *Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může dítě získat cokoliv, co je jinak nedosažitelné“ (Vágnerová, 2000, s. 116).*

Období je ukončeno nástupem dítěte do prvního ročníku základní školy. Při vstupu do školy předpokládáme, že dítě je dostatečně zralé a vývojově je připraveno na nároky, které na něho budou v rámci školní docházky kladeny. Více o zralosti je v kapitole Školní zralost.

2.2 Mladší školní věk

Z období hry se dítě dostává do školy, kde mu nastanou povinnosti a odlišný režim, než na jaký bylo doposud zvyklé. U tohoto období existují různá členění. Někteří autoři (Langmeier, Krejčířová, 2006; Gessel, Ilg, 1946) vymezují toto období věkem od 6 – 7 let do 11 – 12 let, kdy se u dítěte začínají objevovat první znaky pohlavního dospívání a s tím související změny u dítěte. Je však i užší pojetí, ve kterém je období do 11 – 12 let rozčleněno na dvě období:

1. Raný školní věk – trvající do 8 – 9 let, hlavní vývojové změny u dítěte souvisí především s nástupem do školy.

2. Střední školní věk – končí 11 – 12 roky a přechodem na 2. stupeň základní školy, kdy dochází k mnoha sociálním i biologickým změnám a dítě se připravuje na období dospívání (Vágnerová, 2000).

My se dále budeme v souladu s tímto rozdělením zabývat převážně raným (resp. mladším) školním věkem, změnami a rozvojem dítěte souvisejícími s počátkem školní docházky, tj. do 8 – 9 let. Toto dělení je vhodné i z toho důvodu, že mezi dítětem v prvním a v pátém ročníku je značný rozdíl. Ve středním školním věku je již dítě přivyklé na školní režim, je schopno déle udržet pozornost a vytrvat při plnění úkolu, konec tohoto období se již překrývá s obdobím pubescence. Naopak v mladším školním věku je dítě ještě hravé, pozornost udrží kratší dobu, především na počátku tohoto období je chování dítěte a projevy velmi podobné předškolnímu věku (Matějček, 1991).

Škola rozvíjí dítě všestranně – dítě se dostává do nového kolektivu a rozvíjí tak své sociální dovednosti (navazuje na své zkušenosti z předchozího období). Klade nároky na udržení jeho pozornosti, dítě musí po určitou dobu vydržet u jedné činnosti a nenechat se rozptýlit okolím. Pomocí psaní a kreslení rozvíjí grafomotoriku, čtením a psaním myšlení a paměť. Při výchovách se rozvíjí dovednosti a schopnosti dítěte. Zároveň se škola podílí i na žákově sebehodnocení a náhledu na sebe. Mimo školní docházku ještě většina dětí začíná docházet do kroužků, kde se dítě opět ocitá v novém kolektivu (pokud se jedná o skupinový kroužek) a rozvíjí více určité dovednosti a schopnosti (např. hra na hudební nástroj či sport). Pro rozvoj dítěte je nezbytná jeho motivace a dostatečně podnětné prostředí.

Změny v tomto období nejsou tak bouřlivé jako v předchozím – předškolním období či v nadcházejícím období puberty. V psychoanalytické teorii je toto období nazváno obdobím latence – libido je soustředěno do školní práce, aktivit s vrstevníky a nově objevených zájmů (Drapela, 2003). Tento útlum je však zdánlivý, i v tomto období neustále plynule probíhá vývoj, pouze na pohled nejsou změny pro okolí tak zjevné.

Z hlediska biologického vývoje dítě nabývá svalové hmoty a rovnoměrně roste. Paže i nohy se prodlužují a postoj dítěte je vzpřímenější. Častěji než v pozdějším věku se střídá pocit únavy a energie (Allen, Marotz, 2002). Dochází i k růstu mozku, především frontálních laloků, který má významnou roli při plánování a rozhodování (Harris, Butterworth, 2002).

HRA

Významnou roli stále má pro dítě hra. Je vítanou aktivitou i při vyučování, kde může zastávat funkci nejen relaxační, ale i didaktickou. Zároveň nový kolektiv poskytuje dítěti nové možnosti her. Přátelství dívek a chlapců se liší. Dívky si naleznou nejlepší kamarádku, se kterou přátelský vztah dlouhodobě udržují. U chlapců se nejlepší přátelé střídají častěji. Významné je pro obě skupiny setkávání mimo školu a společné hry. Preference her a společných činností jsou v tomto věku u dívek a chlapců odlišné.

Chlapci upřednostňují:

1. akční hry – schovávaná, honičky, bojování mezi sebou, hraní na vojáky, indiány,
2. budovatelské hry – stavění lega, domů ve stromech,
3. hraní s letadly, auty, loděmi,
4. jízda na kole, fotbal, kolečkové brusle (Petillon, 1993).

Dívky preferují:

1. rolové hry – na rodinu, nemocnici, obchod, školu, princezny, převlékání se za dospělé a malování se,
2. hraní s panenkami, pexesa, skládání puzzle,
3. skákání přes švihadlo, jízda na kole, kolečkových bruslích, procházky, tancování, zpívání,
4. sdílení společných tajemství, společné čtení (Petillon, 1993).

U složitějších her si děti upravují pravidla, tak aby jim vyhovovala a hra jim přinášela potěšení. Důležitý je pro dítě úspěch ve hře. Neúspěchu přičítá vyšší význam, považuje ho za své vlastní selhání (Bittnerová, in Pražská skupina školní etnografie, 2005).

SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

Podle Eriksona (1996) se v tomto období střetává pocit snaživosti s pocitem méněcennosti. Dítě touží uspět a neúspěch nese obtížně a významně se projevuje na sebehodnocení dítěte. Školní prostředí poskytuje dítěti takřka neustále hodnocení a srovnání se spolužáky ve třídě. Pokud dítě dlouhodobě selhává a nedostavuje se úspěch, může se to u dítěte projevit pocitem méněcennosti a nedůvěry ve vlastní schopnosti.

Dítě ještě není schopno reálně posoudit své vlastní schopnosti a dovednosti, může se tak stát, že slibuje věci, které reálně není schopno zvládnout. Vlastní sebehodnocení bývá leckdy až nepřiměřeně optimistické. Specifikum zde představuje školní hodnocení, kdy známce může přikládat význam nikoliv na základě svého výkonu, ale jako projev toho, jaký k němu má učitel vztah (Vágnerová, 2002).

Vlastní sebehodnocení dítěte se odvíjí především od zkušeností ze školy. Spolupodílí se na něm především:

1. *„Zkušenost s vlastním úspěchem nebo neúspěchem. Dítě, které má možnost prožívat opakovaně uspokojení z úspěchu, se bude lépe hodnotit a bude mít větší sebejistotu i v budoucnosti. (...)*
2. *Zkušenost s výkonem spolužáků, kteří představují referenční skupinu. Školák svoje výsledky porovnává s jejich výkony a toto srovnání jim dává určitý význam. Úspěch má relativní hodnotu, která závisí i na výsledcích ostatních členů skupiny. (...) V případě vrstevníků, zejména na počátku školní docházky, se očekává, že by mělo umět totéž, protože chodí do stejné třídy. (...)*
3. *Zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou, která nějakým individuálně specifickým způsobem interpretuje význam školních výsledků určitého dítěte. Hodnocení autorit může být více či méně subjektivně zkresleno, zejména názor rodičů nebývá zcela objektivní“ (Vágnerová, 2001, s. 202 – 203).*

Z hlediska sebepojetí většina dětí ještě není schopna introspekce. Pokud však o sobě hovoří, nezaměřují se pouze na vnější charakteristiky, ale uvědomují si již i psychické vlastnosti a schopnosti. Dítě si začíná uvědomovat sebe samo a vytvářet teorii o sobě – ta

tvoří základ náhledu na jeho vlastní identitu. Dítě si také plně uvědomuje svou ženskou či mužskou roli a okolím je tato identifikace upevňována (Langmeier, Krejčířová, 2006).

MOTORIKA

V období mladšího školního věku se zlepšuje zručnost a přesnost pohybů dítěte. Na kole i při běhání a skákání je jistější. Jeho pohyby se stále zpřesňují – dokáže přesněji mířit míčem a chytat ho. Při aktivitách se začíná chovat opatrněji. Dítě je rychlejší, silnější, lépe umí udržet rovnováhu a je hbitější. Nové pohyby si osvojuje s větším úsilím a opakuje je, dokud je nezvládne. V tomto období se také učí plavat, šplhat či jezdit na bruslích (Allen, Marotz, 2002).

Koordinace pohybů jemné motoriky (především pak horních končetin) se výrazně zlepšuje a zpřesňuje. Zdokonaluje se i koordinace pohybů mezi rukou a okem. Jedním z hlavních prostředků zdokonalování je výuka psaní, kdy hlavně na počátku prvního ročníku jsou zařazovány uvolňovací cviky a průpravná cvičení pro psaní. Pomocí nich se postupně zpřesňuje kresebný projev dítěte a to je tak připraveno začít se učit psát. Nezbytná je zde podpora okolí a dostatek možností pro vyjádření a zkoušení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Osvojování psaní představuje z hlediska grafomotoriky novou kategorii. Dítě si osvojuje tvary písmen a postupně se je učí spojovat do slabik a slov. Je nezbytné, aby bylo grafické provedení písma zautomatizováno, aby se později mohlo dítě plně soustředit na osvojování gramatických pravidel a později především na obsah (Vágnerová, 2001). Zpočátku se dítě učí psát na široké řádky a podle velké předlohy – usnadňuje mu to postřehnutí i drobnějších detailů, které písmo má (např. psací k), postupně se řádky zmenšují, rychlost a přesnost provedení se zvyšuje a naopak úsilí, které je při psaní vyvíjeno se postupem času snižuje.

KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI

Významný pokrok je znatelný v kognitivní oblasti. Období mladšího školního věku lze nazvat jako období střízlivého realismu. Ten je obzvlášť na počátku tohoto období závislý na názoru autorit a věci považuje za dané a nemající více možností. Dítě se snaží poznat, jak

svět reálně funguje a vypadá, odlišuje již od své fantazie a přání. Díky tomu rozšiřuje své poznání. Zároveň je dítě ve vztahu k učení aktivní – je zde důležitá názornost, která mu umožňuje si věci vyzkoušet a prozkoumat a hravým způsobem si tak osvojit nové poznatky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Piageta (1999) odpovídá období mladšího školního věku stádiu konkrétních operací. Je to fáze, kdy se dítě začíná orientovat v logicko – aritmetických a prostorově časových operacích. V předchozím období (nazývaném jako období názorného myšlení) byly názorné představy rozčleněny – ty se nyní mění v operační soustavy, dítě si nové informace zařazuje do širších souvislostí a uvažuje o nich komplexněji. Dítě tak dokáže pružněji řešit problémové situace.

V tomto období můžeme sledovat značný rozvoj zrakového a sluchového vnímání, které je intenzivně stimulováno při výuce čtení a psaní. Zároveň je dítě schopno postřehnout i drobné detaily a neulpívat na celku. Postupně se učí pracovat systematicky. *„Smyslově prezentovaná skutečnost je stále důležitá, ale školák se při jejím hodnocení postupně zbavuje závislosti na nápadných znacích či omezení, daného zkrácením aktuálního vjemu pod vlivem kontextu apod. Ve školním věku nabývá na významu koordinace a integrace různých způsobů vnímání, především zrakového a sluchového. Mnohé činnosti vyžadují účast obou modalit“* (Vágnerová, 2002, s. 46).

Myšlení dítěte mladšího školního věku je provázané s realitou – dítě je schopno přemýšlet o věcech, které zná, i když aktuálně není objekt přítomen. Významná je vlastní zkušenost, avšak oproti předchozímu období už není dítě tak egocentrické a je schopno dívat se na problém z více úhlů.

Hlavní znaky myšlení jsou následující:

1. decentrace – zohlednit více aspektů při posuzování skutečnosti, dokázat hledat podobné znaky u různých objektů a třídit je či řadit,
2. konzervace – chápe trvalost jevu, i když je prezentován v různé podobě,
3. reverzibilita – chápe vratnost některých procesů (Vágnerová, 2002).

Základní matematické představy se již u dítěte utvořily v předchozím období, jsou vázané na konkrétní předměty, nyní se tyto představy upevňují, rozšiřují se o psanou podobu a porozumění matematickým symbolům. Rozšiřuje se také aplikace matematických dovedností, přidává se nula, děti se učí pracovat formálně s čísly bez nutnosti názoru. (Harris, Butterworth, 2002). Především na počátku je však třeba upevňovat představu pomocí konkrétních příkladů a manipulací s předměty. Některé úkony je třeba zautomatizovat (např. sčítání a odčítání jednociferných čísel, později malá násobilka), protože jsou nezbytným základem pro pozdější matematické vzdělání.

Při plnění úkolů je dítě schopno déle vytrvat, zlepšuje se záměrná pozornost. *„Děti 6 – 7leté vytrvají v aktivní soustředěné pozornosti jen asi 10 – 12 minut, děti 8 – 9leté asi 15 – 20 minut, děti 10 – 12leté se dokážou soustředit i na méně poutavou činnost již 20 – 30 minut. (...) Intenzita i stabilita pozornosti závisí také na vhodné bezprostřední motivaci a pestrosti hodiny“* (Čačka, 2009, s. 111).

Při nástupu do školy dítě ovládá okolo 3 000 slov. Jedná se o aktivní slovní zásobu dítěte. Pasivní slovník je třikrát až šestkrát větší a díky školní docházce stále stoupá (Mertin, Krejčová, eds., 2012, s. 146). Stručný přehled rozvoje slovní zásoby a vývoje výslovnosti je uveden v části Předškolní období. Pokud má dítě při vstupu do školy potíže s výslovností některých hlásek (a tyto příčiny nejsou organického původu, v tom případě je třeba specializované péče s ohledem na druh obtíží), je třeba pravidelně s ním docházet na logopedii a věnovat se reedukaci (nejčastěji se jedná o patlavost, artikulační neobratnost či balbutismus). Při výuce českého jazyka špatná výslovnost dítěti znesnadňuje osvojování si nového učiva – gramatiky i psaného projevu.

SOCIALIZACE

Ze sociálního hlediska se dítě ocitá ve dvou nových rolích – žáka a spolužáka. Tyto role přináší řadu změn (schopnost přijmout autoritu učitele, vybudovat si nové vztahy v kolektivu, nový způsob komunikace, dodržování norem a pravidel chování), se kterými si dítě musí poradit. Toto je pro něj významnou průpravou i pro budoucí život. Mimo školu si dítě vytváří nové vztahy i na kroužcích a učí se nakládat s časem a plnit své povinnosti ve formě domácích úkolů (Vágnerová, 2000).

Prostředí školní třídy má své specifické rysy – děti v ní jsou přibližně stejně staré, nedochází k velkým změnám ve struktuře a jsou si formálně rovni, postupně však ve třídě dochází k hierarchizaci a vytvoření podskupin. Své potřeby musí dítě do určité míry podřítit normám třídy, nemůže je bezprostředně uspokojovat. Spolužáci také představují referenční skupinu, se kterou je dítě srovnáváno. V rámci kontaktu s vrstevníky získává nové zkušenosti, rozvíjí své komunikační schopnosti a osvojuje si nové strategie chování a reagování (Vágnerová, 1997).

Zvláštní roli představuje v mladším školním věku učitel. Obzvláště na počátku školní docházky je pro dítě zásadní akceptace učitelem a částečně se s ním identifikuje. Významný je pro dítě i názor učitele na ostatní děti a jeho postoj k nim. S tímto názorem se dítě částečně identifikuje a může ovlivnit jeho postoj ke spolužákům (Vágnerová, 1997).

Dochází i k částečnému odpoutání od rodiny a osamostatnění dítěte. Rodina stále představuje významnou skupinu, ale již nemá výsadní a dominantní postavení jako v předchozích obdobích. Nová role školáka zároveň ovlivňuje i fungování rodiny – ovlivňuje režim dne, rodina se spolupodílí na domácí přípravě do školy, účastní se na procesu vzdělávání dítěte. Rodiče reagují na školní výsledky dítěte, což se může projevit i na vzájemném vztahu mezi dítětem a rodičem (Čáp, Mareš, 2007).

Z hlediska morálky je většina dětí na počátku školní docházky podle Piagetovy teorie na úrovni morálky heteronomní (toto stádium je typické i pro předškolní děti) – morálka „je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. Jednání vlastní i cizí je dítětem hodnoceno jako „dobré“, když je dovoleno nebo výslovně schvalováno rodiči a učiteli, a naproti tomu „zlé“, když je jimi zakazováno, event. trestáno. (...) Brzy po začátku školního věku (kolem 7 – 8 let) se však morálka stává autonomní v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz“ (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zpočátku však stále dítě staticky hodnotí chování a jednání jako přípustné či jako nepřípustné a není ho ještě schopno podrobněji rozlišovat a posuzovat z více stran.

V této kapitole jsme se podrobněji zabývali vývojem dítěte od tří do osmi let. Stručně jsme se seznámili s nejvýznamnějšími pokroky dítěte. V další části se podrobněji podíváme na koncept školní zralosti – co vše by mělo dítě ovládat při nástupu do základní školy.

3. Školní zralost

Věkově je většina dětí zralá a připravená na školu ve věku šesti let. Proto je v tomto období zahájena povinná školní docházka. *„Zjednodušeně řečeno, školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojit školní znalosti a dovednosti. Termín „zralost“ bývá spojován se spontánním vývojem, biologickým zráním příslušných struktur a funkcí. Vývoj však vždy probíhá v interakci s vnějším prostředím, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním i podněcováním v prostředí, v němž dítě vyrůstá“* (Šturma, in Řičan, Krejčířová a kol., 2006, s. 302).

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) *„za školní zralost budeme považovat 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

3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“, (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106 – 107).

Jak je patrné z této definice, školní zralost je třeba posuzovat s ohledem na minulý, aktuální i budoucí vývoj dítěte. Tyto tři stránky bychom měli brát v potaz při diagnostice školní zralosti.

Označení „zralost“ může vést k domění, že je myšlena pouze biologická zralost. Z toho důvodu je možné se setkat s pojmy školní způsobilost či školní připravenost. Školní způsobilostí je kromě biologické zralosti zdůrazněn vliv prostředí a předškolní výchovy. Pojem připravenost značí emoční připravenost dítěte a jeho motivaci ke školní práci, dále pozitivní vztah ke spolužákům a učiteli (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V této práci budeme dále pracovat s pojmem školní zralost v širším slova smyslu, tj. zahrnujícím nejen biologickou zralost, ale i kognitivní, emoční, sociální a pracovní zralost.

Vliv na zralost dítěte pro školu má biologické zrání, prostředí, ve kterém se dítě pohybuje (mateřská škola, rodina) a vztahy, jaké v tomto prostředí jsou, jeho podnětnost, psychický a somatický stav dítěte. Je zde třeba zvážit, které případné deficity je možno během ročního odkladu vyrovnat, či zlepšit jejich úroveň a které jsou trvalé či jejich náprava by byla dlouhodobého charakteru (Jirásek, 1992).

Obecně lze říci, že za projev nezralosti nepovažujeme snížený intelekt, somatické potíže či postižení, porucha pozornosti (může být spojena i s hyperaktivitou) či specifické poruchy učení (Fontana, 1997). U těchto dětí je třeba posoudit, zda by roční odklad byl přínosem s ohledem na jejich obtíže a zda by odložené zahájení školní docházky pro ně bylo výhodnější z hlediska zvládnání nároků školy.

Nyní si podrobněji představíme oblasti, které jsou posuzovány při diagnostice školní zralosti.

3.1 Oblasti školní zralosti

3.1.1 Somatická zralost

Posuzování somatické zralosti je v kompetenci pediatra. Všechny děti absolvují v pěti letech povinnou zdravotní prohlídku u pediatra, který posuzuje celkově zralost dítěte. Obsah prohlídky je dán vyhláškou Ministerstva zdravotnictví 70/2012 Sb. o preventivních prohlídkách. Prohlídka je zaměřena na zjištění hmotnosti, výšky, zjištění výškově – hmotnostního poměru, posouzení růstu dítěte podle růstových grafů z důvodu odhalení případné podvýživy, nadváhy či obezity, zhodnocení psychomotorického vývoje k předběžnému posouzení školní zralosti, vyšetření znalosti barev s požadavkem jejich samostatného slovního označení, kontrola hygienických návyků dítěte se zaměřením na pomočování, vyšetření zraku, sluchu, řeči, zjištění laterality, psychosomatického vývoje, úroveň jemné a hrubé motoriky.

Dříve se užívala tzv. filipínská míra. Dnes už je užívána pouze sporadicky. Spočívá v tom, že zralé dítě by si mělo být schopno dosáhnout přes hlavu na ucho na protilehlé straně. To by mělo být dokladem dostatečné fyzické zralosti, avšak je to neprokázané (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Dítě by při nástupu do školy mělo být plně schopno sebeobsluhy (obléknout se, obout se a zavázat si tkaničku, najíst se, udržovat pořádek) a mít upevněny hygienické návyky.

Důvodem pro odklad školní docházky může kromě fyzické nezralosti také zdravotní stav dítěte, týká se to především dětí, které jsou často nemocné či chronicky nemocné. I u nich je vhodné zvážit roční odklad. Zde však nehovoříme o tom, že důvodem by byla nezralost dítěte (Kutálková, 2005).

3.1.2 Emocionální a sociální zralost

Dítě by při nástupu do školy mělo být schopno být delší dobu (řádově v hodinách) bez rodičů. Musí také zvládat komunikovat s cizími lidmi a být schopno pracovat ve skupině spolužáků. A v neposlední řadě se musí podřídit autoritě učitele (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Škola vnáší do života dítěte řadu omezení a zátěží. Je nezbytné, aby je dítě respektovalo (např. nemluvit, omezit pohybovou aktivitu, dávat pozor apod.). U dítěte se díky tomu rozvíjí autoregulace, její základy však musí mít již při nástupu do školy (Helus, 2009). Pro dítě je důležité pochopit smysl požadavků, které jsou na něj kladeny, jinak se pro něho škola stává pouze zátěží a přijímá ji pouze formálně. Toto se promítne u dítěte na nízké motivaci k učení. (Vágnerová, 2000).

Z hlediska emoční zralosti by dítě mělo být schopno regulovat své city a impulzy. Je důležitá i určitá míra emoční stability a odolnosti – vyrovnávat se s obavami či s neúspěchem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Projevem nezralosti je tedy nápadná úzkostnost dítěte, nechce být odloučeno od rodiče. *„Nezralé dítě bude mít problémy s navázáním kontaktu, nebude s vyšetřujícím psychologem komunikovat, přinejmenším na počátku se u něho bude projevovat úzkostnost a bude se držet doprovázející osoby“* (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 315 – 316).

3.1.3 Kognitivní zralost

Kognitivní zralost lze rozdělit do více kategorií. Při vyšetření posuzujeme úroveň jednotlivých složek.

MYŠLENÍ

Jak již bylo uvedeno v části o období mladšího školního věku, dítě by mělo s nástupem do školy přecházet od egoismu k decentraci a postupnému uvažování o problému v širších souvislostech. Interpretace jevů by měla být širší a nesoustředit se pouze na jeden nápadný znak.

Dítě přechází k analytickému způsobu myšlení. Díky němu se lépe orientuje v prostředí, je schopno postřehnout podobnosti, rozdíly i detaily. Informace už je schopno dát si do souvislostí a hledat mezi nimi vztahy (např. následnost děje, pořadí). Začíná být schopno si informace kategorizovat podle určitých společných znaků a zevšeobecňovat (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Úzce s tím souvisí i pravolevá orientace, chápání prostoru (před, pod, nad apod.). Začíná se zdokonalovat i jeho orientace v čase (Vágnerová, 2000).

VNÍMÁNÍ

Při posuzování školní zralosti je nezbytné zabývat se úrovní zrakového a sluchového vnímání. *„Školsky zralé děti jsou schopné vnímat komplexně a neulpívát na jednom detailu nebo globálním pohledu. Rozvoj této schopnosti závisí i na kvalitě pozornosti a dalších poznávacích procesů. Děti na této vývojové úrovni začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Detaily již chápou jako součást tohoto celku“* (Vágnerová, 2002, s. 43).

Z hlediska sluchového vnímání by dítě mělo být schopno rozlišit všechny fonémy. Rozeznat od sebe podobně znějící slova, dokázat mluvenou řeč správně diferencovat. Obvykle pokud dítě má obtíže s diferenciací, má i obtíže s výslovností (problematické jsou zejména podobné hlásky) (Vágnerová, 2002).

Dítě by mělo být schopno vizuální i sluchové analýzy a syntézy. *„Při nástupu do školy by děti měly být schopny určit odlišnost podobně vyhlížejících znaků, stejně jako by měly dokázat identifikovat alespoň první a poslední hlásky ve slovech a říci, zda slova znějí stejně nebo se liší“* (Mertin, Krejčová, eds., 2012).

Dostatečná úroveň zrakové a sluchové percepce je nezbytná při osvojování čtení a psaní. Před nástupem do školy by dítě mělo umět rozpoznat základní tvary a barvy.

POZORNOST

Délka udržení pozornosti se vyvíjí postupně. Zralé dítě by mělo být schopno udržet alespoň 5 – 10 minut záměrnou pozornost i u činností, které ho nezaujmu, ale je k nim pobídnuto (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 2006). *„Rozvoj pozornosti úzce souvisí se zralostí CNS. Na počátku školní docházky u dítěte stále převládají procesy vzruchu nad procesy útlumu, což se projevuje častými výkyvy pozornosti. (...) Nezralost pozornosti omezuje využití schopností a snižuje efektivitu řízeného učení. Nepozorný žák nedovede pracovat požadovanou dobu, od práce odbíhá, je snadno unavitelný a škola se pro něj stává zátěží“* (Valentová, in Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 221 – 222).

Při vyšetření se to projeví vytrvalostí dítěte při plnění jednotlivých úkolů.

PŘEDSTAVIVOST

V předškolním věku jsme se u dítěte mohli setkat s konfabulacemi. Při vstupu do školy by již dítě mělo být schopno rozlišit, co je reálné a co je smyšlenka. Představivost tak postupně ztrácí nezáměrnost a spontánnost. Představy mají svou funkci ve hře či kresbě, děti jsou schopny náhledu, že se nejedná o skutečnost. Své představy děti také dokážou lépe umístit prostorově a časově (Valentová, in Kolláriková, Pupala a kol., 2001).

PAMĚŤ

Kapacita paměti se v dětství postupně navyšuje. V pěti letech by dítě mělo být schopno si zapamatovat tři čísla, v sedmi letech už zpravidla pět čísel. Při reprodukci věty by si mělo pamatovat šest slov. Pro školní práci je nezbytná dostatečná kapacita pracovní (tj. krátkodobé) paměti, protože při školní práci je třeba, aby si děti zapamatovaly zadání. Pokud je dítě nezralé, může selhávat i v jednoduchých úlohách, protože si nedokázalo zapamatovat zadání (Vágnerová, 2002).

ŘEČ

Při nástupu do školy by již dítě nemělo mít obtíže s výslovností. Přípustné je, aby hůře ovládalo R a Ř, je však třeba věnovat se jejich docvičení. Je nezbytné, aby logopedická péče byla v předškolním věku včas zahájena, pokud je to nutné. Kdyby by obtíže přetrvávaly, znesnadňovalo by to dítěti osvojení si čtení a psaní. Větší porucha řeči souvisí s nezralostí CNS a je proto vhodné odložit školní docházku. Během odkladu by dítě mělo pravidelně docházet k logopedovi (Kutálková, 2005).

Dítě by také mělo mít dostatečnou slovní zásobu a ovládat základy správného gramatického užívání jazyka. Ve škole se pak zdokonaluje a rozšiřuje jeho řečový projev.

3.1.4 Pracovní zralost

Při výuce je nezbytné, aby dítě bylo schopno setrvat i u úkolu, který pro něj není zajímavý, a soustředilo se na něj patřičnou dobu. Zároveň by mělo i vytrvat, pokud se při plnění vyskytnou nějaké obtíže. Z toho důvodu posuzujeme pracovní zralost dítěte.

Školní výuka klade nároky na vůli dítěte – dítě si musí uvědomovat své povinnosti a snažit se je plnit. Mělo by si uvědomovat rozdíl mezi hrou a povinnostmi (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Dítě by mělo být schopno samostatně pracovat pod dohledem, dodržovat jednoduché instrukce, hrát si s puzzle, pracovat s nůžkami, pastelkami a barvami (Rafoth, 2004).

Pokud dítě není dostatečně zralé pro školní docházku, může se to během vyšetření projevit tak, že dítě nebude dokončovat úkoly, které jej nebaví či po prvním neúspěchu při jejich plnění, u činnosti vydrží jen krátce a snadno se nechá vyrušit od plnění úkolu (Vágnerová, Klégrová, 2008).

3.2 Zápis do 1. ročníku základní školy

Zahájení školní docházky je pro děti významným přelomem. Jak vidíme z tabulky č. 2, ročně nastupuje do 1. ročníku základní školy téměř 100 000 dětí. Povinnost dostavit se k zápisu mají dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) děti, které dosáhnou den před zahájením školního roku

věku šesti let. Zápis probíhá v termínu od 15. ledna do 15. února. „V současné době patří k relativně běžným postupům školní praxe, že je celý proces zápisu do prvního ročníku chápán jako diagnostický proces. (...) Jistou nevýhodou posuzování školní zralosti je termín konání zápisů do školy, který bývá na přelomu ledna a února. Nutno říci, že v útlém věku probíhá vývoj dětí mnohem intenzivněji než v pozdějších letech. Navíc se vývoj odehrává tzv. skokově, takže mnohé vývojové změny nepřicházejí pozvolna“ (Mertin, Krejčová, eds., 2012, s. 129).

Během zápisu děti plní úkoly, jejichž cílem je zjistit, jaké úrovně dítě dosahuje v jednotlivých oblastech školní zralosti, které byly představeny v předchozí části. Dítě recituje básničku či zazpívá písničku (zjišťování správné výslovnosti), popíše obrázek (prostorová orientace), počítá, pojmenovává tvary a barvy, namaluje obrázek (držení psacího náčiní, lateralita a úroveň grafomotoriky, některé školy užívají Orientační test školní zralosti dle Jirásk a Kerna), předvede, že je schopno se samo obsloužit. Rodiče mohou dostat list, kde jsou napsané znaky školní zralosti a připravenosti, respektive nezralosti. Na základě toho může být dítěti navrženo, aby absolvovalo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (Hnyková, 2009).

		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Nově přijatí do 1. ročníku základní školy								
Celkem		91 839	91 712	91 436	92 595	93 789	95 507	100 697
v tom	mladší 6 let	839	1 277	1 046	1 216	1 060	958	736
	6letí	67 828	68 700	69 235	70 227	71 361	73 122	77 434
	starší 6 let	23 172	21 735	21 155	21 152	21 368	21 427	22 527
Podíl na odpovídající věkové populaci								
Mladší 6 let/ populace 5letých		0,9%	1,4%	1,1%	1,3%	1,1%	0,9%	0,7%
6letí/ populace 6letých		76,6%	76,6%	75,2%	74,8%	75,3%	73,9%	74,5%
Starší 6 let/ populace 7letých		25,8%	24,5%	23,5%	22,9%	22,8%	22,5%	22,8%

Tab. č. 2: Počet žáků, který nastoupil do 1. ročníku ZŠ v letech 2005/06 – 2011/12 (Kleňhová, 2012)

Z tabulky vidíme, že od školního roku 2008/2009 počet žáků v prvním ročníku základní školy stoupá. Naopak procento dětí, kterým je odložena povinná školní docházka od roku 2005/2006 lehce meziročně klesá, s výjimkou posledního roku, kdy oproti předchozímu roku došlo k mírnému nárůstu počtu odkladů.

Povinnost zahájení školní docházky je stanovena zákonem č. 561/2004 Sb., § 36 odst. 3: *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního 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 září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce“.*

Z toho plyne, že zde je možnost i pro pětileté děti, aby zahájily školní docházku. Je však nezbytné pečlivě posoudit jejich celkovou vývojovou úroveň. Jak je vidět v tabulce č. 1 ročně se tento předčasný nástup týká okolo 1% dětí.

Naopak u 22 - 23% dětí byl odložen počátek školní docházky. Dítě tak nastoupí do školy v sedmi letech.

3.3 Odklad

Každoročně je více než pětina dětí odložena školní docházka. Pokud mají rodiče pochybnosti o zralosti a připravenosti svého dítěte pro školu, mohou se obrátit na pedagogicko-psychologickou poradnu, která provede diagnostiku dítěte, aby se tak zjistila úroveň jeho schopností a dovedností a posoudilo se, zda je nástup do prvního ročníku vhodný. To může být doporučeno i učitelkou v mateřské škole či při zápisu do základní školy.

Jak již bylo zmíněno v kapitole o předškolním období, věk nástupu do prvního ročníku základní školy je různý, někteří žáci mohou být i sedmiletí. Je to dáno zákonem č. 561/2004 Sb., § 37 odst. 1.: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní*

docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“

Cílem je předejít, aby dítě selhávalo ve školní výuce, pokud je příčina daná nezralostí dítěte. Optimálně by k tomuto rozhodnutí mělo dojít ještě před zahájením školní docházky.

Ve výjimečném případě může být rozhodnuto o dodatečném odkladu v průběhu prvního pololetí prvního ročníku základní školy. To je ošetřeno zákonem č. 561/2004 Sb., § 37 odst. 3.: *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok“.*

Tento krok má význam pouze tehdy, pokud je příčinou školního neúspěchu nezralost dítěte. Nicméně s ohledem na dítě je toto ta nejméně vhodná varianta, která má pro dítě řadu nepříznivých důsledků. Pro dítě představuje návrat do mateřské školy značný stres a může se následně značně podceňovat a mít zkreslený obraz o svých schopnostech dovednostech, může to pociťovat jako vlastní selhání (Verecká, 2002).

Příčiny, proč je dítěti schválen odklad školní docházky jsou různé. Mezi nejčastější důvody patří následující:

- *„špatná grafomotorika*
- *nevyhraněná lateralita*
- *logopedické obtíže*
- *oslabená sluchová a zraková percepce*
- *emočně-sociální nezralost*
- *oslabená koncentrace pozornosti*
- *nerovnoměrný rozvoj rozumových schopností*
- *neupevnění nebo nevytvoření pracovních návyků*
- *nedostatečná připravenost pro čtení a psaní*
- *tělesná nezralost*
- *zvýšená unavitelnost*
- *zdravotní obtíže“* (Hnyková, 2009, s. 24).

Odklad povinné školní docházky musí ve všech případech doprovázet doporučení, jak v daném roce s dítětem pracovat, aby mohlo za rok nastoupit do základní školy a vývojově odpovídalo co nejvíce požadavkům, které na dítě škola klade. Je třeba rozvíjet a podporovat především funkce, „*kteřé jsou důležité pro výuku čtení, psaní a počítání. Jde především o smyslové vnímání zrakové a sluchové, jemnou a hrubou motoriku, paměť a pozornost, myšlení a řeč. (...) Celkový vývoj dítěte a zvláště zrání centrální nervové soustavy samozřejmě napomáhá vymizení nebo alespoň zmenšení některých obtíží a nedostatků, ale velmi často také ne anebo ne zcela*“ (Žáčková a Jucovičová, 1999, s. 1).

Valentová (in Kolláriková, Pupala a kol., 2001) rozděluje nedostatečnou školní zralost do následujících kategorií:

1. *„Děti výrazně retardované, u nichž psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy. Jedná se o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy. (...) Příčinou bývá ireverzibilní poškození CNS genetickou deviací či těžkou prenatální, perinatální nebo postnatální lézí, mnohostranná deprivace zpravidla raná apod.*
2. *Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s celkově pomalým tempem dozrávání a pravděpodobně s nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, zvláště v kognitivní oblasti. Zjištěná nižší úroveň odpovídá jejich intelektuálním schopnostem. (...)*
3. *Děti „klasicky“ nezralé, u kterých neproběhla kvalitní vývojová změna funkčních imorfologických charakteristik relevantních pro školu. (...)*
4. *Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – v poradenské praxi nejčastěji uváděná varianta. (...) Nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní, tělesné“ (Valentová in Kolláriková, Pupala a kol., 2001, s. 221 – 222).*

Rozhodnutí o odkladu školní docházky by mělo vyplynout především z posouzení školní zralosti. Roli by neměly hrát subjektivní obavy rodičů či jejich přání prodloužit dítěti dětství. Za relevantní lze ještě považovat důvody, kdy by mělo dojít k výrazné změně v rodině (např. stěhování). Stejně i na straně školy by neměl být odklad (či přijetí dítěte) do školy účelový, např. aby se dostatečně naplnila kapacita třídy (Šturma, in Říčan, Krejčířová a kol., 2006; Mertin, Krejčová, eds., 2012).

3.4 Diagnostika

Diagnostika školní zralosti je komplexní proces, který by se měl zabývat všemi kategoriemi školní zralosti (tj. oblastí kognitivní, sociální, emocionální, pracovní a fyzické). Podrobněji jsme se s jednotlivými oblastmi seznámili v předchozí části. Nyní zde představíme některé základní metody, které jsou při diagnostice využívány.

Stěžejní částí vyšetření je rozhovor s rodiči a dítětem, jehož součástí je anamnéza dítěte, dále by měl být zaměřen především na projevy dítěte, jeho dovednosti a schopnosti. Jak se projevuje v mateřské škole, v neznámém prostředí, co je důvodem pro vyšetření a jaké jsou případné obavy rodičů. Toto je klíčové při posuzování sociální zralosti. Optimální by bylo vést rozhovor i s učitelkami z mateřské školy, které pravidelně s dítětem pracují a mohou objektivněji posoudit chování dítěte v kolektivu než rodiče. Sebrání anamnestických dat by mělo předcházet vlastnímu vyšetření (Matějček, 1991).

Významnou roli hraje i pozorování dítěte během práce s ním. Vzhledem k jednotným podmínkám vyšetření, máme možnost srovnat jeho chování s ostatními dětmi. Při pozorování se zaměřujeme na zjev dítěte, fyzickou zdatnost a obratnost, adaptaci na prostředí, pozornost, vytrvalost u úkolu, pracovní vlastnosti, sociální chování, řeč a míra tělesné aktivity (Matějček, 1991).

Diagnostických metod, které je možné užít při vyšetřování školní zralosti je značné množství. Některé poradny mají sestaveny své vlastní testové baterie. My si zde některé představíme.

TESTY INTELIGENCE

Součástí vyšetření bývá inteligenční test. Důvodem je, že pokud by dítě mělo snížený intelekt, ovlivní to výsledky v dalších užitých testech. Je možné užít komplexní testy inteligence nebo testy zaměřené pouze na určité složky inteligence (např. Barevné progresivní matice).

Příkladem komplexního testu inteligence je Stanford – Binetova inteligenční škála – IV. revize.

Stanford – Binetova inteligenční škála – IV. revize

Často užívanou metodou je Stanford – Binetova inteligenční škála – IV. revize, která vyšla v roce 1995. Je určena pro děti od 2 do 17 let. Úkoly jsou rozděleny do patnácti subtestů: Slovník, Porozumění, Absurdity, Verbální vztahy, Počty, Číselné řady, Tvoření rovnic, Analýza vzorů, Napodobování, Matice, Skládání a stříhání papíru, Paměť pro korálky, Paměť pro věty, Paměť pro čísla a Paměť pro předměty. Ty jsou ještě rozděleny do čtyř větších oblastí: Verbální myšlení, Kvantitativní myšlení, Abstraktně – vizuální myšlení, a Krátkodobá paměť. Vzhledem k velké časové náročnosti, bývá užívána zkrácená verze, kdy se použijí pouze některé subtesty. Normy tohoto testu nadhodnocují výkon dítěte (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Další komplexní testy inteligence, které lze použít, jsou Wechslerova inteligenční škála pro předškolní děti či Kaufmanova hodnotící baterie pro děti.

LATERALITA

Součástí vyšetření školní zralosti je vždy posouzení laterality. Jednou z možností je sledovat dítě během celého vyšetření, jakou ruku při činnostech užívá a doplnit zjištění zkouškou s manoptoskopem, abychom zjistili dominantní oko. Druhou možností je využít Zkoušku laterality. Na základě zjištění, stanovíme typ laterality (souhlasný, zkřížený, nevyhraněný (Pešová, Šamalík, 2006).

„Dosažení určitého stupně lateralizace je důležitým vývojovým mezníkem, který se projeví nejenom rozvojem motoriky, ale má svůj význam i pro rozvoj řečových dovedností a pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, eds., 2009, s. 157). Nejběžněji je používána pro diagnostiku Zkouška laterality.

Zkouška laterality

Autorem je Matějček a Žlab a metoda pochází z roku 1972. Pomocí jednoduchých úkolů se hodnotí laterality horních končetin (12 položek), dolních končetin (4 položky), očí (2 položky) a ucha (1 položka). Z výsledků následně spočítáme koeficient pravorukosti. Metoda nebyla standardizována (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, eds., 2009).

ÚROVEŇ VYJADŘOVÁNÍ

Verbální projevy dítěte sledujeme po celou dobu vyšetření. Nejvíce má dítě možnost se projevit během rozhovoru. Pozorujeme slovní zásobu dítěte, způsob vyjadřování, kvalitu řeči (zda správně artikuluje) a obecnou informovanost dítěte. Posuzování řečových projevů je součástí některých komplexních testů inteligence (např. Stanford – Binetova inteligenční škála – IV. revize, Wechslerův inteligenční test pro předškolní děti či Kaufmanova hodnotící baterie pro děti). Pokud zvolíme metody, které neobsahují žádný subtest zaměřený na verbální úroveň dítěte, je vhodné je doplnit testem, který je přímo zaměřen na verbální schopnosti a dovednosti dítěte. Příkladem testu je Zkouška znalostí předškolních dětí.

Zkouška znalostí předškolních dětí

Autorem testu jsou Matějček a Vágnerová – Strnadová a poprvé byl u nás vydán roku 1976. Primárně není určen pouze jako test školní zralosti, je určen pro děti od 4 do 7 let, nejpozději může být zadán na konci 1. pololetí základní školy. Test je zaměřen na obecnou informovanost dětí.

Původně sestával z deseti subtestů, kde v každém bylo deset otázek. V této podobě byl test příliš náročný, proto byl zrevidován na konečných čtyřicet položek (tj. deset subtestů, každý obsahuje čtyři položky). Jednotlivé položky se týkají běžného života, subtesty jsou

rozčleněny do tematických celků (společenské zařazení, počet, čas, hry a sport, pohádky, zvířata, rostliny, domácnost, nástroje a zaměstnání) (Matějček, Vágnerová – Strnadová, 1992).

Pro vyhodnocení jsou sestaveny normy, které jsou rozděleny podle přesného věku dítěte (po dvou měsících). Bodový zisk je převeden na IQ skór.

Tento test jsme použili v našem výzkumném projektu.

ZRAKOVÁ A SLUCHOVÁ PERCEPCE

Při osvojování čtení a psaní je třeba, aby dítě mělo dostatečnou úroveň zrakové a sluchové percepce. Musí být schopno zrakové i sluchové diferenciaci, zvládat analýzu a syntézu. Pro diagnostiku se často užívá Edfeldtův reverzní test (pro posouzení zrakové percepce) a Zkouška sluchové diferenciaci (pro posouzení sluchové percepce).

Úroveň zrakové a sluchové percepce je také posuzována v rámci subtestu v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, který lze užít i při posuzování školní zralosti jako depistáž (Mertin, Krejčová, eds., 2012).

KRESEBNÉ TESTY

Tato skupina testů, jak je již naznačeno v názvu, zahrnuje kresebné úkoly. Zjišťujeme pomocí nich především úroveň grafomotoriky dítěte. Výhodou je malá časová náročnost a snadnost.

Následně uvedené dva testy jsme použili v našem výzkumném projektu, proto jsou zde podrobněji popsány.

Orientační test školní zralosti

Orientační test školní zralosti je jedna z nejužívanějších metod při posuzování školní zralosti.

Podkladem pro vytvoření tohoto testu byl Grundleistungstest vytvořený A. Kernem. Původní test sestával ze šesti úloh, Jirásek jej ve svém pojetí modifikoval – skládá se ze tří úloh a bodování je pěti stupni (oproti předchozím třem).

Test byl vydán roku 1970, normy testu jsou z roku 1964. Test je užíván především jako screeningová metoda pro posouzení školní zralosti. Tuto metodu lze administrovat i hromadně, i když při tomto způsobu je omezena možnost pozorování dítěte a úkol je pro dítě náročnější kvůli možnému rušení okolím. Na druhou stranu oproti individuálnímu testování podmínky skupinového testování více odpovídají budoucí práci ve školní třídě

Skládá se ze tří úkolů, „*všechny tři úlohy tohoto orientačního grafického testu kladou nároky na vyspělost jemné motoriky a koordinaci vidění a pohybu ruky*“ (Jirásek, 1992, s. 8). Pomocí prvního úkolu (kresba mužské postavy) se ukáže vývojová úroveň kresby dítěte, schopnost zobrazit i detaily kresby. V druhém úkolu dítě napodobuje psací písmo a ve třetím obkresluje tečky. Při obojím dítě musí vyvinout úsilí a setrvat u úkolu, pochopit zadání a následně zvládnout napodobit předlohu včetně detailů. (Jirásek, 1992).

Při posuzování se vychází z kvality splnění úkolu a pozorování. Každý úkol je bodově ohodnocen na pětibodové škále, jedničkou je hodnoceno nejlepší provedení. Celkově tak může dosáhnout 3 – 15 bodů.

Pokud dítě v testu dosáhne nízkého výsledku (tj. 12 – 15 bodů), je vhodné, aby dítě absolvovalo podrobnější diagnostiku a posoudila se celkově jeho zralost pro školní docházku.

Test hvězd a vln

Test byl vydán Avé-Lallemant v roce 1978 pod názvem Der Sterne – Wellen Test, poslední vydání je z roku 2006. Autorka tento test prezentuje jako projektivní. U nás se poprvé objevil koncem 80. let, kdy byl prezentován v rámci konferencí a seminářů. Více se jeho možným využitím zabývala ve své diplomové práci Kucharská (1992), která ve spolupráci se Šturmou rozšířila jeho využití o výkonovou část.

Test má nyní dvojí využití – výkonové a projektivní. Pro diagnostiku školní zralosti je podstatná především výkonová část. V rámci ní je posuzováno kresebné provedení hvězd a vln a prostorové zpracování představy, posuzujeme grafomotorické schopnosti dítěte, schopnost konceptualizace a prostorové představivosti. Při projektivním využití posuzujeme

pojetí kresby (věcné, obrazové, náladové, formální či symbolické), všímáme si další symboliky a případně se doptáváme (Šturma, in Kucharská, Májová eds., 2005).

Avé-Lallemant (1994) vytvořila sedmibodovou škálu, pomocí které je hodnoceno splnění úkolu. Posuzovala kvalitu zpracování úkolu.

Kritéria pro hodnocení jsou následující:

1. odmítnutí úkolu,
2. čmáranice či jiný obraz,
3. znázornění pouze hvězd,
4. znázornění pouze vln,
5. prolnutí hvězd a vln,
6. úplná odpověď,
7. úplná odpověď s doplňky.

Kucharská (1992) tuto škálu ve své práci společně se Šturmou upravila a rozšířila na sedmnáctibodovou škálu, kde se samostatně kvalitativně posuzují jednotlivé části – ztvárnění hvězd, vln a vyspělost představy (respektive uchopení prostoru). Podrobněji jsou kritéria popsána v příloze.

Tuto metodu je možno použít jako negativní screening při diagnostice školní zralosti – pokud dítě při úkolu uspěje, neznamená to, že je školsky zralé, ale významné je, pokud úkol nesplní. (Kucharská, 1992).

Další možné kresebné testy jsou Kresba lidské postavy, Kresba stromu či Test obkreslování.

ZÁVĚR

Zde jsme si představili některé metody, které jsou při diagnostice užívány. Vždy je třeba vyjít z kompletního obrazu o dítěti. Nejen z výsledků diagnostických metod, ale zohlednit i rodinnou situaci a další možné faktory, proč by dítě mělo či nemělo zahájit školní

docházku. Z výsledků vyšetření lze i usuzovat, v jakých oblastech lze očekávat obtíže během školní docházky.

Cílem této práce je rozšířit pohled na využití vybraných diagnostických metod o následnou adaptaci dítěte v prvním ročníku. Proto jsme se zde podrobněji věnovali představení možností, které diagnostika poskytuje. Ve výzkumné části se budeme více zabývat Orientačním testem školní zralosti, Zkouškou znalostí předškolních dětí a Testem hvězd a vln.

4. Adaptace žáků na školní docházku

Zahájení školní docházky přináší do života dítěte řadu změn. Dítě se ocitá v novém neznámém prostředí, mezi novými dětmi, učiteli, jsou na ně kladeny vyšší nároky, musí plnit povinnosti a přizpůsobovat se pravidlům, která jsou ve třídě stanovena. Jeho aktivita je regulována a musí setrvávat i u činnostech, které pro něho nejsou atraktivní. Navíc je limitována i jeho pohybová aktivita.

Adaptací se ve své teorii zabýval J. Piaget. Jedná se o proces, kdy se „*dítě přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí. (...) Adaptaci zajišťují dva protikladné (a současně komplementární) procesy – asimilace a akomodace. Asimilace probíhá tak, že objekty a jejich vztahy se začleňují do schémat chování dítěte, do jeho dosavadních zkušeností (...)* Akomodace je opačným procesem v tom, že se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Oba procesy jsou v dynamické rovnováze“ (Mareš, Ouhřabka, in Čáp, Mareš, eds., 2007, s. 412). „*Mezi různými jedinci jsou rozdíly v míře, nakolik jsou schopni se adaptovat, a tuto potenciální schopnost lze pojmenovat adaptabilitou*“ (Vymětal, 2010, s. 178).

Vzhledem k množství změn v téměř všech oblastech života dítěte, je třeba, aby se dítě na novou situaci ve svém životě adaptovalo. Jedná se o proces, kdy si dítě zvyká a přizpůsobuje se novým podmínkám a pravidlům třídy, na spolužáky a učitele. Učitel napomáhá dítěti zorientovat se v novém prostředí a v tom, co je od něho očekáváno (Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, eds. 2010).

Osobnost učitele hraje významnou roli při přizpůsobování se na školu. Jednak na rovině vztahové, v podobě vzájemného vztahu a postoji k dítěti. Poté na rovině autoritativní, kdy stanovuje pravidla a normy chování a zajišťuje jejich dodržování. Ale zároveň je jeho úkolem motivovat dítě pro školní práci a napomáhat jim utvářet si postoj ke vzdělání. A v neposlední řadě pokud má dítě obtíže při adaptaci, může mu individuálním způsobem napomoci je překonat (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 1997).

Díky různým podmínkám, ze kterých dítě přichází, se liší výchozí pozice jednotlivých dětí. Některé děti pokračují s dětmi z mateřské školy. V tom je jejich pozice snadnější, že již část dětí znají, mají již vytvořená přátelství z mateřské školy. Zkušenost s docházkou do mateřské školy je pro dítě výhodná také z hlediska toho, že je již přivyklé na určitý režim a setkalo se již s rolí učitele. Zároveň má zkušenost i s pravidelnou docházkou do dětského kolektivu. V tom jsou znevýhodněny děti, které mateřskou školu nenavštěvovaly.

Faktorů, které ovlivňují či znesnadňují výchozí pozici dítěte je řada, my si zde uvedeme pouze některé z nich.

Horší pozici mají školsky nezralé děti. Adaptace je pro ně náročnější, jelikož musí ještě vyrovnávat obtíže, které jim nezralost způsobuje. Problematické jsou pro ně i ty nejzákladnější změny jako je například dodržování režimu nebo udržení záměrné pozornosti. Díky zralosti se zvyšuje odolnost dítěte a to je tak schopno se snáze adaptovat na školní podmínky (Vágnerová, 2000). Proto u většiny dětí, u kterých je diagnostikována nezralost, je doporučen odklad školní docházky.

Další možností je dítě, které bylo v předškolním období v podnětově chudém prostředí či jazykově odlišném a nemá tak dostatečnou slovní zásobu. Dítě může mít potíže s porozuměním učiteli i ostatním dětem, v důsledku toho se pak i hůře v novém prostředí orientuje a obtížněji adaptuje. *„Významné jsou i komunikační difference dané příslušností k určité sociální nebo etnické skupině. Ty mohou být chápány zcela odlišně a vyvolávat jiné reakce než jaké dítě očekává. Neshoda v komunikačních vzorcích posléze ztěžuje i adaptaci na roli žáka“* (Vágnerová, 1997, s. 20).

Při začleňování do kolektivu může být pro dítě také nevýhodou odlišnost od ostatních (např. ve způsobu oblékání, vzhledu či v projevu). Děti v tomto věku se stále soustředí především na vnější charakteristiky ostatních, proto je u dětí, které jsou nějakým způsobem odlišné, vyšší riziko problémů při začleňování do kolektivu. *„Adaptace na školu v socializační oblasti zahrnuje také zvládnutí základních aspektů role spolužáka“* (Vágnerová, 1997, s. 38).

Ve škole by dítě mělo začít rozlišovat mezi hodinou a přestávkou a činnostmi, které je možné v daných částech provozovat. O přestávce je prostor pro hru a pohyb. Během hodiny je pohybová aktivita omezena, většinu času musí dítě sedět a pohyb je redukován na psaní či čtení. Učení lze přirovnat k práci, která na dítě klade nároky (Kučera, in Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Dítě se učí postupně soustředit se na práci a vytrvat při plnění úkolu. Obzvláště na počátku školní docházky potřebuje častou obměnu činností a náročnost úkolů zvedat postupně. Dítě si upevňuje pracovní návyky a je třeba dbát, aby si neosvojilo nevhodné formy práce – odbíhání pozornosti od úkolu, nevyrovnané výkony s velkou chybovostí apod. (Langmeier, Krejčířová, eds., 2006).

Při adaptaci může dítěti výrazně napomoci známost prostředí, do kterého vstupuje (např. díky účasti na dětském odpoledni, pokud jej škola pořádá), jasně stanovená pravidla učitelem a dohled nad jejich dodržováním, napomoci mohou i pravidelné rituály ve třídě, učitel by též měl reagovat na individuální potřeby a obtíže jednotlivých žáků (Bučilová Kadlecová, Krejčová, Mertin, eds., 2010).

4.1 Potíže s adaptací na školní docházku

Pokud má dítě obtíže s adaptací na školu, může se to projevit následujícím chováním:

1. *„Nepřiměřené napětí, úzkost – např. zvýšená nejistota, úzkost, tréma strach, duševní stres, pocit neuspokojení apod. Projevuje se: narušením plynulosti činností; tzv. špatnou pamětí; snižováním aspirací; nedokončováním činností.*
2. *Nepřiměřené reakce vůči okolí – špatně přizpůsobené citové reakce a postoje vůči sobě a jiným“ (Řezáč, 1998, s. 207).*

Ve škole se mohou obtíže projevovat problémy při zvládnutí pracovního soustředění, vytrvalosti při plnění úkolů či kázeňskými přestupky. Dítě může mít obtíže při začlenění do kolektivu a být tak do určité míry izolované. Další možností je dítě, které je nadměrně úzkostné a z toho důvodu se příliš nezapojuje a jeho výkon tak může být podhodnocen (Matějček, s. 1991).

Další možné obtíže představuje kolektivní vedení výuky. Pro děti je tento způsob náročný na udržení pozornosti, může se tak u nich bezděčně vyskytnout porušování norem v podobě povídání si, hraní si či otáčení. Důvodem jsou obtíže s udržením pozornosti či nevládnutí uložených úkolů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Z hlediska aktivity může být pro dítě náročné v klidu sedět v lavici a obzvlášť na počátku je to pro některé žáky téměř nesplnitelný úkol a pohybová živost se upraví až postupem času. Dítě by za tyto projevy nemělo být trestáno, zvyšuje se tak pouze napětí (Čačka, 2009). Dítě potřebuje především čas, aby si zvyklo na odlišný styl práce oproti mateřské škole (pokud tam docházelo). Hlavním rozdílem je rozčlenění dne na 45 minutové vyučovací hodiny, při kterých se musí věnovat zadané činnosti.

Některé obtíže mohou zaznamenat především rodiče. „*Dítě odmítá ráno vstávat, nechce jít do školy, vrací se ze školy unavené a svádí s rodiči urputné boje o domácí přípravu. Velká část, stížností, s nimiž rodiče přicházejí k lékaři nebo k psychologovi, se týká právě této přípravy. Za dobrých podmínek by neměla domácí příprava prvňáčků trvat déle než půl hodiny – výjimečně hodinu – a měla by se konat v době jejich dobré výkonnosti, po nějaké době aktivního odpočinku.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104). Je nesmyslné zatěžovat dítě několikahodinovou domácí přípravou za účelem dohnání a vyrovnání obtíží. Takový postup naopak vede ještě k silnější nechuti ke školní práci.

Tyto potíže by se u dětí měly vyskytovat pouze na počátku školní docházky při přechodném období, než se adaptují na nové prostředí. Pokud přetrvávají déle, mohou vést k tomu, že dítě ve škole selhává, i když jeho dovednosti a schopnosti jsou v normě. Příčinou lze hledat právě v nepřizpůsobení se na počátku školní docházky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Úspěch či neúspěch ve škole se spolupodílí při tvorbě sebehodnocení. Promítá se i do reakcí okolí – ať už v podobě přijetí či nepřijetí třídním kolektivem, či reakcemi rodičů. V krajním případě se mohou projevit somatizací a být lékařem označeny jako akutní či chronické onemocnění (příkladem je bolest hlavy a břicha, ranní zvracení apod.) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pokud bychom shrnuli hlavní oblasti adaptace, pak se by podle našeho názoru jednalo o následující:

1. sociální – vztahy s ostatními dětmi, dodržování pravidel a norem chování, respektování autority učitele,
2. pracovní – vytrvalost při řešení úkolů, plnění povinností, aktivní zapojení do výuky,
3. kognitivní – udržení pozornosti, vyrovnanost výsledků.

Na základě těchto kategorií jsme sestavili Dotazník adaptace, se kterým jsme dále pracovali v rámci našeho výzkumného projektu.

Problematiku adaptace dítěte na první ročník základní školy považujeme za významné téma, protože se týká každého dítěte. Ročně nastupuje do prvního ročníku základní školy okolo 100 000 dětí. Obtíže s adaptací jim výrazně ztěžují nejen školní počátky, ale mohou se nepříznivě promítnout i do budoucího vzdělávání dítěte.

Téma adaptace na školní docházku je poměrně opomíjeno. Proto jsme se rozhodli se mu věnovat více v rámci našeho výzkumného projektu, který je popsán v empirické části.

Empirická část

5. Cíle výzkumného projektu

Ve výzkumné části navážeme na poznatky představené v teoretické části diplomové práce. Hlavním předmětem bude koncept školní zralosti a adaptace žáků na první ročník. Cílem této práce je zjistit provázanost vybraných diagnostických metod školní zralosti (Orientační test školní zralosti, Zkouška znalostí předškolních dětí a Test hvězd a vln) s předpokládanou školní adaptabilitou dětí. Zda lze z daných metod usuzovat na úspěšnou adaptaci dětí na první ročník základní školy.

Jak již bylo nastíněno v teoretické části, vstup do základní školy je v životě dítěte velkým milníkem, který přináší do jeho života zásadní změny. Jedním ze základních předpokladů pro školní úspěch je adaptace dítěte na školní prostředí a výuku. V teoretické části jsme poukázali na možné důsledky při zahájení školní docházky školsky nezralým dítětem a u dítěte, které se hůře adaptuje na školní prostředí. Obojí vede k tomu, že pozice dítěte je znevýhodněná oproti ostatním dětem. Mimo nároky, které základní škola klade na všechny děti, musí ještě rozvíjet dovednosti a schopnosti, které jim v aktuální podobě mohou ztěžovat zvládnání školní práce. V důsledku toho může být dítě ve škole neúspěšné, přestože zde není jiná objektivní příčina (např. snížený intelekt, specifické poruchy učení, porucha pozornosti či jiné).

Vybrali jsme tři diagnostické metody školní zralosti, které jsou často užívané a zároveň je lze snadno a rychle administrovat. V případě, že by se prokázala statisticky významná souvislost s adaptací dětí na první ročník, bylo by možné je užít jako screening předpokládané adaptace na první ročník.

Výzkumný projekt se zabývá rozšířením využití testů o možnost podchytit na základě výsledků testů školní zralosti dětí, u nichž je riziko, že se hůře adaptují na školní docházku. Tyto výsledky mohou být podkladem pro zajištění vhodné péče pro tyto rizikové děti (např. v podpůrné podobě) a mělo by vést ke zvýšené pozornosti, kterou jim budeme na počátku školní docházky věnovat.

5.1 Stanovené hypotézy

Na základě cíle výzkumu, byly stanoveny tyto výzkumné hypotézy:

Hypotéza č. 1:

H_0 : Výsledky Orientačního testu školní zralosti a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

H_A : Existuje souvislost mezi výsledky Orientačního testu školní zralosti a Dotazníku adaptace.

Hypotéza č. 2:

H_0 : Výsledky Zkoušky znalostí předškolních dětí a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

H_A : Existuje souvislost mezi výsledky Zkoušky znalostí předškolních dětí a Dotazníku adaptace.

Hypotéza č. 3:

H_0 : Výsledky Testu hvězd a vln a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

H_A : Existuje souvislost mezi výsledky Testu hvězd a vln a Dotazníku adaptace.

6. Průběh výzkumu

Výzkum probíhal ve dvou etapách. V obou jsme pracovali se stejnými dětmi. Před první částí výzkumu byli osloveni rodiče ve dvou mateřských školách dopisem (viz příloha č. 1), ve kterém byl stručně popsán průběh výzkumu, a byli požádáni o souhlas se zapojením jejich dítěte do obou částí výzkumu. Zároveň zde byl uveden kontakt pro případné dotazy – této možnosti jedna z maminek využila.

Na základě souhlasu rodičů proběhla s dětmi v červnu 2011 individuálně první část výzkumu. Důvodem pro toto načasování bylo, že vývoj dítěte jde v předškolním období rychle dopředu, proto nebylo testování provedeno dříve, posuzovali jsme zralost co nejbližší nástupu do školy. Zároveň v tu dobu ještě většina dětí neukončila docházku do mateřské školy (velká část dětí končila k 30. červnu) a neodjela na prázdniny. Bylo třeba zadat testy všem v krátkém časovém období bez ohledu na přesný věk dítěte (do 1. ročníku také nastupují všichni ve stejném období), abychom minimalizovali rozdíly, které by se mohly vyskytnout, pokud bychom tyto testy zadávali v delším období. Druhá část výzkumu (dotazník pro učitelky 1. ročníku), proběhla v březnu 2012 a byla také provedena v rozmezí týdne.

Během první části výzkumu probíhala samostatná práce s každým dítětem, kdy mu byly zadány tři testy školní zralosti, časově v rozmezí 20 – 40 minut, tempo se řídilo podle dítěte. Testy byly zadávány vždy ve stejném pořadí – jako první Orientační test školní zralosti, poté Zkouška znalostí předškolních dětí a na závěr Test hvězd a vln. Následně jsme pak testy vyhodnotili dle příslušných manuálů. Podrobněji jsou testy popsány v teoretické části kapitole Školní zralost – podkapitola diagnostika Školní zralosti a v empirické části v podkapitole Použité metody. V příloze jsou ukázky vyplněného Orientačního testu školní zralosti a Testu hvězd a vln, je zde také uvedeno vyhodnocení těchto testů.

Ve druhé části výzkumu jsme požádali o spolupráci třídní učitelky prvních ročníků. V krátkém dotazníku posuzovaly projevy jednotlivých dětí na pětibodové škále. Cílem bylo zjistit, jak dítě zvládá adaptaci na podmínky školní docházky. Vytvořili jsme Dotazník adaptace, který je přiložen v příloze, včetně položkové analýzy, reliability a norem.

Data z první i druhé části byla převedena do tabulkového editoru, kde byla sjednocena (převod opačného skórování u některých položek v Dotazníku adaptace). U jednotlivých testů školní zralosti byla zkoumána korelace s výsledkem v Dotazníku adaptace. Použili jsme Spearmanův korelační koeficient, u všech hypotéz byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$ (5%).

V části výsledky jsou prezentovány nejprve výsledky Dotazníku adaptace, poté jednotlivých dotazníků školní zralosti, kdy jsou tyto výsledky z jednotlivých testů korelovány s Dotazníkem adaptace a ověřovány stanovené hypotézy. Výsledky jsou podrobněji rozebrány v části interpretace výsledků a diskuze.

Data byla zpracována v programu MS Word, MS Excel a StatGraphics Plus.

6.1 Popis výzkumného vzorku

První částí výzkumu se zúčastnilo celkem 51 dětí ze dvou mateřských škol. Vzhledem k nutnosti informovaného souhlasu rodičů a spolupráci třídní učitelky v druhé části výzkumu, bylo vzhledem k ochotě spolupracovat na obou částech výzkumu pracováno se školami v Červeném Kostelci. Jedná se tedy o příležitostný výběr respondentů. Takovéto složení má své limity, především nízkou reprezentativnost (Ferjenčík, 2000).

V druhé části výzkumu bylo pracováno se 43 dětmi. Tento rozdíl vznikl díky tomu, že u dvou dětí se ještě rozhodlo o odkladu povinné školní docházky, tři děti se nepodařilo dohledat, u dvou dětí rodiče nesouhlasili s účastí v druhé části výzkumu a u jednoho dítěte byl diagnostikován autismus, o čemž jsme byli informováni až zpětně. S jeho výsledky jsme dále nepracovali, protože by bylo třeba v rámci posuzování adaptace zohlednit specifické projevy vážící se k autismu, což není předmětem této práce. Dále uvedené údaje jsou již bez těchto respondentů.

V rámci mateřských škol bylo pracováno s dětmi z celkem pěti různých tříd ze dvou mateřských škol, u všech dětí byl v době konání první části výzkumu plánován od září nástup do základní školy. V následující tabulce č. 3 je uveden počet dětí z jednotlivých tříd.

Mateřská škola	Třída	Počet dětí
Náchodská	Sluníčko	17
	Krtek	12
	Medvídek	7
Větrník	Sluníčko	2
	Medvídek	5

Tabulka č. 3: Počet dětí z jednotlivých tříd MŠ

Věkové složení bylo v době konání první části (tj. konec června 2011) následující:

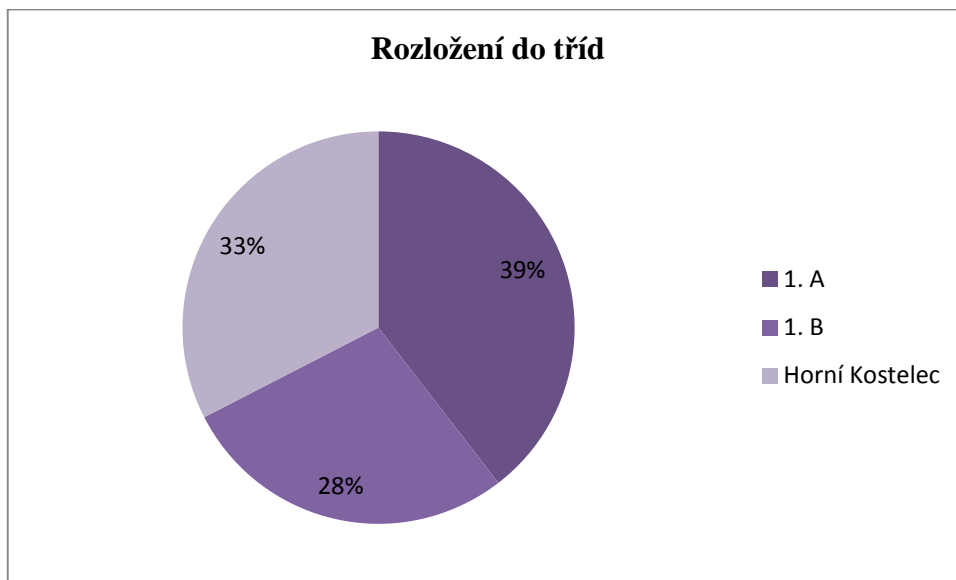
Věk	
Minimum	5 let 10 měsíců
Maximum	7 let 7 měsíců

Tab. č. 4: Věk probandů

Do výzkumu byly zařazeny i děti, které měly roční odklad povinné školní docházky. U žádného dítěte nebyl navržen předčasný nástup do základní školy. S přesným věkem jsme v rámci výzkumu dále nepracovali. Důvodem pro toto rozhodnutí bylo, že v rámci školní docházky jsou kladeny na všechny žáky stejné požadavky bez ohledu na konkrétní věk.

Všechny děti, se kterými jsme v druhé části výzkumu pracovali, dochází na základní školu v Červeném Kostelci do tří různých tříd (pozn. dvě třídy jsou ve městě – 1. A a 1. B a jedna třída je na odloučeném pracovišti v Horním Kostelci), tj. adaptace žáků byla posuzována třemi různými učitelkami. Z každé třídy byly do výzkumu zahrnuty pouze děti, se kterými jsme pracovali v první části výzkumu. V grafu č. 1 vidíme, jaké je procentuelní

rozložení dětí do jednotlivých tříd. V tabulce č. 5 jsou pak uvedeny přesné počty žáků, které byly z daných tříd hodnoceny.

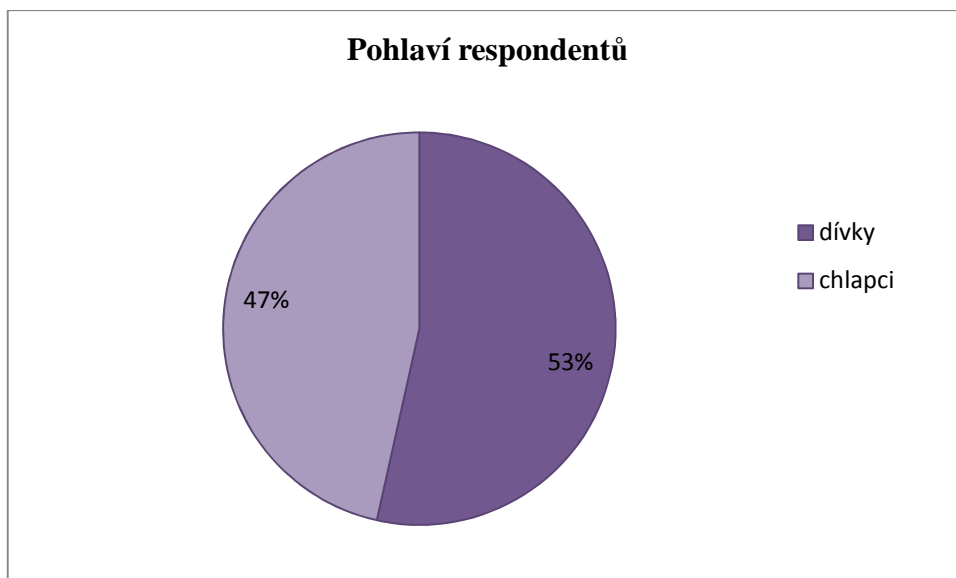


Graf č. 1: Procentuelní rozložení dětí ve třídách

Třída	Počet
ZŠ Červený Kostelec – 1. A	17
ZŠ Červený Kostelec – 1. B	12
ZŠ Červený Kostelec – Horní Kostelec	14

Tabulka č. 5: Počty zkoumaných dětí v jednotlivých třídách

Genderové složení probandů vidíme v grafu č. 2 Z celkového počtu 43 dětí, které se zúčastnili obou částí výzkumu, bylo 23 dívek a chlapců 20.



Graf č. 2: Genderové složení respondentů

6.2 Použité metody

Z metod, které se užívají pro diagnostiku školní zralosti, jsme vybrali tyto tři – Orientační test školní zralosti, Zkoušku znalostí předškolních dětí a Test hvězd a vln. Důvodem pro výběr těchto metod byla u prvních dvou metod časté využití při diagnostice školní zralosti a jejich snadná a rychlá administrace, což považujeme za přínosné pro možné budoucí využití, kdy uvažujeme, že by na základě výsledků těchto testů mohla být posuzována předpokládaná adaptace dítěte na první ročník základní školy. Test hvězd a vln je u nás málo rozšířen a nebyl dosud publikován, zařadit ho mezi tyto metody jsme se rozhodli také z výše uvedeného důvodu snadné administrace a vzhledem k množství informací, které nám tento test poskytne o vývojové úrovni dítěte.

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Orientační test školní zralosti je jednou z nejužívanějších metod pro screening školní zralosti. Je užíván nejen pedagogicko-psychologickými poradnami, ale i při zápisu do základní školy, případně pro plošné testování u předškolních dětí v mateřských školách.

Dítěti jsme předložili formulář, který je standardně používán, a postupovali s ním po jednotlivých úkolech. K dispozici mělo tužku, ale ne gumu. Časově nebyl úkol omezen, vycházelo se z potřeb dítěte.

Jako první namalovalo dítě mužskou postavu. Formulace zadání byla následující: „*Tady (ukázali jsme na vymezený prostor) nakresli nějakého pána, jak to umíš*“ (Jirásek, 1992, s. 9). Dále už plnění úkolu záviselo na dítěti, nijak jsme do plnění nezasahovali. Při hodnocení posuzujeme, zda má tělo všechny části (včetně obličeje a prstů), vyváženost kresby a způsob provedení.

Pro druhou část – napodobení psacího písma – existuje více modifikací (Eva je tu., Ci yl osn. Sev pa li.). My jsme zadávali větu „Sev pa li“. Přesná instrukce byla: „*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 napsané, a sem vedle na to prázdné místo to tak napiš*“ (Jirásek, 1992, s. 10). Při vyhodnocení se posuzuje kvalita provedení úkolu – podobnost s předlohou, zda dítě zachovalo počet slov, dodrželo interpunkci.

Poslední úkol je obkreslení skupiny bodů. Instrukce byla následující: „*Tady jsou takové puntíky. Zkus to sem vedle nakreslit zrovna tak*“ (Jirásek, 1992, s. 10). Důležité je zde zachování tvaru obrazce a počtu teček.

Při vyhodnocení jsme postupovali podle manuálu. Kritéria pro hodnocení jsou podrobněji uvedena v příloze. Při posuzování je výsledek 3 – 6 bodů považován za nadprůměrný, 7 – 11 bodů za průměrný a 12 – 15 za podprůměrný (Jirásek, 1992). Pro účely tohoto výzkumného projektu byl podstatný celkový bodový zisk.

ZKOUŠKA ZNALOSTÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Jako druhá metoda byla zařazena Zkouška znalostí předškolních dětí. I tento test je poradnami často využíván při diagnostice školní zralosti. Skládá se ze čtyřiceti otázek, které jsou rozčleněny do deseti tematických celků (společenské zařazení, počet, čas, hry a sport, pohádky, zvířata, rostliny, domácnost, nástroje a zaměstnání).

Test byl zadán jako druhá metoda a vždy byl administrován celý. Úvodní instrukce byla: „Nyní si budeme povídat o různých věcech ze života. Mám pro tebe několik otázek a ty mi povíš, co o tom víš“. Jako první otázka byla bez hodnocení zařazena otázka: „Jak se

jmenuješ křestním jménem?“. Během testu již dítěti nebylo nijak napovídáno ani nebylo opravováno (Matějček, Vágnerová – Strnadová, 1992). Délka administrace se opět odvíjela od potřeb dítěte (byl ponechán prostor, pokud chtělo dítě více povídat), zpravidla administrace trvala do 15 minut.

Za každou správnou odpověď bylo dítě hodnoceno jedním bodem, tj. maximálně mohlo získat 40 bodů, minimálně 0. V manuálu jsou dosažené hodnoty v testu převedeny podle věku na IQ normy. Pro účely tohoto výzkumného projektu jsme však pracovali pouze s dosaženým bodovým ziskem. Věk nebyl nijak zohledňován, vzhledem k tomu, že škola klade stejné nároky na všechny žáky bez ohledu na přesný věk.

TEST HVĚZD A VLN

Jako poslední metoda v první etapě výzkumu byl zařazen Test hvězd a vln. Test hvězd a vln je málo využívaný a vzhledem k jeho potenciálu (ukazuje úroveň grafomotoriky, prostorovou představivost, projektivnost metody) jsme se rozhodli ho zařadit jako další metodu testování školní zralosti. Zadání testu bylo: „Nakresli hvězdy na obloze nad vlnami na moři“. Děti kreslily tužkou na papír, na kterém byl předtištěn obdélníkový rámeček o velikosti necelé A5. Časově nebyly omezeny, samy rozhodly, kdy je práce hotova.

Pro vyhodnocení jsme zvolili systém hodnocení podle Kucharské (1992), který vytvořila ve spolupráci se Šturmou. Při vyhodnocení posuzujeme, zda jsou zpracovány všechny tři prvky (hvězdy, vlny, prostor) a postižení prostorového vztahu mezi nimi (zda výsledek odpovídá zadané instrukci).

Kritéria, „*kteřá by měla především postihovat grafomotorické schopnosti, kvalitu percepce a koordinaci obojího, byla stanovena:*

- a. motorická koordinace čar ve spojení s autoregulací (čáry nesmí přesahovat obrázek),*
- b. formální zpracování prostoru,*
- c. symetričnost a proporce ve způsobu zobrazení hvězd,*
- d. harmonii a ladnost při znázornění vln,*
- e. velikost znázorněných detailů“ (Šturma, in Kucharská, Májová eds., 2005, s. 6).*

Podrobnější kritéria pro vyhodnocení jsou uvedena v příloze. Pro děti od 5,5 let do 6 let (s předpokladem, že tuto normu lze rozšířit pro kategorii 6,5 let) jsou hranice na sedmnáctibodové škále pro posuzování výkonu stanoveny: 17 – 15 bodů jako nadprůměr, 14 – 12 bodů jako průměr a 11 – 3 bodů jako podprůměr. My jsme však dále s tímto rozlišením nepracovali, věkově jsme pracovali i se staršími dětmi a pro výzkum v této práci byl podstatný celkový bodový zisk.

DOTAZNÍK ADAPTACE

Podkladem pro posouzení adaptace žáků na první ročník byl dotazník, který byl sestaven na základě kategorií adaptace stanovených v teoretické části této práce. Pomocí něho třídní učitelky posuzovaly, jak se dítě adaptovalo na školní výuku a prostředí. V příloze je ukázka tohoto dotazníku a je zde uvedena položková analýza, reliabilita a normy tohoto dotazníku.

Vzhledem k absenci metody, která by byla zaměřena na adaptaci žáka na první ročník základní školy, jsme při sestavování dotazníku vycházeli z literatury, částečně jsme se inspirovali Škálovým dotazníkem školního chování žáka – Škála rizikového chování žáka, který je zaměřen na atypické projevy školního a sociálního chování a je posuzován učiteli. Je však určen pro žáky od 8 let a obsahově se s tématem této práce shoduje pouze částečně.

Konečná podoba dotazníku má deset položek a žák je posuzován na pětibodové škále, která je rozepsána, aby byla více srozumitelná a nevedla spíše ke školnímu známkování. Uvedené hodnoty byly následně převedeny na hodnoty 0 – 1 – 2 – 3 – 4, tj. nejnižší možný bodový zisk bylo nula bodů a nejvyšší čtyřicet. Osmá a devátá otázka mají opačné skórování. Čím nižšího výsledku dítě dosáhlo, tím lze u něho předpokládat větší obtíže při adaptaci na školní docházku. Na základě vytvořených norem, považujeme za podprůměrnou úroveň adaptace u dětí, které dosáhly 22 a méně bodů v Dotazníku adaptace.

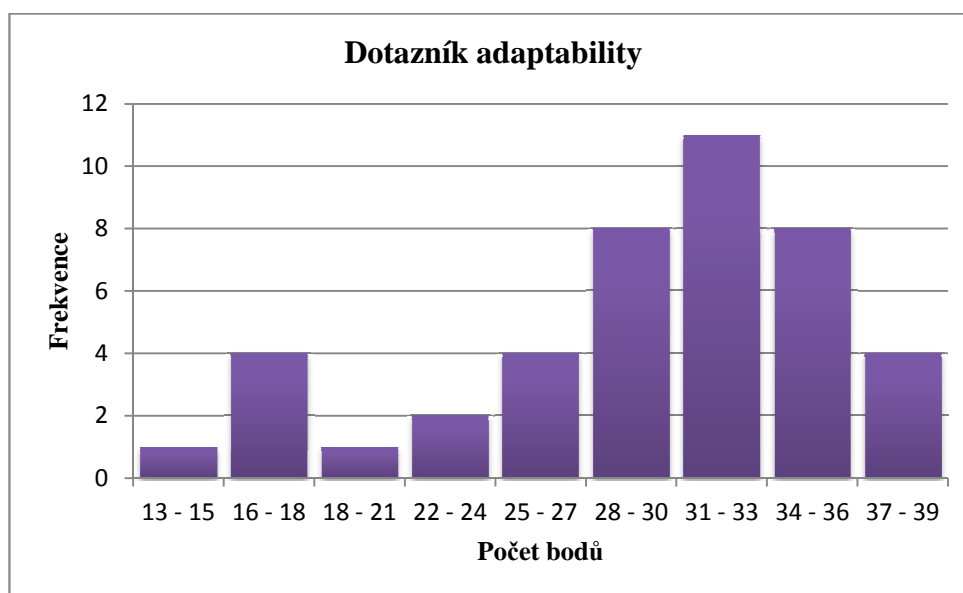
7. Výsledky

DOTAZNÍK ADAPTACE

Třídní učitelky vyplnily dotazník u 43 dětí. Z grafu č. 3 vidíme frekvenci dosažených výsledků v dotazníku. V příloze č. 9 jsou uvedeny normy, obtížnost položek a reliabilita. Výsledky dotazníku byly následně korelovány s výsledky ostatních testů.

Minimum	13
Maximum	39
Medián HS	31
Ar. průměr	29,63
Směrodatná odchylka	6,34

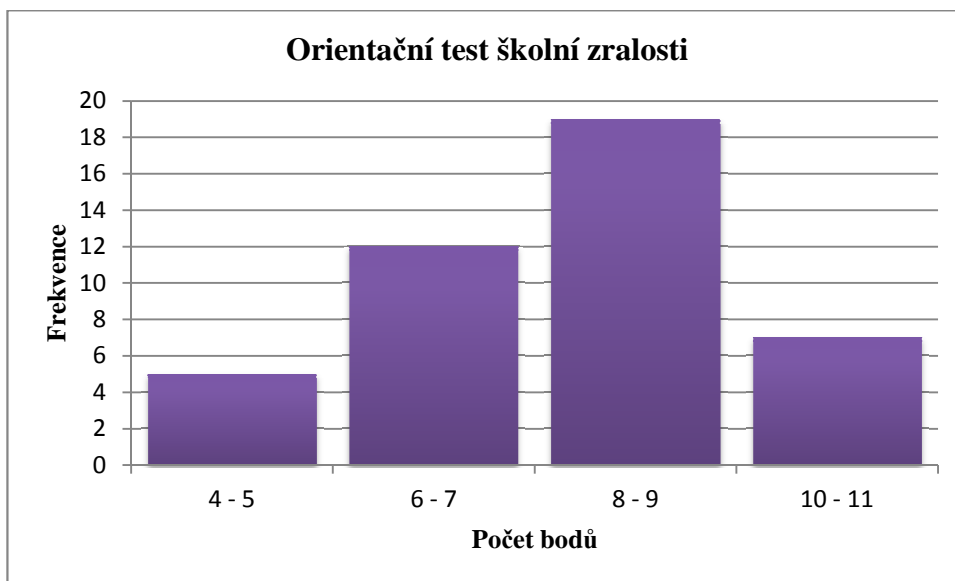
Tab. č. 5: Popisná statistika dosažených výsledků v Dotazníku adaptace



Graf č. 3: Frekvence dosažených výsledků v Dotazníku adaptace

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Dotazník byl administrován 43 dětem. Z grafu č. 4 vidíme frekvenci dosažených výsledků v Orientačním testu školní zralosti. Výsledky byly následně korelovány s výsledky Dotazníku adaptace, podrobněji jsou rozebrány v části interpretace výsledků a diskuze.



Graf č. 4: Frekvence dosažených výsledků v Orientačním testu školní zralosti

Minimum	4
Maximum	11
Medián HS	8
Ar. průměr	7, 86
Směrodatná odchylka	1,66

Tab. č. 6: Popisná statistika dosažených výsledků v Orientačním testu školní zralosti

Hypotéza č. 1:

H_0 : Výsledky Orientačního testu školní zralosti a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

H_A : Existuje souvislost mezi výsledky Orientačního testu školní zralosti a Dotazníku adaptace.

Výsledek:

$r_s = -0,338$

p-value = 0,0268

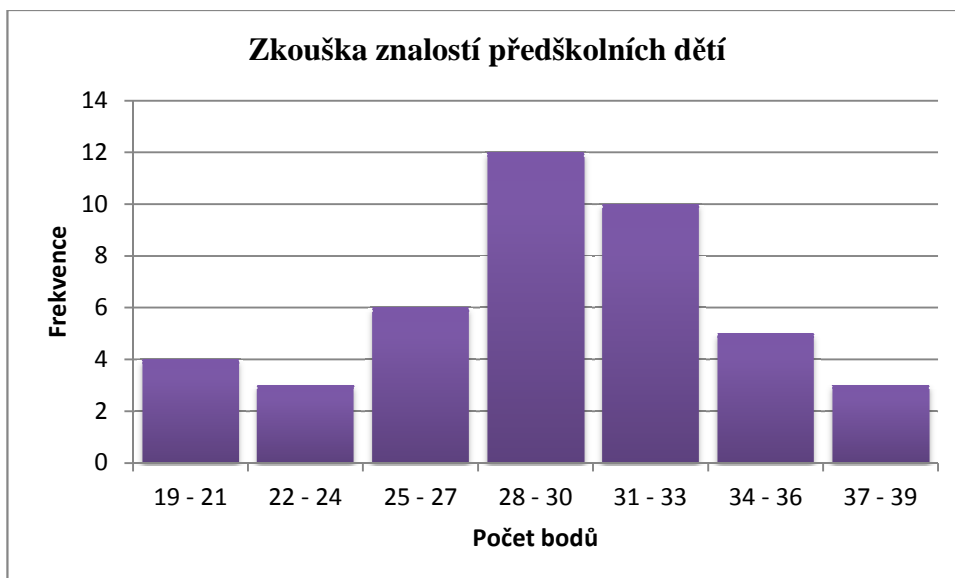
Závěr:

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že výsledky Orientačního testu školní zralosti a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

Mezi Orientačním testem školní zralosti a Dotazníkem adaptace existuje statisticky významná souvislost – pokud dítě dosáhne vyššího (tj. vzhledem k povaze hodnocení testu horšího) výsledku v Orientačním testu školní zralosti, dosáhne nižšího výsledku v Dotazníku adaptace.

ZKOUŠKA ZNALOSTÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Dotazník byl administrován 43 dětem. Z grafu č. 5 vidíme frekvenci dosažených výsledků ve Zkoušce znalostí předškolních dětí. Výsledky byly následně korelovány s výsledky Dotazníku adaptace a podrobněji jsou rozebrány v části interpretace výsledků a diskuze.



Graf č. 5: Frekvence dosažených výsledků ve Zkoušce znalostí předškolních dětí

Minimum	19
Maximum	39
Medián HS	30
Ar. průměr	29,51
Směrodatná odchylka	4,8

Tab. č. 7: Popisná statistika dosažených výsledků ve Zkoušce znalostí předškolních dětí

Hypotéza č. 2:

H_0 : Výsledky Zkoušky znalostí předškolních dětí a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

H_A : Existuje souvislost mezi výsledky Zkoušky znalostí předškolních dětí a Dotazníku adaptace.

Výsledek:

$$r_s = 0,272$$

$$p\text{-value} = 0,078$$

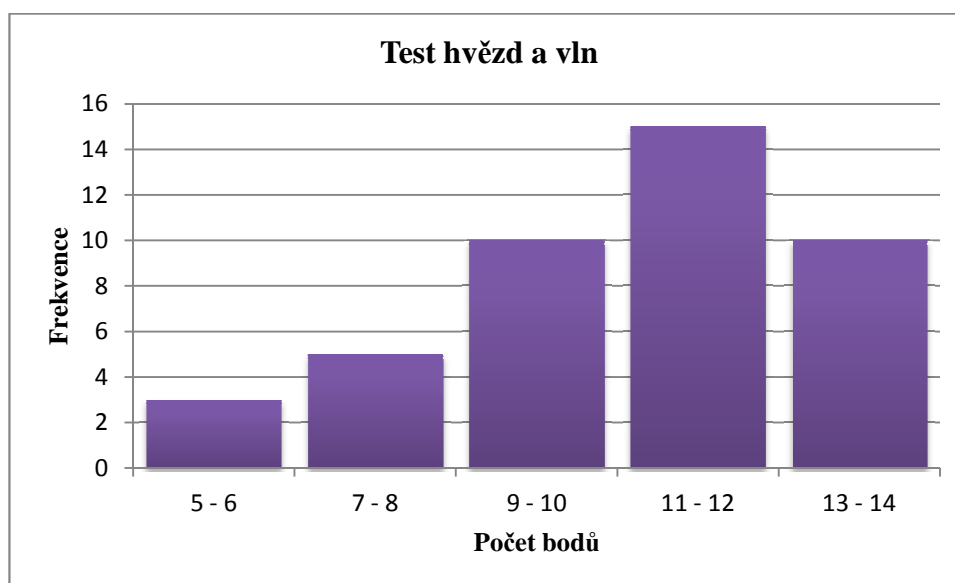
Závěr:

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nezamítáme nulovou hypotézu o tom, že výsledky Zkoušky znalostí předškolních dětí a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

Mezi Zkouškou znalostí předškolních dětí a Dotazníkem adaptace není statisticky významná souvislost. Z výsledku dosažených ve Zkoušce znalostí předškolních dětí nelze usuzovat na možný výsledek v Dotazníku adaptace.

TEST HVĚZD A VLN

Dotazník byl administrován 43 dětem. Z grafu č. 6 vidíme frekvenci dosažených výsledků v dotazníku. Výsledky byly následně korelovány s výsledky Dotazníku adaptace, podrobněji jsou rozebrány v části interpretace výsledků a diskuze.



Graf č. 6: Frekvence dosažených výsledků v Testu hvězd a vln

Minimum	5
Maximum	14
Medián HS	11
Ar. průměr	10,7
Směrodatná odchylka	2, 26

Tab. č. 8: Popisná statistika dosažených výsledků v Testu hvězd a vln

Hypotéza č. 3:

H_0 : Výsledky Testu hvězd a vln a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

H_A : Existuje souvislost mezi výsledky Testu hvězd a vln a Dotazníku adaptace.

Výsledek:

$$r_s = 0,380$$

$$p\text{-value} = 0,012$$

Závěr:

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítáme nulovou hypotézu o tom, že Výsledky Testu hvězd a vln a Dotazníku adaptace na sobě nezávisí.

Mezi Testem hvězd a vln a Dotazníkem adaptace existuje statisticky významná souvislost – pokud dítě dosáhne vyššího výsledku v Testu hvězd a vln, dosáhne vyššího výsledku v Dotazníku adaptace.

8. Interpretace výsledků a diskuze

Cílem této práce je posoudit možné využití vybraných metod užívaných při diagnostice školní zralosti (Orientačního testu školní zralosti, Zkoušky znalostí předškolních dětí a Testu hvězd a vln) pro predikci adaptace dítěte na první ročník základní školy. Zároveň také poukázat na možné limity, které se váží k užívání těchto metod.

V této části podrobněji představíme výsledky našeho výzkumného projektu. Postupně se budeme věnovat jednotlivým použitým metodám. Popíšeme limity, které náš výzkumný projekt má a na závěr budou stanovena doporučení.

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Jedna z nejčastěji užívaných metod pro diagnostiku školní zralosti je Orientační test školní zralosti. Z tohoto důvodu byl zařazen i do našeho výzkumného projektu. Výhodou této metody je rychlá a snadná administrace a jeho plnění dítě nadměrně nezatěžuje.

V rámci našeho výzkumného projektu se ukázalo, že existuje statisticky významná souvislost mezi výsledkem dosaženým v tomto testu a výsledkem v Dotazníku adaptace. Děti, které dosáhly vyššího skóru (vzhledem k povaze vyhodnocení tedy horšího výsledku) v Orientačním testu školní zralosti, byly učitelkami hodnoceny jako méně adaptované. V souladu s tímto závěrem by bylo možné výsledek Orientačního testu školní zralosti využít i při úvaze o předpokládané schopnosti dítěte adaptovat se na školní prostředí.

Pokud se podíváme na metodu podrobněji, je třeba uvést, že normy této metody jsou z roku 1964. V rámci našeho výzkumu žádné dítě nedosáhlo podprůměrného výsledku, tj. 12 – 15 bodů. Nejhorší výsledek byl 11 bodů, což je spodní hranice pásma průměru. Nejvíce výsledků bylo v horním pásmu průměru. Lze tedy uvažovat, že současné předškolní děti dosahují lepšího výsledku než děti v roce 1964, i když náš vzorek je podstatně menšího rozsahu. Příčinou je tzv. sekulární akcelerace – dochází k postupnému zrychlování vývoje. Toto se týká hlavně somatického vývoje, ale *„bylo také zjištěno urychlení ve vývoji dětské kresby či ve výkonu v některých inteligenčních testech“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 216).

Plnění úkolů neklade na dítě velké nároky, všechny úkoly jsou krátké. A vzhledem k různé povaze, jsou pro děti zajímavé. Všechny děti úkoly splnily a dokázaly udržet po dobu plnění úkolů pozornost. Při nástupu do školy udrží většina dětí pozornost zhruba 10 minut. Tento časový limit, většina dětí nepřesáhne při plnění jednotlivých úkolů. Pokud je metoda

doplněna o pozorování, můžeme si povšimnout vytrvání dítěte u úkolu, způsob zacházení a držení tužky a dominantní ruku.

Orientační test školní zralosti je u nás stále jedinečnou a obtížně nahraditelnou metodou. Je využíván v rámci psychologické i pedagogické diagnostiky. Metoda je výhodná, jak již bylo uvedeno, především díky rychlé administraci, nízké zátěži pro dítě a v neposlední řadě i možnosti skupinového zadání. Limitem této metody jsou normy z roku 1964.

ZKOUŠKA ZNALOSTÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Tato metoda je školskými poradenskými zařízeními také často užívána při posuzování školní zralosti. Je určena k posouzení úrovně rozumových schopností dítěte. Její využití je širší, nejen pro diagnostiku školní zralosti (např. při posuzování výchovné zanedbanosti) (Matějček, Vágnerová – Strnadová, 1992).

V rámci našeho výzkumu se neprokázalo, že by byla statisticky významná souvislost mezi výsledkem dosaženým v tomto testu a výsledkem v Dotazníku adaptace.

I v tomto testu je třeba poukázat na rok vydání norem a s tím i související obsah otázek. Je otázkou, zda některé otázky jsou stále ještě aktuálním podkladem pro hodnocení znalostí předškolních dětí. Jako problematické se nám jeví především otázky z části o domácnosti, konkrétně: „Z čeho se dělají knedlíky?“, „Co potřebuje maminka nebo babička, když plete svetr?“ – tyto otázky se jeví jako nejproblematictější vzhledem k současnému způsobu života. U otázky „Jak se jmenuje při kopané ten, kdo hlídá, aby nedostali gól?“ by byla vhodná aktualizace vzhledem k současnému užívání jazyka.

Pokud by se prováděla revize, bylo by vhodné i zvážit pořadí tematických celků – společenské zařazení bychom navrhovali zařadit později, vzhledem k větší chybovosti dětí a zvolit tematický celek, u kterého většina dětí uspěje.

Při pozorování lze během práce postřehnout kvalitu mluveného projevu, případně artikulační obtíže a bohatost slovníku. Projevuje se zde i otevřenost, případně stydlivost či úzkostnost dítěte, ve způsobu jakým odpovídá – některé děti zůstávají u jednoslovných odpovědí, případně se ujišťují o správnosti, či je znát nejistota. Naopak jiné děti využijí prostoru k povídání, jejich odpovědi jsou bohaté a v některých případech i zabíhavé, kdy začnou vyprávět (např. u otázky „Co dáváme žrát králíkům?“ chlapec správně odpověděl a

začal vyprávět, jaká všechna zvířata chová jeho dědeček). Toto zjištění může být doplněním podkladů při posuzování kognitivní a sociální, případně emocionální zralosti.

Vzhledem k výše uvedeným důvodům by bylo vhodné provést revizi této metody. Případně její užívání nahradit jinými podobně zaměřenými testy (např. subtesty zaměřené na verbální inteligenci ze Stanford-Binetovy inteligenční škály – IV. revize či z Wechslerovy inteligenční škály pro děti).

TEST HVĚZD A VLN

Test hvězd a vln je u nás dosud opomíjená metoda, které je věnována malá pozornost. Zabývalo se jí několik diplomových a rigorózních prací (např. Kucharská, 1992; Nováčková, 1999; Schrötterová, 2005 a další). Pomocí provedených výzkumů se shodně došlo k názoru, že by bylo vhodné metodu standardizovat a vydat pro Českou republiku. V tuto chvíli jsou vytvořeny pouze normy pro posuzování školní zralosti (byly vytvořeny v rámci diplomové práce Kucharské ve spolupráci se Šturmou), což limituje možné využití testu. Test by bylo možné využít při diagnostice školní zralosti, při diagnostice dětí mladšího školního věku a předškolní děti či pro děti z různého socio-kulturního kontextu.

V souladu se závěrem našeho výzkumu by bylo možné výsledky Testu hvězd a vln využít i při úvaze o předpokládané schopnosti dítěte adaptovat se na školní prostředí a nároky. I v tomto případě by se jednalo o „negativní diagnózu“ – tj. pokud dítě v testu neuspěje, měla by mu být věnována zvýšená pozornost, jak se mu daří adaptovat na nově kladené nároky na základní škole. Úspěch v testu však neznamená automaticky, že dítě bude schopno se dobře adaptovat. Na tento fakt poukazuje ve své práci i Kucharská (1992).

V předchozích pracích (např. Nováčková, 1999, Sušická, 2001) se shodně došlo k závěru, že dívky jsou v tomto testu hodnoceny lépe. Toto se potvrdilo i v rámci našeho výzkumu, kdy se ukázaly, pomocí t-testu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, statisticky významné rozdíly ve výsledcích v závislosti na pohlaví. Chlapci získávali statisticky významně méně bodů než dívky. Vágnerová (2002) uvádí, že *„koordinace činnosti obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání a funkční specializaci, která je u dětí poněkud rozdílná podle pohlaví. (...) Zrání mozkových struktur probíhá rychleji u dívek, ale jejich mozkové hemisféry jsou méně specializované. Jejich mozek funguje globálnějším způsobem,*

což je zejména na počátku školní docházky výhodné“ (Vágnerová, 2002, s. 13). Vyšších skóre (tj. horších výsledků) dosáhli chlapci i v Orientačním testu školní zralosti.

Výhodou testu je i nenáročnost pro dítě. U žádného dítěte jsme se nesetkali s odmítavou reakcí. Všechny děti úkol splnily. Cenné jsou i poznatky z pozorování dítěte při plnění úkolu – jednak délka provedení úkolu, pečlivost, setrvání při plnění úkolu, ale i úzkostnost, některé děti se při plnění opakovaně ujišťovaly, zda je to takto správně či zda už považujeme obrázek za hotový. Vidíme zde také způsob úchopu psacího náčiní a ruku, kterou při kreslení užívá.

DOTAZNÍK ADAPTACE

Dotazník adaptace byl námi sestaven v souladu s kategoriemi adaptace uvedenými v teoretické části práce v kapitole Adaptace žáků na školní docházku.

Reliabilita byla posuzována na základě vnitřní konzistence dotazníku. Split-half reliabilita je rovna 0,79 a Cronbachovo alfa 0,86. Tyto hodnoty reliability vypovídají o poměrně vysoké vnitřní konzistenci dotazníku. Bylo by tedy možné dotazník zkrátit a některé položky sloučit. Dále by bylo vhodné provést validizaci dotazníku – možná by zde byla kontrastní validita – zadat dotazník žákům druhého ročníku a na počátku školní docházky. Případně obsahová validita.

V rámci našeho výzkumu se ukázaly, pomocí t-testu na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, statisticky významné rozdíly ve výsledcích v závislosti na pohlaví. Chlapci byli hodnoceni statisticky významně méně body než dívky. Tento rozdíl se prokázal i u Testu hvězd a vln a Orientačního testu školní zralosti. Podle Vágnerové (2002) „dívky preferují jiné strategie uvažování, obecně lze říci, že jsou adaptabilnější a dovedou svoje schopnosti lépe využívat ve smyslu osvojení požadovaných znalostí a dovedností“ (Vágnerová, 2002, s. 36). K tomuto závěru jsme došli i my, že při hodnocení adaptace dětí v prvním ročníku učitelem, jsou dívky hodnoceny jako lépe adaptované.

LIMITY VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Jsme si vědomi limitů, které náš výzkumný projekt má, a je třeba je vzít v úvahu při interpretaci výsledků.

Jedním z limitů, které náš výzkumný projekt má, je velikost a složení vzorku probandů. Abychom mohli závěry zevšeobecnit, bylo by třeba pracovat s větším vzorkem dětí. Měl by zahrnovat děti z různých měst a tříd mateřské i základní školy, aby tak byla zajištěna větší reprezentativnost vzorku.

Dotazník adaptace není standardizovaná metoda a byl vytvořen námi. Provedli jsme položkovou analýzu a stanovili reliabilitu. Bylo by třeba ještě ověřit validitu metody.

Jako další je třeba zmínit, že v Dotazníku adaptace byly děti posuzovány učitelkami. Díky subjektivitě posuzovací škály, může dojít k některým chybám při posuzování. Příkladem chyb je haló – efekt (kdy podle celkového dojmu o dítěti jsou posuzovány jednotlivé rysy, případně jedna dominantní charakteristika dítěte ovlivní celkový obraz při posuzování dítěte), kognitivní referenční rámec učitele (jak dítě odpovídá obrazu „typického“ žáka, který má učitel vytvořen), idiosynkrazie na straně učitele (přecitlivělost či nesnášenlivost určitých projevů žáka a na základě nich generalizace), efekt protipřenosu (postoj k blízkému okolí dítěte se odrazí na postoji k dítěti), sociální stereotypy na straně učitele či Pygmalion – efekt (očekávání a představy učitele se projeví na chování dítěte, které je těmto představám blízké) (Mezera, 1999). Vzhledem k subjektivní povaze otázek může také dojít ke zkreslení a přisuzování projevům dítěte odlišnou váhu.

Vzhledem k povaze vyhodnocování Orientačního testu školní zralosti a Testu hvězd mohlo dojít i k drobným nepřesnostem v bodovém ohodnocení, kdy obrázek by byl jiným hodnotitelem ohodnocen jinak. Testy, u kterých nebylo jednoznačné bodové ohodnocení, byly konzultovány, aby byly minimalizovány chyby při posuzování. Data byla ručně převáděna do počítače, je zde tudíž i jisté riziko chyby při zpracování dat.

DOPORUČENÍ

Na základě našeho výzkumného projektu jsme došli k následujícím doporučením, které mohou být námětem pro další výzkum.

Obecně se domníváme, že proces adaptace žáka na školní prostředí a podmínky by si zasloužil více pozornosti. Velkou mírou se spolupodílí na úspěšnosti dítěte ve škole a tím i na jeho postoji ke vzdělávání.

Tématice školní zralosti je dle našeho názoru věnována dostatečná pozornost. Za zvážení by však stálo posunout termín zápisu, který nyní probíhá od 15. ledna do 15. února. Vzhledem k dlouhé době do zahájení prvního ročníku, by bylo vhodnější, pokud by zápis probíhal později. Důvodem je i množství vývojových změn, ke kterým u dítěte za více než půl roku dojde. Toto by však bylo nutné ošetřit změnou legislativy.

Pokud se podíváme na jednotlivé testy, se kterými jsme v rámci výzkumu pracovali, pak naše doporučení pro další výzkumnou práci jsou tato:

Orientační test školní zralosti

- provést standardizaci na současné populaci dětí, u nichž je posuzována školní zralost – ve výzkumech se opakovaně ukazuje, že úroveň kresby se zvýšila
- v souladu s výsledky našeho výzkumu zvážit rozšíření pohledu na výsledky o možnost využití pro predikci adaptace dítěte v prvním ročníku

Zkouška znalostí předškolních dětí

- provést revizi tohoto testu
 - aktualizovat či upravit některé položky
 - zvážit pořadí subtestů
- nahradit její používání jinými testy zaměřenými na úroveň verbální a rozumových schopností dítěte

Test hvězd a vln

- provést standardizaci a následně vydat manuál k testu
- rozšířit současnou českou podobu zaměřenou na výkonnostní splnění i o projektivní (v německé verzi je tomu naopak, tam je metoda využita především jako projektivní)
- v souladu s výsledky našeho výzkumu zvážit rozšíření pohledu na výsledky v Testu hvězd a vln o možnost využití pro predikci adaptace dítěte v prvním ročníku

Dotazník adaptace

- pracovat s limity, které tato metoda má:
 - pracovat s větším vzorkem dětí, o nichž bude dotazník vyplňován, jehož složení bude více odpovídat sociodemografickým charakteristikám normálního rozložení v populaci a následně zpřesnit stanovené normy
 - jednou z možností jak předejít chybám při posuzování učitelem, je zadat test více učitelům, které s dítětem pracují
- vzhledem k reliabilitě zvážit zkrácení dotazníku
- dotazník by pak mohl posloužit jako jednoduchý screeningový nástroj pro posouzení adaptace dítěte v prvním ročníku základní školy

9. Závěr

Cílem práce bylo posoudit možné využití Orientačního testu školní zralosti, Zkoušky znalostí předškolních dětí a Testu hvězd a vln pro predikci adaptace v prvním ročníku základní školy a obecně poukázat na případné limity, které se váží k užívání těchto metod.

Teoretická část byla zaměřena na stručné představení předškolního období a období mladšího školního věku, uvedli jsme hlavní vývojové změny, kterými dítě v těchto obdobích prochází.

Největší změna, ke které u dítěte dojde, je nástup do základní školy. Podrobněji jsme se zabývali znaky a projevy školní zralosti, seznámili jsme se s informacemi, které jsou nezbytné, pokud posuzujeme zralost dítěte pro školní docházku. Spolu s tím bychom měli znát i příslušné zákony, které se k nástupu do základní školy váží. Proto i ty byly krátce zmíněny.

Téma školní zralosti je každoročně aktuální pro téměř 100 000 dětí a jejich rodičů. Netýká se pouze jich, ale i jejich učitelů. I pro učitele je důležité, aby děti, se kterými pracují v prvním ročníku, byly již pro tuto práci připravené a zralé a mohly tak plně rozvíjet svůj potenciál.

V neposlední řadě se toto téma úzce týká psychologů. Více než pětina dětí dostane každoročně odklad a právě psychologové se spolupodílí na rozhodnutí, zda je pro dané dítě odklad vhodný a jak s ním v daném roce pracovat. Proto jsme se v diplomové práci krátce zmínili i o metodách, které lze při diagnostice školní zralosti použít.

Po nástupu do prvního ročníku nastává období, kdy se dítě adaptuje na školní prostředí. Vstup do školy je pro dítě velkým přelomem a zásadně se mění jeho role, režim dne, nároky, které jsou na něho kladeny. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována adaptaci dítěte na školní prostředí.

Na základě poznatků představených v teoretické části práce, jsme sestavili výzkumný projekt, který je představen v empirické části. Je zaměřen na využití vybraných diagnostických metod (Orientačního testu školní zralosti, Zkoušky znalostí předškolních dětí a Testu hvězd a vln) pro možnou predikci adaptace dítěte na první ročník základní školy. V rámci výzkumného projektu jsme sestavili krátký dotazník pro posuzování adaptace dítěte na první ročník základní školy, pomocí kterého třídní učitelky posuzovali adaptaci jednotlivých dětí. Výsledky jednotlivých testů školní zralosti a Dotazníku adaptace byly

následně statisticky zpracovány a na základě našich zjištění jsme došli k závěru, že existuje statisticky významná souvislost mezi výsledkem dosaženým v Orientačním testu školní zralosti a výsledkem v Dotazníku adaptace. Obdobně i existuje statisticky významná souvislost mezi výsledkem dosaženým v Testu hvězd a vln a výsledkem v Dotazníku adaptace. Naopak se nám nepodařilo prokázat, že by byla statisticky významná souvislost mezi výsledkem dosaženým ve Zkoušce znalostí předškolních dětí a výsledkem v Dotazníku adaptace.

Kromě toho jsme se obecně zabývali i limity, které se váží k užívání těchto tří metod. Na základě našich zjištění pak byla sestavena doporučení, která mohou být podnětem pro další výzkum.

10. Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. 2002. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

AVÉ – LALLEMANT, Ursula. 1994. *Der Sterne – Wellen – Test*. München: Ernst Reinhardt, 1994, 232 s. ISBN 978-3497013319.

BITTNEROVÁ, Dana. 2005. Hra. In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, 554 s. ISBN 80-246-0924-X.

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, Lenka KREJČOVÁ a Václav MERTIN, eds. 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, 308 s. ISBN 978-80-7357-603-5.

ČAČKA, Otto. 2009. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Dotisk 1. vyd. Brno: Doplněk, 2009, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky. 2004. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/file/19599/>.

DRAPELA, Victor J. 2003. *Přehled teorií osobnosti*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003, 175 s. ISBN 80-7178-766-3.

ERIKSON, Erik H. 1996. *Osm věků člověka*. Praha: Portál, 1996, 21 s.

FERJENČÍK, Ján. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-7178-367-6.

FONTANA, David. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

GESELL, Arnold a Frances L ILG. *The child from five to ten*. New York: Harper & Brothers, 1946, 475 s.

HARRIS, Margaret a George BUTTERWORTH. 2002. *Developmental psychology: a student's handbook*. Hove: Psychology Press, 2002, XII, 371 s. ISBN 1-84169-110-0.

HELUS, Zdeněk. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HNYKOVÁ, Radka. 2009. *Diagnostika školní nezralosti: diplomová práce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická, Katedra primárního vzdělávání, 2009. Vedoucí práce Vladimír Píša.

JIRÁSEK, Jaroslav. 1992. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1992, 17 s.

KLEŇHOVÁ, Michaela. 2012. *Základní školy*. [online]. [cit. 2012-06-04]. ÚIV: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné z: www.uiv.cz/soubor/4683.

KUČERA, Miloš. 2005. Celkový pohled (hlavně na Hnědou třídu). In: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, 554 s. ISBN 80-246-0924-X.

KUCHARSKÁ, Anna. 1992. *Využití Testu hvězd a vln v diagnostice školní zralosti: diplomová práce*. Praha : Karlova univerzita, Fakulta filozofická, 1992. Vedoucí práce Jaroslav Šturma.

KUCHARSKÁ, Anna a Ludmila MÁJOVÁ, eds. 2005. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 96 s. ISBN 80-7290-217-2.

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

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LOGOPED ONLINE. *Dyslalie* [online]. © 2010 [cit. 2012-06-30]. Dostupné z: <http://www.logopedonline.cz/vady-reci/dyslalie.html>.

MAREŠ, Jiří a Miroslav OUHRABKA. 2007. Dětská interpretace světa a žákovo pojetí učiva. In J. ČÁP a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991, 335 s. ISBN 80-04-24526-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 80-246-1056-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ - STRNADOVÁ. 1992. Zkouška znalostí předškolních dětí. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992, 20 s.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, eds. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 344 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

MEZERA, Antonín. 1999. *Škálový dotazník školního chování žáka: škála rizikového chování žáka*. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1999, 91 s.

NOVÁČKOVÁ, Irena. 1999. *Test hvězd a vln a možnosti jeho využití u dětí předškolního věku: diplomová práce*. Praha : Karlova univerzita, Fakulta pedagogická, 1999. Vedoucí práce Anna Kucharská.

- PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 150 s. ISBN 80-247-1216-4.
- PETILLON, Hans. 1993. How do children get along with one another in the first school years. *European Education*, 25, no. 3, p. 5 - 17.
- PIAGET, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PŘÍHODA, Václav. 1963. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963, 461 s.
- RAFOTH, Mary Ann. Academic Failure, Prevention of. In Ch. D. SPIELBERG, eds. *Encyclopedia of applied psychology*. New York: Elsevier Academic Press, 2004, 2354 p.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, eds. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- SCHRÖTTEROVÁ, Jana. 2005. *Test hvězd a vln v kontextu sociokulturního prostředí: diplomová práce*. Praha : Karlova univerzita, Fakulta filozofická, 2005. Vedoucí práce Jaroslav Šturma.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠULOVÁ, Lenka. 2005. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

ŠTURMA, Jaroslav. 2005. Test hvězd a vln. In A. KUCHARSKÁ a L. MÁJOVÁ, eds. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 96 s. ISBN 80-7290-217-2.

ŠTURMA, Jaroslav. 2006. Školní zralost a její poruchy. In P. ŘÍČAN a D. KREJČÍŘOVÁ, eds. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. 1997. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 88 s. ISBN 80-7184-487-x.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VALENTOVÁ, Lidmila. 2001. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Z. KOLLÁRIKOVÁ a B. PUPALA, eds. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

VERECKÁ, Naděžda. 2002. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je vaše dítě zralé pro školu? A vy?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 160 s. ISBN 80-7106-474-2.

VYMĚTAL, Jan. 2010. *Úvod do psychoterapie*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 287 s. ISBN 978-80-247-2667-0.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 1999. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 2. vyd. Praha: D & H, 1999, 32 s.