

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY  
V KONTEXTU VÝSLEDKŮ VE VYBRANÝCH  
TESTECH ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

*(The Postponement of Compulsory School Attendance in the Context of Results in Selected  
Tests of School Maturity)*



**Bakalářská diplomová práce**

**Autor:** Lucie Kozáková

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Olomouc

**2015**

## **Poděkování**

*Mé upřímné poděkování patří vedoucímu této bakalářské diplomové práce PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za veškerý čas věnovaný této práci a za množství podnětných komentářů. Ráda bych poděkovala také pracovníkům PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál, pedagogům zúčastněných mateřských škol a všem předškolákům, kteří se zapojili do testování. Dále děkuji psychologům, kteří byli ochotni podělit se o své zkušenosti prostřednictvím vyplnění dotazníku. A v neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu a povzbuzení.*

## **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „*Odklad povinné školní docházky v kontextu výsledků ve vybraných testech školní zralosti*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 10. března 2015

Podpis

.....

# Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 Vývoj dítěte v předškolním období .....	7
1.1 Vymezení předškolního období .....	7
1.2 Tělesný vývoj.....	7
1.3 Vývoj kognitivních procesů.....	8
1.4 Vývoj motoriky.....	11
1.5 Emoční vývoj a socializace.....	13
2 Školní zralost jako předpoklad úspěšného školního začátku.....	15
2.1 Tradiční a systémový přístup ke školní zralosti.....	15
2.2 Předpoklady školní zralosti na straně dítěte .....	17
2.3 Předpoklady na straně rodiny, školy i celého školského systému .....	21
2.4 Postupy a nástroje k diagnostice školní zralosti .....	22
2.5 Školní nezralost.....	26
3 Odklad školní docházky jako možnost volby .....	29
3.1 Odklad školní docházky v České republice .....	29
3.2 Věk vstupu do školy v různých státech Evropy.....	32
3.3 Odklad školní docházky v různých státech Evropy .....	33
3.4 Možnosti inspirace pro Českou republiku .....	37
4 Některé relevantní výzkumy školní zralosti .....	39
4.1 Rozsáhlejší výzkumy školní zralosti.....	39
4.2 Poznatky učiněné v rámci některých diplomových prací .....	43
EMPIRICKÁ ČÁST .....	46
5 Vymezení výzkumného problému .....	47
5.1 Cíle výzkumu.....	47
5.2 Výzkumné hypotézy .....	48

6 Využité výzkumné metody .....	51
7 Charakteristiky zkoumané populace a výběrového souboru .....	55
7.1 Základní soubor .....	55
7.2 Výběrový soubor a způsob jeho výběru .....	56
8 Etické aspekty výzkumu .....	59
9 Deskripce výsledků.....	60
9.1 Výsledky z testů školní zralosti .....	60
9.2 Dotazník vlastní konstrukce.....	71
9.2.1 Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ) .....	71
9.2.2 Edfeldtův Reverzní test (RT).....	74
9.2.3 Jiná zjištění .....	78
10 Diskuze .....	80
11 Závěry .....	90
Souhrn.....	92
Seznam použitých zdrojů a literatury .....	96

#### Seznam tabulek a grafů

#### Přílohy bakalářské diplomové práce

Příloha 1: Formulář zadání bakalářské diplomové práce

Příloha 2: Český a anglický abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha 3: Dotazník vlastní konstrukce

## Úvod

Odklady školní docházky jsou v dnešní době hojně diskutovaným tématem. Dle České školní inspekce (2014) dostalo ve školním roce 2013/2014 odklad celých 20 % předškoláků. Problematika odkladů školní docházky a s nimi spojené školní zralosti skýtá mnoho zajímavých otázek. Tato bakalářská diplomová práce se zaměřuje na oblast školní zralosti a odkladů školní docházky v kontextu výsledků ve dvou testech školní zralosti – Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu. Hlavním cílem je posoudit efektivitu těchto dvou psychodiagnostických metod při vyšetřování školní zralosti a opodstatněnost žádostí o odklad školní docházky. Práce vznikla jako součást výzkumného záměru v rámci pedagogicko-psychologického modulu projektu „Vznik a rozvoj partnerské sítě pro realizaci stáží a aplikovaného výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci“ (CZ.1.07/2.4.00/31.0153), který byl finančně podpořen grantem Evropského sociálního fondu. Výzkum nesl název „Porovnání výkonu dětí s odkladem školní docházky a stejně starých dětí, které do školy nastupují a nebyly nikým vyšetřeny – depistáž v MŠ“. Podíl autorky této bakalářské diplomové práce na zmíněném výzkumu tkvěl v přepisování veškerých archivních dat za sledované roky v pedagogicko-psychologických poradnách a v přímé účasti na administraci testů v některých mateřských školách v roce 2014. Námět výzkumného projektu a zároveň tedy i této bakalářské diplomové práce vychází z potřeb praxe, neboť byl navržen přímo pracovníky partnerských pedagogicko-psychologických poraden. Autorku této práce téma zaujalo především právě díky jeho přesahu do praxe. Problematika odkladů školní docházky má dopad na velké množství dětí a tím větší má smysl zabývat se jí.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 Vývoj dítěte v předškolním období

Různí autoři přidělili předškolnímu období rozličné názvy, které hezky ilustrují jeho důležité charakteristiky. Bývá označováno jako „*věk hry*“ (Langmeier, Langmeier, & Krejčířová, 2002, 69), „*období iniciativy*“ (Vágnerová, 2012, 177), „*věk tisícínásobného Proč?*“ (Říčan, 2004, 119), „*druhé dětství*“ (Příhoda, 1977, 186) či „*období pohádek a fantazie*“ (Kutálková, 2005, 35). Avšak jak moudře uvádí Říčan (2004, 119): „*At' použijeme jakéhokoli názvu, vždycky to bude jen záchytný bod pro naši paměť. Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit nejen s teoriemi, ale i s mnoha detaily – a pokud možno také s dětmi tohoto věku žít*“.

V této kapitole nejprve vymezíme předškolní období. Následně se pokusíme krátce popsat vývoj předškoláka, a to po stránce tělesné, kognitivní, motorické, emoční a sociální.

## 1.1 Vymezení předškolního období

Předškolní období lze vymezit několika způsoby. V první řadě je to vymezení na základě věku. Klasicky se předškolní období definuje jako období mezi 3 a 6 (Příhoda, 1977; Říčan 2004 aj.), případně 3 a 6 až 7 lety věku dítěte (Vágnerová, 2012).

Předškolní období je možné ohraničit také pomocí sociálních mezníků, kterými jsou vstup dítěte do mateřské školy na začátku předškolního věku a nástup do základní školy na jeho konci. Toto nekoresponduje přesně s věkovým vymezením, neboť ne všechny tříleté děti navštěvují mateřskou školu. Zároveň lze najít také děti, které svou školní kariéru nastupují již v pěti letech, kvůli čemuž by ani vymezení konce předškolního období pomocí vstupu do školy nebylo zcela přesné. Někteří autoři rovněž uvádí, že termín předškolní období může znamenat celou etapu vývoje od narození do zahájení školní docházky (Langmeier & Krejčířová, 2006). V této práci se budeme držet klasického pojetí předškolního věku a popíšeme vývoj dítěte mezi 3 a 6 lety.

## 1.2 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj je ve srovnání s předchozími obdobími již pozvolnější. Přesto však předškolák musí projít množstvím tělesných změn, dříve než je připraven na vstup do školy (Říčan, 2004). V této kapitole se pokusíme krátce vylíčit průběh těchto změn.

Růst dítěte v předškolním stádiu bývá většinou pomalý a vyrovnaný. Čačka (2000) rozlišuje fázi plnosti, která probíhá mezi 2. a 4. rokem, a období vytahování mezi 5. a 6. rokem. Váha běžného tříletého dítěte se pohybuje v rozmezí 13,6 až 17,2 kg, vysoké bývá průměrně 96,5 až 101,5 cm. Za 1 rok přibere přibližně o 1,8 až 2,3 kg a povyroste asi o 5 až 6,5 cm. Na konci předškolního věku, neboli v 6 letech, tak měří chlapci průměrně 110 až 117,5 cm a váží asi 17,5 až 21,5 kg. U děvčat je to 105 až 115 cm a 19 až 22,5 kg (Allen & Marotz, 2008).

V předškolním období se mění jednotlivé proporce těla. Dochází k celkovému protažení postavy, k růstu dlouhých kostí paží a nohou. Velikost hlavy se stává úměrnější velikosti celého těla. Tělo již získává přibližně proporce dospělého člověka. Na konci tohoto období dochází k výraznému nárůstu svalové hmoty na úkor hmoty tukové. Trup se stává plošším a hrudník se zřetelně odděluje od břicha. Zlepšuje se celková výkonnost organismu (Řičan, 2004).

V průběhu celého období pokračuje osifikace kostí. V souvislosti se školní zralostí je nutné zmínit především osifikaci zápěstních kůstek, která se dokončuje kolem 6. roku. Ta má totiž vliv na rozvoj jemné motoriky, která je důležitá při výuce psaní (Šimíčková-Čížková et al., 2008).

Významným vývojem projde také chrup dítěte. Do 3. či 4. roku dětem většinou narostou všechny mléčné zuby. Ty jsou kolem 6. roku postupně nahrazovány stálým chrupem. U děvčat to probíhá obvykle o něco dříve než u chlapců (Allen & Marotz, 2008).

### **1.3 Vývoj kognitivních procesů**

Vedle tělesných změn dochází k pokrokům i v oblasti kognitivních procesů, které lze považovat za ještě překvapující.

V předškolním období poměrně rychle a plynule pokračuje vývoj centrální nervové soustavy dítěte. Dochází k myelinizaci nervových vláken, což zvyšuje rychlost vedení nervového vzruchu (Langmeier et al., 2002). Dle Čačky (2000) však úroveň kognitivních procesů závisí nejen na zrání centrální nervové soustavy, ale také na množství přibývajících zkušeností a kvalitách imaginativně-emočních funkcí osobnosti (prožívání, motivace a Jáství).

Mezi kognitivní procesy řadíme vnímání, myšlení, fantazii, řeč, paměť a pozornost. V tomto pořadí se je pokusíme v krátkosti popsat.



**Vnímání** předškolního dítěte je globální, neanalytické. Dítě není schopno vnímat objekt rozčleněn na části a neumí postihnout vztahy mezi nimi. Předškolák detaily opomíjí úplně, případně si všímá pouze těch, které ho zaujmou. Teprve s postupným zráním centrální nervové soustavy se vnímání zjemňuje a diferencuje. Dochází k rozvoji zrakové a sluchové diferenciaci, což je potřebné k výuce čtení a psaní v následujícím období. Vnímání prostoru a času je zatím nepřesné. Předškolák posuzuje čas ve vztahu ke konkrétním událostem (Mertin & Gillernová, 2003).

Vnímání je těsně propojeno s vývojem **myšlení**. Přibližně od 1,6 až 2 let probíhá u dítěte dle Piageta (1970) fáze tzv. symbolického a předpojmového myšlení. Dítě je schopno vytvářet určité symboly, které zastupují vnější realitu a spolu s rozvojem řeči i znaky, které jsou užívány k označení předmětů, aniž by k nim měly vnější vztah. Čtyřleté dítě se pak dostává na úroveň myšlení názorového, které trvá asi do 7 let. Dle Vágnerové (2012) je myšlení předškoláka dosud útržkovité, nekoordinované a nepropojené. Nepoužívá ještě dedukci ani skutečné logické operace, ale jeho myšlení je vázané na to, co právě vnímá nebo si představuje.

Vágnerová (2012) uvádí následující znaky myšlení předškolního dítěte:

1. **Centrace**, tj. tendence ulpívat na jednom obvykle nápadném znaku a ignorovat znaky méně výrazné. Projevuje se rovněž v poznávacím egocentrismu neboli přesvědčení o tom, že pohled dítěte je ten jediný správný.
2. **Fenomenismus**, tj. kladení důrazu na to, jak se svět dítěti jeví.
3. **Prezentismus** neboli vázanost na přítomnost.
4. **Magičnost**, tj. tendence užívat k interpretaci světa fantazii.
5. **Animismus** neboli **antropomorfismus**, který můžeme vysvětlit jako přičítání vlastností živých bytostí i neživým objektům.
6. **Artificialismus**, tj. přesvědčení, že okolní svět a jeho jednotlivé části vznikly tak, že je někdo vytvořil.
7. **Absolutismus**, tedy přesvědčení, že existuje jediná pravda.

Předškolní období je charakteristické také bohatou **fantazií**, která se vzájemně prolíná s myšlením. Dítě ještě plně nerozumí některým věcem okolo sebe a snaží se je interpretovat tak, aby pro ně byly přijatelné a srozumitelné. Proto se v tomto věku mohou objevit nepravé lži neboli konfabulace. Jedná se o kombinování reálných vzpomínek a fantazie. Jsou typické

tím, že dítě je samo přesvědčeno o jejich pravdivosti. Velkou úlohu v rozvoji fantazie hrají pohádky (Příhoda, 1977).

Vývoj **řeči** úzce souvisí s vývojem ostatních poznávacích procesů. Krásným dokladem těsné souvislosti například s vývojem myšlení je tzv. egocentrická řeč, charakteristická pro předškolní období. Různé její funkce udává Vágnerová (2012). Je to jednak funkce expresivní – řeč slouží k vyjádření pocitů dítěte, bez ohledu na přítomnost posluchače. Zadruhé funkce regulační, neboť pomocí řeči dítě reguluje své aktivity. A v neposlední řadě funkce kognitivní, tj. řeč slouží jako prostředek myšlení. Egocentrická řeč se postupně mění v řeč vnitřní. Spolu s vývojem myšlení dítě také postupně přechází od typické otázky „Co to je?“ k otázce „Proč?“.

V předškolním období dochází k celkovému zdokonalení řeči, a to po stránce formální i obsahové. Za hlavní cíl tohoto období považuje Kutálková (2005) rozvoj slovní zásoby a obratného vyjadřování.

Aktivní slovní zásoba tříletého dítěte čítá asi 300 až 1000 slov a postupně se rozšiřuje. V pěti letech se obvykle pohybuje okolo 1500 slov. Pasivní slovní zásoba bývá ještě mnohem rozsáhlejší. Šestileté dítě se naučí každý den v průměru 5 až 10 nových slov a jeho slovní zásoba se pohybuje mezi 10 až 14 tisíci slov (Allen & Marotz, 2008).

Tříleté dítě již dokáže tvořit jednoduché věty a poprvé se v jeho řeči objevují přídavná jména, příslovce, množné číslo a jednoduché předložky (Allen & Marotz, 2008). Ve čtyřech letech postupně začíná používat složitější věty, později i delší souvětí. Většinou už zná také minulý a budoucí čas. V jeho řeči se však ještě občas vyskytují agramatismy (Vágnerová, 2012). Pětileté dítě již správně používá i způsob podmiňovací. V šesti letech dokáže správně časovat slovesa a skloňovat podstatná jména, umí složit slova do věty ve správném pořadí (Allen & Marotz, 2008).

Dle Kutálkové (2005) lze pozorovat mezi dětmi značné rozdíly ve výslovnosti. Některé děti už ve třech letech vyslovují správně hodně hlásek, jiným je sotva rozumět. Nicméně kolem 4. roku by se měla výslovnost většiny hlásek (s výjimkou L, R a Ř) ustálit. Pokud tomu tak není, je vhodné zahájit logopedickou nápravu, aby dítě mělo do nástupu do školy dostatek času výslovnost upravit. Rozvoj řeči bývá ukončen mezi 6. a 7. rokem a náprava výslovnosti v pozdějším věku bývá obtížnější.

Jak zdůrazňuje například Brierley (2000), je vývoj řeči velmi složitý, a uváděné věkové milníky by proto měly být vnímány pouze jako orientační.

Také **paměť** se vyvíjí v bohaté interakci s dalšími kognitivními schopnostmi. Její rozvoj závisí na zrání určitých částí mozku, především hipokampu a prefrontální mozkové kůry. V předškolním věku dochází ke zvýšení kapacity paměti, k rychlejšímu zapamatování, ale rovněž ke zlepšení její kvality a prodloužení doby udržení zapamatovaného (Vágnerová, 2012). V tomto věku je paměť spíše bezděčná a až kolem pátého roku se začíná objevovat úmyslné zapamatování. V souvislosti s vývojem myšlení je i paměť zatím spíše mechanická a krátkodobá. Předškolák si také lépe pamatuje události konkrétní a citově zabarvené (Mertin & Gillernová, 2003). Kromě dosud dominantní bezděčné **pozornosti** se ke konci předškolního období objevuje i pozornost záměrná. V tomto věku je dítě ovšem schopno udržet pozornost asi jen 7–10 minut a pozornost je hodně závislá na jeho aktuálním zájmu (Ležalová et al., 2012).

## 1.4 Vývoj motoriky

Během předškolního období se objevuje posun i v rámci motoriky, i když ne tak viditelný jako v předchozích obdobích vývoje. Celkově je toto období charakteristické velkou pohyblivostí, což souvisí s vyspíváním nervové soustavy, kostry a svalstva (Příhoda, 1977).

V oblasti hrubé motoriky se zlepšuje celková koordinace pohybů a dochází ke zlepšení rovnováhy, což dává dítěti možnost učit se i složitější pohyby. Není náhodou, že v tomto věku se děti často naučí základní sportovní dovednosti, jako je jízda na kole, plavání, bruslení či lyžování (Klégrová, 2003).

Zdokonaluje se také jemná motorika, která bude později důležitá pro výuku psaní. Dítě je schopno cílenějších a jemnějších pohybů. To se projeví nejen ve větší zručnosti například při malování, stříhání, navlékání korálků apod., ale i ve větší soběstačnosti. Dítě by se v tomto věku mělo naučit například obléci se, obout si boty nebo se umýt (Langmeier & Krejčířová, 2006). S vyzríváním jemné motoriky souvisí i motorika očí a mluvidel – jazyka a úst. Dozrání koordinace očních pohybů, které probíhá kolem 6. roku věku, je předpokladem pro výuku čtení. Motorika mluvidel zase sehrává svou roli při zdokonalování výslovnosti (Klégrová, 2003).

Dle Příhody (1977) jsou všechny tyto pokroky velmi důležité a jsou úzce propojeny s psychickým rozvojem dítěte. Větší kontrola pohybů dává dítěti větší nezávislost a s tou je spojené také vyšší sebevědomí.

### **Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku**

V souvislosti s vývojem jemné motoriky dochází ke změnám rovněž v oblasti dětské kresby. Nebudeme se zde věnovat popisu vývoje kresby jako celku v předškolním období. Zaměříme se pouze na vývoj kresby lidské postavy, neboť ta se nejvíce používá při posuzování školní zralosti.

Uždil (2002) uvádí, že lidská postava je nejčastějším námětem dětské kresby. Spolu s počátkem předškolního období, přibližně mezi 3. a 4. rokem, se u většiny dětí objevuje první stádium kresby lidské postavy, tzv. hlavonožec. Ze samotného názvu není těžké uhadnout, jak taková postava vypadá. Jejím základem je kruh – hlava, ze kterého vybíhají dvě či více čar – ruce či nohy. Uvnitř jsou znázorněny pro dítě důležité lidské znaky – nejčastěji oči a ústa, někdy i nos a vlasy. Dle Uždila (2002) kruh z pohledu dítěte znázorňuje nejen hlavu, ale i chybějící trup.

Stejně jako vývoj myšlení se i vývoj dětské kresby posunuje od globálního k více diferencovanému. Přibližně v pěti letech se objevuje trup, který je ze začátku zobrazován jako kruh nebo elipsa. Často obsahuje pupek či knoflíky. Jednotlivé proporce těla ještě neodpovídají skutečnosti, hlava bývá kreslena větší než trup. Ruce dítě v tomto období ještě mnohdy napojuje na hlavu místo na trup (Říčan, Krejčířová et al., 1997). Kolem šesti let se dítě od lineárního zobrazení posouvá k dvojdimenzionálnímu. Také začíná přibývat detailů – uši, vlasy, oblečení apod. Kresba často ještě bývá analytická – dítě postavu kreslí po částech, které k sobě mechanicky připojuje. Postupně dochází ke zdokonalení proporcí těla (Švancara et al., 1980). Dle Uždila (2002) se ale i ve vývoji dětské kresby projevují individuální rozdíly. Například u některých dětí není trup menší než hlava, ale naopak je mohutnější. Ke konci předškolního období začínají postavy více odpovídat skutečnosti. Toto realistické zobrazení považuje Vágnerová (2012) za jeden z důkazů počátku decentrace v dětském myšlení.

## 1.5 Emoční vývoj a socializace

V předškolním období dochází k pokroku i v oblasti emočního a sociálního vývoje dítěte. **Socializační proces** dle Langmeiera a Krejčířové (2006) probíhá v rámci třech vývojových aspektů.

Zprvė dochází k vývoji sociální reaktivity neboli navazování diferencovanějších emočních vztahů k lidem. Kontakty s vrstevníky a také vztahy s dospělými mají významný pozitivní vliv na vývoj emočních a sociálních dovedností dítěte. Již mezi 3 a 4 lety věku se mezi dětmi začíná projevovat soupeřivost, ale na druhou stranu i prosociální chování (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě navazuje první kamarádství, která jsou však zatím spíše krátkodobá a proměnlivá. Stále je velmi závislé na své primární rodině (Šulová, 2003).

Zadruhé se vyvíjí sociální kontrola a hodnotová orientace dítěte. Ve třech letech se u dítěte objevují první známky skutečné sebekontroly. Zatímco v předchozím období dítě k sebeřízení užívalo hlasitou řeč, nyní se už řídí spíše myšlením. Nicméně v neznámých či obtížných situacích ještě dítě může občas hlasitou řeč k sebeřízení využívat i v pozdějším věku (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě si v tomto věku osvojuje normy a rozvíjí se také jeho svědomí, které je ale zatím zaměřené spíše na konkrétní situaci a její výsledek, nikoliv na příčiny (Šulová, 2003).

A zatřetí probíhá osvojování nových sociálních rolí. Předškolní období může být považováno v tomto směru za kritické. Velkým přínosem je opět kontakt s vrstevníky. Postupný proces osvojování rolí můžeme dobře pozorovat například na vývoji dětské hry. Po souběžné (paralelní) hře z předchozího období přichází kolem 2,5 roku hra společná (asociativní) a později také hra kooperativní, ve které už dochází k rozdělování rolí mezi dětmi. Velký pokrok se objevuje v diferenciaci ženské a mužské role. Dítě již samo ve svých zájmech a postojích přejímá ženské nebo mužské chování, přičemž velkým vzorem mu je rodič stejného pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V tomto období rovněž dochází k dalšímu vývoji identity. Jejím zdrojem jsou především názory dospělých. Předškolní dítě je schopno popsat své fyzické charakteristiky, preference i vlastnictví. Jeho sebevědomí je většinou spíše vysoké, nicméně je hodně závislé na aktuální sociální situaci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Také **vývoj emočního světa** dítěte vykazuje podstatné změny. Emoce tříletého dítěte bývají velmi intenzivní, bezprostřední a nestálé. Dítě je dovede těžko ovládat (Damborská, Bokorová, Hájková, & Matějček, 1978). Postupem času se učí emoce nejen regulovat, ale i vyjadřovat. Také se zvyšuje jeho schopnost porozumět emocím vlastním i emocím druhých lidí. Někdy kolem 4. roku je dítě schopno předpovědět, jaké emoce pravděpodobně konkrétní situace vyvolá. Nicméně teprve mezi 3. a 5. rokem začíná chápat, že emoce jsou subjektivní a že tedy stejná situace může u různých lidí vyvolat odlišné emoce. Při snaze porozumět jim se však zatím stále domnívá, že z chování lze jednoznačně určit, jak se druhý člověk cítí. Pochopení schopnosti maskovat emoce přichází až v následujícím období. V předškolním věku se začínají vyvíjet také složitější emoce, jako je pocit studu či viny (Langmeier, & Krejčířová, 2006).

V této kapitole jsme popsali průběh vývoje dítěte v předškolním období. Další z kapitol se týká přechodu z předškolního období do období mladšího školního věku. Zabývá se požadavky kladenými na dítě, rodinu i školu při vstupu dítěte do školy. Popisuje postupy a metody vyšetřování školní zralosti. A na závěr vymezuje případy, kdy některé požadavky školní zralosti nejsou naplněny – školní nezralost.

## 2 Školní zralost jako předpoklad úspěšného školního začátku

Na konci předškolního období dochází k významnému zlomu v životě dítěte – ke vstupu do školy. Dříve než dítě zahájí školní docházku, mělo by splnit určité podmínky. Při snaze o jejich vymezení lze však narazit na určitý zmatek už při definování jednotlivých pojmů.

V úvodu této kapitoly považujeme tedy za důležité vymežit dva často používané termíny – školní zralost a školní připravenost. Někteří autoři mluví také o školní způsobilosti (např. Langmeier & Krejčířová, 2006). V zahraničí se setkáme s pojmy jako je school readiness, school maturity, die Schulreife či die Schulfähigkeit.

**Školní zralost** můžeme pro začátek definovat například jako „*dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti*“ (Říčan, Krejčířová et al., 1997, 225). Tradičně se termín školní zralost vztahuje více k biologickému zrání centrální nervové soustavy.

**Školní připravenost** vyjadřuje „*kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností*“ (Bednářová & Šmardová, 2010, 2). Ve srovnání s definicemi školní zralosti je zde tedy více zdůrazněn vliv procesu učení a výchovy oproti vlivům biologickým.

Jak je zřejmé z předchozích definic, vymezení těchto dvou termínů nemá příliš ostré hranice. Školní zralost a školní připravenost bývají často užívány jako synonyma. V této práci budeme pracovat s oběma pojmy a vždy budeme mít na mysli celkovou způsobilost dítěte – tedy nejen biologickou, ale i rozumovou, emoční a sociální.

### 2.1 Tradiční a systémový přístup ke školní zralosti

Mertin a Gillernová (2003) rozlišují tradiční a systémový přístup ke školní zralosti. V **tradičním pojetí** je hlavní důraz kladen na zralost samotného dítěte, které má pro vstup do školy naplnit určité požadavky. Ty jsou pevně stanoveny školským systémem. Pokud je dítě nenaplnuje, je mu doporučen odklad školní docházky, případně je zařazeno do přípravné třídy, nebo do speciální školy.

Tradiční přístup ke školní zralosti můžeme rozpoznat už u Komenského (2007, 89), který zdůrazňoval, že dítě by mělo vstoupit do školy, pokud „*umí, což v mateřské škole uměti mělo*“ a pokud „*se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost*

*spatřuje*“. Také například definici Jiráska a Tiché (1968, 11) považujeme za ukázkou tohoto tradičního pojetí, neboť tito autoři školní zralost chápou jako „*dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování*“.

V návaznosti na Komenského vymezují Langmeier a Krejčířová (2006, 107) školní zralost jako „*takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:*

- 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení*“.

Tato definice se nám na první pohled jeví již jako dostatečně komplexní, zahrnujíc jak zrání centrální nervové soustavy, tak vliv přibývajících zkušeností, nicméně stále odráží spíše tradiční přístup. V zahraniční i české literatuře (Aiona, 2005; Lewit & Baker, 1995; Maxwell & Clifford, 2004; Mertin & Gillernová, 2003 aj.) se však již delší dobu objevuje kritika tohoto přístupu. Například Aiona (2005) míní, že jakékoliv takovéto definice jsou problematické, neboť jakmile začneme vymezovat školní zralost dítěte, podporujeme tím předpoklad, že dítě ke vstupu do školy potřebuje nějaké speciální vlastnosti a dovednosti, které jde přesně zhodnotit či změřit, a že pokud je nemá, nemůže do školy nastoupit.

Jak uvádí Mertin a Gillernová (2003), v praxi se v současné době stále více prosazuje **systemový, ekologický přístup** k problematice vstupu dítěte do školy. Ten se zaměřuje nejen na zralost dítěte pro školu, ale i potřebnou připravenost na straně rodiny, mateřské školy, základní školy a celého vzdělávacího systému. Dle tohoto přístupu je možné vzdělávat každé dítě, které dosáhne zákonem požadovaného věku, pokud přizpůsobíme obsah, formu a další podmínky vzdělávání. To tito autoři hezky ilustrují v následující definici školní zralosti, kdy ji vymezují jako „*výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy*“ (Mertin & Gillernová, 2003, 220).

V následujícím textu se při rozboru jednotlivých faktorů školní zralosti budeme snažit držet právě tohoto systemového přístupu.



## 2.2 Předpoklady školní zralosti na straně dítěte

Důležitým předpokladem školní zralosti na straně dítěte je jeho **věk**, neboť dosažení určitého věku je jako podmínka pro vstup do základní školy v České republice dáno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, neboli tzv. školským zákonem. Tento zákon v § 36, odst. 3, udává, že: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, ...*“. Věk ale není zdaleka jediným kritériem zralosti dítěte a samotný školský zákon připouští i určité výjimky. Jsou jimi předčasný nástup, odklad školní docházky a dodatečný odklad školní docházky. Předčasný nástup je možností pro děti, kterým ještě není 6 let, ale jsou již přiměřeně tělesně a duševně vyspělé. Pokud dosáhnou hranice 6 let do konce daného kalendářního roku a jejich zralost je potvrzena školským poradenským zařízením, mohou nastoupit do školy v předstihu. Dle novely školského zákona č. 472/2011 Sb. nově mohou nastoupit do školy i děti, kterým bude 6 let od ledna do konce června daného školního roku, pokud doloží potvrzení od školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Odkladům a dodatečným odkladům školní docházky se budeme věnovat v samostatné kapitole číslo 3.

Věkové rozdíly mezi dětmi v jedné třídě mohou být poměrně velké. I mezi dětmi, které vstoupily do školy v řádném termínu, mohou tyto rozdíly činit téměř 1 rok, což je asi šestina dosavadního vývoje. Když do této úvahy zahrneme i děti s předčasným nástupem na jedné straně a odkladem školní docházky na straně druhé, věková propast mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi je ještě větší. Přizpůsobuje-li učitel tempo výuky spíše zralejším dětem, je jasné, že ty mladší budou v nevýhodě. Věk dítěte je tak určitě jedním z důležitých kritérií při zvažování vhodnosti nástupu dítěte do školy. Nicméně je třeba brát v úvahu i množství jiných faktorů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Další předpoklady na straně dítěte, které hrají roli při jeho vstupu do školy, můžeme rozdělit do 4 oblastí (Bednářová & Šmardová, 2010):

1. tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav,
2. úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí,
3. úroveň průceschopnosti,
4. úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

## **Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav**

Jedním z ukazatelů tělesné zralosti dítěte je jeho **výška** a **váha**. Dítě nastupující do školy měří průměrně 120 cm a váží 20 kg. Tyto hodnoty jsou samozřejmě jen orientační (Kropáčková & Ležalová, 2012). Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) lze negativní vliv na školní úspěšnost dítěte vysledovat pravděpodobně pouze u dětí s výrazně slabší tělesnou konstitucí. S ní se totiž mnohdy pojí větší unavitelnost dítěte a také může znamenat nevýhodu v kolektivu spolužáků.

V oblasti tělesné zralosti můžeme mezi důležitými faktory zmínit i **pohlaví** dítěte, neboť mnozí autoři se shodují, že jsou chlapci často považováni za méně připravené a odklad dostávají více než dívky (Mertin & Gillernová, 2003; Matějček, 2005; Ležalová et al., 2012 aj.).

Tělesná zralost se projeví efektivnějším hospodařením s energií a lepší koordinací pohybů, včetně kontrolovanější mimiky. Pokrok v ovládnání těla je umožněn díky tělesným změnám, ke kterým dochází na konci předškolního období a které jsou nazývány jako tzv. první strukturální přeměna. První strukturální přeměna se projevuje celkovým protažením postavy, prodloužením končetin, zmenšením poměru velikosti hlavy ke zbytku těla, oploštěním trupu a zřetelným oddělením hrudníku od břicha. Tento stav je doprovázen dočasnou celkovou disharmonií a je tedy žádoucí, aby proběhl ještě před nástupem dítěte do školy (Langmeier & Krejčířová, 2006). Jednoduchou zkouškou na posouzení, zda došlo k první strukturální přeměně, je tzv. „filipínská míra“. Dle Jirásky (1966) tato zkouška pochází z Filipín, kde ji běžně využívali k posouzení školní zralosti dítěte. Vyjadřuje schopnost dosáhnout rukou přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně.

Důležitý je rovněž celkový zdravotní stav dítěte. Rizikem pro zaškolení mohou být somatické vady, častá nemocnost dítěte či celkově nižší odolnost organismu v zátěži. Také například plánovaná operace s delší rekonvalescencí může dítěti znepříjemnit školní začátek a je na místě uvažovat, zda by nebylo lepší školní docházku odložit (Kropáčková & Ležalová, 2012).

## **Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí**

Pro vstup do školy je podstatný určitý stupeň vyspělosti kognitivních funkcí a rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech. Celkově by se u dítěte zralého pro školu měla manifestovat

hlubší diferenciacie mentálních funkcí a zároveň jejich narůstající efektivita a integrace (Říčan, Krejčířová et al., 1997).

Kognitivní zralost dítěte se projeví ve způsobu myšlení. Kolem 6 let by se mělo začít objevovat myšlení logické. Dítě začíná svět vidět realisticky a je schopno lépe posuzovat například změny velikosti a množství či řazení prvků (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Do oblasti kognitivní zralosti spadá také vyspělost jemné motoriky, konkrétněji grafomotoriky a vizuomotoriky, úroveň řeči, vnímání či základní matematické představy. V oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky je třeba věnovat pozornost způsobu vedení čar a jejich plynulosti, tlaku na podložku, postavení ruky při kreslení a uvolněnému zápěstí. Důležité je také správné držení tužky neboli tzv. špetkový úchop, při němž je tužka položena na posledním článku prostředníčku a je podepřena palcem a ukazováčkem (Bednářová & Šmardová, 2010).

Řeč dítěte zralého pro školu by měla být bez agramatismů. Schopnost mluvit ve větách a alespoň v jednoduchých souvětích by již měla být samozřejmostí. Dostatečně rozvinutá by měla být také slovní zásoba. Do nástupu do školy je dobré upravit i případné nedostatky ve výslovnosti, avšak mírná patlavost se ještě vyskytuje u některých dětí i v první třídě (Šmelová et al., 2012).

Velký význam má stupeň zralosti dítěte v oblasti vnímání, a to jak sluchového, tak zrakového, neboť tyto schopnosti jsou zásadní pro výuku čtení a psaní. Sluchové vnímání zahrnuje dostatečnou schopnost rozlišení figury a pozadí, sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu. Součástí zrakového vnímání je rozlišení figury a pozadí, rozlišování detailů, zraková analýza a syntéza, schopnost záměrného vedení očních pohybů a zraková paměť. Kromě toho hraje roli také vizuomotorická koordinace, která se týká sladění pohybů ruky a oka. Důležité je rovněž pochopení časové posloupnosti, dítě by mělo rozumět rozdílům mezi dnes, zítra, včera, nejdříve, nyní, později, naposled apod. Orientace v prostoru zahrnuje porozumění pojmům jako nahoře nebo dole, před nebo za, vpředu, vzadu nebo veprostřed (Bednářová & Šmardová, 2010). Součástí prostorové orientace je také pravolevá orientace, která se rozvíjí spolu se zráním mozku. Dítě rozpoznává pravou a levou stranu nejprve na sobě. Na druhém to většina dětí na počátku školní docházky ještě rozlišit nedokáže (Říčan, Krejčířová et al., 1997).

Všechny doposud zmíněné kognitivní funkce se významně podílí na rozvoji základních matematických představ. Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2010), je proces jejich rozvoje dlouhodobý a probíhá od porovnávání (malý-velký, více-méně), přes třídění dle druhu, barvy, velikosti a tvaru. Poté přichází schopnost třídění dle dvou a více kritérií a schopnost řazení dle velikosti (velký-střední-malý) a množství (hodně-více-nejvíce). V předškolním věku by dítě mělo porozumět počtu alespoň do 6, ale samozřejmě jsou děti, které chápou i větší počty. Závěrem tohoto procesu, ještě před vstupem do školy, by dítě mělo pochopit, že číslo je pouze nálepka, která se nemění s uspořádáním prvků, velikostí, tvarem, barvou apod.

### **Úroveň práceschopnosti a úroveň zralosti osobnosti**

Kromě již zmíněné tělesné a kognitivní zralosti je podstatná i připravenost v oblasti pracovní, emoční a sociální. Pokusíme se zde od sebe odlišit 3 pojmy – pracovní, emoční a sociální zralost. Je však nutné říci, že toto rozlišení nemá ostré hranice a v praxi se tyto oblasti často prolínají.

**Pracovní zralost** (neboli motivační zralost či práceschopnost) zahrnuje pracovní předpoklady a návyky a je základem toho, aby dítě dokázalo dostatečně využít své dispozice, schopnosti a dovednosti k úspěšnému plnění školních úkolů. Je důležité, aby dítě mělo o školu zájem a bylo schopno odlišit hru od povinnosti. Mělo by umět přijmout i nezajímavý úkol, dokázat na něj zaměřit pozornost a dokončit ho i navzdory překážkám. To vyžaduje schopnost sebeřízení, kontrolu momentálních impulzů. Nezbytná je dostatečná míra samostatnosti při plnění úkolů. Roli sehrává i celkové psychomotorické tempo dítěte. Práceschopnost je daná především stupněm zralosti centrální nervové soustavy, nicméně je zde souvislost i se zralostí osobnosti dítěte a se způsobem výchovy. **Emoční zralost** zahrnuje celkovou emocionální stabilitu dítěte, sebeovládání a odolnost vůči frustracím. Dítě by mělo být schopno vyrovnat se s neúspěchem a také odložit bezprostřední uspokojení svých potřeb. **Sociální zralost** se týká schopnosti dítěte odloučit se na určitou dobu od rodiny, přijmout novou roli školáka, podřídit se autoritě paní učitelky, začlenit se mezi vrstevníky a adekvátně s nimi komunikovat a spolupracovat. Součástí sociální zralosti je také osvojení základních společenských pravidel – umět pozdravit, poděkovat, neskákat do řeči apod. (Bednářová & Šmardová, 2010).

Na závěr této podkapitoly bychom rádi zdůraznili, že školní zralost dítěte je vždy nutné posuzovat v celkovém kontextu a dílčí nezralost v jedné oblasti automaticky nemusí

znamenat indikaci k odkladu školní docházky. Jak ale uvádí Kolláriková a Pupala (2001), dítě by v každé z těchto oblastí mělo dosáhnout určité prahové úrovně.

### 2.3 Předpoklady na straně rodiny, školy i celého školského systému

Jak již bylo řečeno, dle systémového přístupu není hlavní zřetel brán pouze na zralost samotného dítěte, ale pozornost se věnuje také zralosti rodiny, školy i školského systému jako celku.

Nejprve se podíváme na některé **faktory na straně rodiny**. Mertin a Gillernová (2003) uvádí několik z nich. V první řadě se zmiňují o významu podnětnosti rodinného prostředí. Ten nevidí jen v množství podnětů, ale také v jejich druhu. Pro školní úspěšnost jsou totiž zásadní ty stimuly, které odpovídají požadavkům vzdělávacího systému. Dále zdůrazňují vliv celkového klimatu v rodině. Pro dítě je důležité stabilní prostředí, které naplňuje jeho potřebu jistoty. Zároveň je dle jejich názoru určující, jakou hodnotu rodiče přikládají vzdělání, neboť přesvědčení rodičů zákonitě ovlivňuje také dítě. Rovněž nízký socioekonomický status rodiny v kombinaci s dalšími faktory, jako jsou nízké vzdělání rodičů či nezaměstnanost, mohou mít negativní dopad na připravenost dítěte na školní docházku. Bednářová a Šmardová (2010) se zamýšlí nad školní nezralostí rodičů. Dle názoru těchto autorek jsou to v některých případech právě rodiče, kteří se nesmířili s tím, že jejich dítě vyrostlo a že s tím přichází nové povinnosti i pro ně. Někteří jsou také zkrátka nejistí, zda jejich dítě bude ve škole úspěšné.

Rovněž určité **faktory na straně základní školy** mohou ovlivnit začátky školní docházky dítěte. Jednotlivé školy mohou mít různé požadavky na dítě a rozličné představy o školní zralosti. Langmeier a Krejčířová (2006) v tomto smyslu zdůrazňují, že je důležité přizpůsobovat výuku, její metody a nároky individualitě každého žáka. V souvislosti s tím mluví o zralosti školy či konkrétního učitele. Zároveň jsou si však vědomi, že v praxi bývá situace složitější a není příliš snadné poskytovat každému dítěti individuální přístup. Dle Mertina a Gillernové (2003) může být významný také počet žáků ve třídě, konkrétní děti a celková atmosféra ve třídě či dostupnost podpůrných služeb na škole (speciální pedagog, organizované doučování apod.), dále také dostupnost dané základní školy. V rámci **celého školského systému** pak sehrávají značnou roli faktory jako například náročnost první třídy, flexibilita školského systému, dostupnost alternativních škol či poradenských služeb.

## 2.4 Postupy a nástroje k diagnostice školní zralosti

Proces posuzování školní zralosti můžeme dle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2009) rozdělit do dvou fází – screening, neboli orientační posouzení, a případné podrobnější vyšetření.

Jistá forma orientačního posouzení školní zralosti probíhá u všech dětí před nástupem do školy prostřednictvím **zápisu** na základní škole. Školský zákon č. 561/2004 Sb. určuje, že povinností zákonného zástupce je v období od 15. ledna do 15. února přihlásit k zápisu dítě, které v daném kalendářním roce má zahájit školní docházku. V rámci zápisu probíhá posouzení základních schopností a dovedností dítěte a také jeho pracovní, emocionální a sociální zralosti. Zkušení pedagogové by měli být schopni odlišit děti školsky zralé od těch, u kterých by bylo vhodné provést podrobnější vyšetření školní zralosti. Na základě tohoto posouzení by měli informovat rodiče o možnosti odkladu školní docházky. Tělesnou zralost ověřuje dětský lékař na **pětileté preventivní zdravotní prohlídce**. Provádí vážení a měření dítěte, kontroluje jeho zrak a sluch, krevní tlak, držení těla či stav dentice. Hodnotí celkový zdravotní stav dítěte a odolnost jeho organismu. Důležitá může být také nemocnost dítěte, neboť časté absence by mohly dítěti ztěžovat adaptaci ve škole a snižovat jeho úspěšnost. Velmi cenné informace poskytují **učitelky z mateřských škol**, které jsou s dětmi v pravidelném kontaktu a mají možnost srovnat jednotlivé předškoláky s jejich vrstevníky (Bednářová & Šmardová, 2010).

Při pochybnostech ohledně školní zralosti dítěte je rodičům doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Zde je provedeno odborné komplexní posouzení školní zralosti (Svoboda et al., 2009). Je zjištěna celková osobní anamnéza dítěte – jeho vývoj, zdravotní stav a socializace – a také anamnéza rodiny. Z rozhovoru s dítětem může psycholog zhodnotit úroveň řeči, a to jak po formální, tak po obsahové stránce. Během vyšetření si psycholog všimá taktéž chování dítěte. Samotné pozorování mu může pomoci zhodnotit jeho emoční, sociální a pracovní zralost. Dále psycholog posuzuje celkovou školní zralost dítěte obvykle prostřednictvím různých testů (Pešová & Šamalík, 2006).

Velmi často využívaným testem je **Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ)**. Obsahuje 3 úlohy – kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček. Všechny tři úkoly zjišťují vospělost jemné motoriky a vizuomotorické koordinace.

Z kresby pak lze navíc orientačně posoudit rozumovou úroveň. Během administrace testu se lze zaměřit také na sledování dalších ukazatelů, jako je například laterální či celkové chování dítěte (Jirásek, 1992). Dalším hojně užívaným testem při posuzování školní zralosti je **Edfeldtův Reverzní test** z roku 1954, jehož autorem je A. W. Edfeldt. Sleduje vyspělost zrakového vnímání, která je zásadním předpokladem pro výuku čtení (Edfeldt, 1992). Tyto dva zmíněné testy patří mezi základní metody využití v této bakalářské diplomové práci a podrobněji je popíšeme v empirické části.

Alternativními metodami k Edfeldtově Reverznímu testu jsou Modifikovaný reverzní test pro předškolní děti a Rekogniční test reverzní tendence. **Modifikovaný reverzní test pro předškolní děti** pro českou populaci upravili Eisler a Mertin v roce 1980. Test je tvořen dvěma totožnými sadami o 36 položkách. Tyto sady se liší pouze různým pořadím položek. Dítě má vždy určit, zda jsou dva obrázky stejné či nikoliv (Svoboda et al., 2009). Vychází z adaptovaného Reverzního testu, který vytvořila Schürerová v rámci snahy zjistit, jak moc jsou výsledky v Edfeldtově Reverzním testu dány pracovní nezralostí dítěte. Adaptovaný Reverzní test je složen ze dvou identických sad po 42 položkách. Taková skladba testu umožňuje porovnání výkonů dítěte v první a druhé sadě, včetně časů vyplňování. Na základě tohoto porovnání lze posuzovat odolnost dítěte vůči únavě, psychomotorické tempo, vliv nervozity či zácviku. Dalším rozdílem je, že každá z položek je dítěti předkládána zvlášť a dítě tedy nepracuje samostatně jako u Edfeldtova Reverzního testu (Schürerová, 1977). **Rekogniční test reverzní tendence** vytvořila Zápotočná v roce 1990 jako reakci na některé nedostatky Edfeldtova Reverzního testu. Test obsahuje 15 položek. Ke každé z nich vždy dítě na 3 vteřiny dostane předlohu. Následně hledá obrázky, které jsou s předlohou shodné (Svoboda et al., 2009).

Dalším testem zkoumajícím úroveň zrakového vnímání, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace je **Test obkreslování** Matějčka a Strnadové. Je tvořen 12 obrázky, které má dítě postupně překreslit a jejichž náročnost se stupňuje od nejjednoduššího kruhu až po nejnáročnější průnik dvou kvádrů (Matějček & Strnadová, 1974). Na podobném principu funguje také **Bender-Gestalt test**, který obsahuje 8 obrázků, které má dítě za úkol překreslit (Strnadová, 1974). **Vývinový test zrakového vnímání** Frostigové zahrnuje úlohy zaměřené na vizuomotorickou koordinaci, schopnost rozlišit figuru a pozadí, konstantnost tvaru, polohu v prostoru a prostorové vztahy (Frostigová, 1973).

K posouzení schopnosti sluchové analýzy a syntézy může posloužit například **Zkouška sluchové analýzy a syntézy** v úpravě Matějčka z roku 1993. Je tvořena dvakrát dvěma sadami 10 slov – dvě alternativní sady pro sluchovou analýzu a dvě pro syntézu. V jedné sadě má dítě z prezentovaných hlásek dát dohromady slovo a v druhé má naopak říci, z jakých hlásek je slovo složeno. Schopnost dítěte rozlišovat mezi jednotlivými hláskami je možné posoudit pomocí **Zkoušky sluchové diference (WM)**. Tato metoda pochází od Wepmana a pro naši populaci ji v roce 1993 upravil Matějček. Test se skládá z 19 dvojic slov beze smyslu. Každá dvojice je prezentována zvlášť a dítě má říct, zda slova slyší jako stejná, nebo zda se v něčem liší. Výsledky v obou testech zmíněných v tomto odstavci je nutné hodnotit pouze kvalitativně, neboť ani jedna z těchto metod nebyla dosud standardizovaná (Svoboda et al., 2009).

Slovní zásobu lze zjišťovat například pomocí Kondášovy **Obrázkově-slovníkové zkoušky** z roku 1971. Test sestává z 30 obrázků. Úkolem dítěte je říct, co se na každém obrázku nachází, případně co osoba na obrázku dělá. Další zajímavou metodou je **Pozorovací schéma na posudzovanie školskej spôsobilosti (PSŠ)**, jejímž autorem je taktéž Kondáš. Zahrnuje 3 úkoly – říct obsah pohádky, obkreslit písmena a zareagovat na jednoduchou společenskou situaci. Slouží k posouzení celkem 16 oblastí, jako jsou například výslovnost, vyjadřování, motorika, sociabilita aj. (Svoboda et al., 2009).

Hojně využívaná je také **Zkouška znalostí předškolních dětí**, která testuje míru všeobecné informovanosti dítěte. Skládá se z 10 okruhů po 4 otázkách, které mapují znalosti dítěte například v oblasti počtů, rostlin, zvířat, her, pohádek, času apod. Autoři zdůrazňují vliv dvou faktorů na znalosti dítěte – osobnost samotného dítěte a podnětnost okolního prostředí (Matějček & Vágnerová-Strnadová, 1976).

Dalším screeningovým nástrojem je **Test mapující připravenost na školu (MaTeRS)**. Hodnotí zralost dítěte v 10 různých oblastech (např. vizuomotorika, sluchová percepce, pozornost, řeč aj.). Test má dvě části, z nichž první může být zadávána skupinově, ale u druhé je nutné individuální vyšetření (Jabůrek, 2013). Pro posouzení zralosti různých funkcí, důležitých pro výuku čtení a psaní, lze využít například také **Test rizika poruch čtení a psaní** od autorek Kucharské a Švancarové. Jedná se o screeningovou metodu, která sestává z 13 subtestů. Ty jsou zaměřené na sluchové a zrakové vnímání, zrakovou paměť, artikulační obratnost, jemnou motoriku apod. (Svoboda et al., 2009).



Černý a Kollárik (1986) popisují další dvě metody, které jsou při diagnostice školní zralosti využívány. První z nich je **Orientační test dynamické praxe** z roku 1982, jehož autorem je Míka. Test je založen na opakování různých pohybů. Sestává z 8 položek a hodnocena je rychlost, přesnost a plynulost pohybů. Na základě tohoto testu lze sledovat schopnost koordinace pohybů dítěte a bezprostřední pohybové učení. Druhou metodou je **Vinelandská škála sociální zralosti** v úpravě Koženého z roku 1974. Ta slouží k posouzení dítěte v některých oblastech souvisejících se sociální zralostí, jako jsou například soběstačnost, samostatnost, komunikace, zaměstnání, sociální začleněnost či motorika. Dítě je hodnoceno na základě informací z rozhovoru s blízkým člověkem (rodiče, sourozenci apod.).

Důležitou součástí vyšetření je i zjištění laterality dítěte. K tomu dobře poslouží například **Zkouška laterality** Matějčka a Žlaba z roku 1972. Lateralita odráží dominanci jedné z mozkových hemisfér. Může být souhlasná (dominantní ruka i oko na stejné straně), zkřížená (dominantní ruka a oko na opačné straně) či nevyhraněná neboli neurčitá (dominantní není ani jedna strana). Zkouška se zaměřuje především na laterality horních končetin a oka, ale některé úkoly zkoumají také dominanci dolních končetin a uší. Zahrnuje celkem 19 úloh (z toho 14 pro horní končetiny a oči), např. dávání korálků do lahvičky, házení míčkem do krabičky, tleskání, dívání se do kukátka, skákání po jedné noze či poslouchání tikání hodinek (Matějček & Žlab, 1972).

Jak uvádí Svoboda et al. (2009), je v některých případech užitečné rovněž **vyšetření inteligence** dítěte. Lze k tomu využít například Ravenovy barevné progresivní matice, test Terman-Merillové, Kohsovy kostky, Wechslerovy testy – WISC či PDW.

Nabízí se několik způsobů **využití dětské kresby** při vyšetření školní zralosti. Kresba nám může napovědět něco o celkovém vývoji rozumových schopností dítěte. Dále ukazuje na úroveň vyspělosti jemné motoriky, senzomotorické koordinace a vizuální percepce. Může také poukazovat na některé osobnostní charakteristiky dítěte, které mohou ovlivňovat jeho emoční a sociální zralost. V neposlední řadě slouží k navázání kontaktu s dítětem na začátku vyšetření a zmírnění jeho nejistoty, neboť kreslení je činnost, která je pro většinu dětí příjemná (Říčan, Krejčířová et al., 1997).

Dle Bednářové a Šmardové (2010) by měl psycholog při závěrečném rozhodnutí brát v potaz i další faktory, jako je například aktuální životní situace dítěte a jeho rodiny. Nástup do školy může být pro dítě a celou rodinu náročnou změnou a vyskytují-li se v rodině dítěte aktuálně

události (úmrť, rozvod, stěhování, ...), které jsou samy o sobě pro psychiku dítěte zátěží, je dobré pečlivě zvažovat zahájení školní docházky i u dětí jinak zralých.

Při rozhodování psycholog bere v úvahu také informace od rodičů, pediatra či mateřské školy. Na závěr vyšetření diskutuje s rodiči svá zjištění a vyjadřuje se k vhodnosti nástupu do školy či odkladu školní docházky. Zároveň dává rodičům doporučení, na rozvoj jakých oblastí by se měli zaměřit v období před nástupem dítěte do školy (Pešová & Šamalík, 2006).

## 2.5 Školní nezralost

Dítě, které nenaplnuje některé či všechny podmínky školní zralosti, lze označit za školsky nezralé. Jirásek (1992, 2) definuje školní nezralost jako „*dosud nedosaženou způsobilost dítěte pro školu, kdy proces zrání byl zpomalen nebo dočasně zastaven*“.

Kolláriková a Pupala (2001) vymezují 4 základní typy školsky nezralých dětí. Zaprvé jsou to **děti výrazně retardované**, které jsou zcela nepřipravené pro vstup do klasické základní školy, ale mohou být již připravené na vstup do školy speciální. Zadruhé se jedná o **děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi**. Celkově nižší úroveň školní připravenosti je dána jejich nižším intelektem. Zatřetí jsou to **děti „klasicky“ nezralé**, u kterých pouze ještě nedošlo k potřebným vývojovým změnám. Jde především o děti s nižším chronologickým věkem. A začtvrté se jedná o **děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí** – tato varianta je dle těchto autorů v praxi nejčastější.

Pokud dítě nenaplnuje některá kritéria školní zralosti, je důležité zjistit, proč tomu tak je. Je třeba zdůraznit, že níže zmíněné příčiny nezralosti dítěte obvykle nepůsobí izolovaně, ale vyskytují se v různých kombinacích. Jirásek (1992, 2) rozdělil tyto příčiny do 5 oblastí:

1. nedostatky ve výchovném prostředí a působení,
2. nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu,
3. neurotický povahový vývoj,
4. nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí,
5. výrazně podprůměrný intelekt.

Nezralost způsobená **nedostatečnou výchovnou stimulací** se může projevit kupříkladu nedostatečnou slovní zásobou, špatným držetím tužky, někdy i podprůměrným výsledkem v inteligenčních testech. Takové děti bývají často současně sociálně a emocionálně nezralé,

což se projeví nedostatečným odstupem v kontaktu, nejistotou, nesamostatností nebo vzdorovitostí. Od dětí s vrozeně podprůměrným intelektem se odlišují tím, že jejich výkony v jednotlivých úkolech jsou nevyrovnané a tyto děti najednou nečekaně v některých úkolech zazáří. **Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu** se mohou týkat různých recidivujících onemocnění, vývojových poruch či smyslových vad. **Neurotické povahové rysy** u dítěte mohou způsobit, že dítě v úkolech selhává, a to i přes vysoký intelekt. Takové dítě není schopné dostatečné sociální adaptace, která je ve zkuškové situaci potřebná. **Nerovnoměrný vývoj a oslabení dílčích schopností a funkcí** se mnohdy pojí s lehkým raným poškozením centrální nervové soustavy. Tyto děti se mohou projevovat například vysokou úrovní verbálního myšlení, ale zaostávající tvarovou představivostí a grafomotorikou. To je často doprovázeno neklidem, nesoustředěností a proměnlivostí nálad (Jirásek, 1992). Je důležité odlišit děti nezralé od dětí nezpůsobilých. Nezpůsobilost vymezuje Jirásek (1992, 2) jako „*ireparabilní globální nebo partiální nedostatek v psychické struktuře*“. Mezi nezpůsobilé řadí děti s **výrazně podprůměrným intelektem**.

Také Říčan, Krejčířová et al. (1997) rozlišují na základě rozumové úrovně děti nezralé od dětí s celkově sníženými předpoklady pro zvládnání školní zátěže. U nezralých dětí se projevuje oslabení ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, ale jejich celková rozumová úroveň odpovídá normě, maximálně lehkému podprůměru. Takové děti mohou být neklidné, impulzivní a nesoustředěné či naopak zabrděné a utlumené, neobratné, hravé, infantilní, závislé, nesamostatné, přecitlivělé, bázlivé, plačtivé, nebo také prudké, výbušné, vzdorovité, špatně navazující kontakt. V těchto případech může být jedním z vhodných řešení odklad školní docházky. Ovšem pokud dítě trpí výraznějším mentálním deficitem, není pravděpodobné, že by odklad školní docházky pomohl a je tedy na místě zvážit zařazení do speciální školy.

Ležalová et al. (2012) uvádějí některá **rizika nástupu nezralých dětí do školy**. V případě fyzicky nezralého dítěte je problémem hlavně nevyzrálý imunitní systém a na něj nasedající častá nemocnost. S nižší odolností organismu souvisí také zvýšená unavitelnost. Psychicky nezralé dítě nedokáže přiměřeně využít svou rozumovou kapacitu. Bývá často neklidné, nesoustředěné a hravé. Nevyzrálость některých funkcí, především zrakového rozlišování a grafomotoriky, snižuje jeho školní úspěšnost a vystavuje ho stresové situaci. Dítě tak může rychle ztratit motivaci k učení a získat ke škole odpor. Také se u něj častěji mohou vyskytovat neurotické projevy, psychosomatické poruchy, poruchy chování či negativismus.

Emocionálně nezralé dítě je vystaveno stresu a úzkosti už jen z pouhé přítomnosti ve škole bez ohledu na to, zda je úspěšné či nikoliv. Dle Langmeiera et al. (2002) hrozí největší negativní následky u dětí, u kterých se předčasný nástup do školy pojí s dalším handicapem, jako je například podprůměrná inteligence, smyslová vada či vada řeči.

Tato rizika pouze znovu zdůrazňují důležitost kvalitního posuzování školní zralosti. Klíčové je začít s diagnostikou školní zralosti včas. Pokud je totiž tato diagnostika provedena s dostatečným předstihem, je ještě v některých případech možné do nástupu do školy pomoci dítěti rozvinout potřebné dovednosti.

V následující kapitole se blíže podíváme na odklad školní docházky. Nejprve popíšeme pravidla odkladu školní docházky v České republice, následně pro porovnání uvedeme některé praktiky týkající se odkladu školní docházky v jiných státech Evropy a v závěru se zamyslíme nad možnostmi inspirace pro Českou republiku v některých z těchto zemí.

### 3 Odklad školní docházky jako možnost volby

Věková hranice pro vstup do školy je v České republice ustanovena na 6 let. Toto vymezení koresponduje s poznatky vývojové psychologie. Kolem 6 let věku totiž ve vývoji dítěte dochází k poměrně významným pokrokům. V předchozí kapitole byly popsány změny, ke kterým by mělo dojít, dříve než dítě vstoupí do školy. Každé dítě je však jedinečná bytost a může se stát, že u některých dětí probíhá vývoj pomaleji či nerovnoměrně (Klégrová, 2003). Pro tyto případy existuje možnost dětem povinnou školní docházku odložit.

V této kapitole se budeme věnovat právě odkladům školní docházky. Nejprve se zaměříme na legislativní vymezení a aktuální stav týkající se odkladů povinné školní docházky v České republice, dále se budeme zabývat věkovou hranicí vstupu do školy a možnostmi odkladu školní docházky v dalších státech Evropy. Na závěr se zamyslíme nad praktikami v jiných zemích, které by mohly být inspirací pro Českou republiku.

#### 3.1 Odklad školní docházky v České republice

V České republice je odklad povinné školní docházky vymezen zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, neboli tzv. školským zákonem, který byl naposledy upraven novelou č. 472/2011 Sb. Připouští, že povinná školní docházka může být dítěti odložena. Vymezuje však podmínky, za kterých se odklad může uskutečnit:

1. *dítě není přiměřeně tělesně či duševně vyspělé,*

Konkrétní podmínky tělesné a duševní zralosti byly vymezeny v předchozí kapitole.

2. *zákonný zástupce dítěte podá písemnou žádost do 31. 5. daného kalendářního roku,*
3. *tato žádost musí být doložena doporučením školského poradenského zařízení a zároveň doporučením odborného lékaře nebo klinického psychologa,*

Tato podmínka se v posledních letech několikrát změnila. V roce 2004 ustanovil školský zákon, že žádost musí být doložena doporučením školského poradenského zařízení **a zároveň** odborného lékaře. To bylo však změněno v roce 2009 novelou č. 49/2009 Sb., podle které stačilo **pouze jedno z těchto doporučení**.

Školským poradenským zařízením je dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, myšlena **pedagogicko-psychologická poradna** a v případě dětí se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním **speciálně pedagogické centrum (SPC)**.

4. *dítě musí nastoupit do školy nejpozději do začátku školního roku, v němž dovrší 8 let.*

Dle výkladu školského zákona tato podmínka znamená, že je možný pouze jeden klasický odklad školní docházky. Po jednom roce odkladu musí dítě nastoupit do školy, ale poté může dostat ještě dodatečný odklad školní docházky (MŠMT, 2010).

### **Důvody k odložení povinné školní docházky**

Důvody k odkladu školní docházky mohou být různé. Jednou z častých příčin je dle Mertina a Gillernové (2003) nízký věk dítěte. Tito autoři uvádí, že děti narozené v červnu, červenci a srpnu dostávají odklad školní docházky téměř automaticky. Dle Ležalové et al. (2012) patří mezi nejčastější důvody odložení školní docházky kromě věku dítěte problémy s řečí, nedostatečná úroveň pozornosti a grafomotoriky. Mimo to také pomalé pracovní tempo a chabá všeobecná informovanost. Běžné bývají rovněž zdravotní důvody – častá nemocnost a celkově nižší odolnost organismu dítěte. Na straně rodičů často hrají roli jejich obavy z toho, že dítě bude ve třídě nejmladší a snaha prodloužit mu dětství. Dle České školní inspekce (2014) se příčiny odkladů povinné školní docházky ve školním roce 2013/2014 příliš nelišily od předchozích let. Mezi nejčastější z nich patří celková nezralost (35 %), logopedické vady a poruchy řeči (32 %), poruchy adaptace a soustředění (16,9 %), dále také sociální nezralost, grafomotorika a celkově opožděný vývoj řeči.

### **Počet odkladů školní docházky v České republice**

Dle výročních zpráv České školní inspekce za školní roky 2011/2012 a 2012/2013 (ČŠI, 2012, 2013) činil počet odkladů školní docházky shodně 22,8 %. Ve školním roce 2013/2014 zaznamenala Česká školní inspekce mírné snížení počtu odkladů povinné školní docházky na 20 % (ČŠI, 2014).

Když vidíme poměrně vysoká procenta odkladů školní docházky, můžeme se ptát, zda jsou ve všech případech tyto odklady skutečně nutné. V případě nedostatečného zhodnocení školní zralosti mohou nastat v zásadě dvě nepřilíží ideální situace. Zaprvé, odklad školní docházky dostane dítě, které je ve skutečnosti zralé. Nebo zadruhé, naopak nastoupí do školy

dítě, které ještě není dostatečně zralé. Jak uvádí Matějček (2005, 179), měli bychom se držet principu „*příliš brzy ani příliš pozdě*“ a „*dítě by mělo být vyučováno na úrovni, která odpovídá jeho současné intelektové vyspělosti – nemělo by být přetěžováno, ale nemělo by být ani podstimulováno a podhodnoceno*“. Je tedy třeba klást důraz na kvalitu procesu posuzování školní zralosti.

### **Dodatečný odklad školní docházky**

Speciálním případem odkladu školní docházky je **dodatečný odklad**. Dále uvedené podmínky jsou vymezeny taktéž školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dodatečný odklad může být uskutečněn nejpozději do konce prvního pololetí první třídy, pokud se u dítěte projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost. Je umožněn i dětem, které do školy nastoupily po klasickém odkladu školní docházky. O dodatečném odkladu rozhoduje ředitel školy, ale nutný je souhlas zákonného zástupce. V takovém případě má podle školského zákona ředitel doporučit vzdělávání daného dítěte v přípravné třídě základní školy či v posledním ročníku školy mateřské.

Z mnoha důvodů není ani varianta dodatečného odložení školní docházky pro dítě příliš šťastná a tím důkladněji je tedy třeba zvažovat vhodnost nástupu do školy. Naštěstí jsou v praxi dodatečné odklady školní docházky spíše výjimkou. V posledních letech se jejich počet pohybuje průměrně okolo 1,5 % (Ležalová et al., 2012).

### **Možnosti rozvoje dítěte před vstupem do školy**

V závěru této podkapitoly je nutno zdůraznit, že není vhodné předpokládat, že odklad či dodatečný odklad sám o sobě vyřeší problémy u všech dětí. Rok navíc by měl být brán nejen jako čas pro zrání, ale i pro kompenzaci a stimulaci dítěte. Možností je více. V dnešní době již v řadě pedagogicko-psychologických poraden existují **komplexní programy** pro rozvíjení jednotlivých funkcí a dovedností, v rámci nichž se rodiče spolu s dětmi učí, jakým způsobem lze dovednosti procvičovat a následně pak mohou v nácviku pokračovat i doma. Rovněž **poslední ročníky mateřských škol** bývají zaměřené na předškolní přípravu dětí, což může být přínosné zejména pro děti z méně podnětného výchovného prostředí. Z tohoto důvodu bývá také v případě odkladu školní docházky dítěti doporučena docházka do mateřské školy (Kohoutek, 2006). Školský zákon nabízí alternativu pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí – tzv. **přípravné třídy**, které mohou být zřízeny při základní

škole. Mohou je navštěvovat po dobu jednoho roku před zahájením školní docházky a slouží k vyrovnání jejich vývoje. Pro zařazení dítěte do přípravné třídy je nutná žádost zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení. Dále v dnešní době existuje množství **knih a pracovních listů** pro předškoláky, které mohou rodičům pomoci v rozvoji dítěte, například v oblastech jemné a hrubé motoriky, vizuomotoriky, grafomotoriky, sluchové a zrakové percepce, řeči, matematických představ, paměti apod. Některé z publikací jsou zaměřeny na komplexní rozvíjení psychických funkcí a dovedností dítěte, jiné se specializují jen na jednu či několik z nich. Zmíníme například publikace „Grafomotorika pro děti předškolního věku“, „Rozvoj grafomotoriky v projektech“, „Šimonovy pracovní listy 1-10: Soubor pracovních listů pro rozvoj různých dovedností pro předškolní děti“ (PPP OK, 2015), metodiku s názvem „Školní zralost: Co by dítě mělo umět před vstupem do školy“ či „Diagnostiku dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let“ (Bednářová & Šmardová, 2010) a existují i mnohé další. Možným zdrojem hledání námětů je samozřejmě také internet.

### **3.2 Věk vstupu do školy v různých státech Evropy**

Dříve než se budeme věnovat přímo odkladu školní docházky v některých evropských státech, považujeme za důležité krátce přiblížit pravidla běžného zahajování školní docházky v těchto státech.

V některých zemích Evropy je povinné strávit poslední rok před zahájením školní docházky v mateřské škole – například na Kypru, v Dánsku, Řecku, Nizozemsku, Švýcarsku, Bulharsku či Polsku. V Lucembursku a Litvě jsou ze zákona povinné poslední dva roky. V Maďarsku je nově od roku 2014 povinná docházka do mateřské školy dokonce již od 3 let věku dítěte (Borodankova, Coutinho, & European Commission, 2011).

V rámci celé Evropy nejmladší děti nastupují povinnou školní docházkou ve 4 letech, a to v Severním Irsku. V Anglii, ve Walesu, ve Skotsku, na Kypru a na Maltě nastupují děti do školy v 5 letech. Ve většině evropských zemí začíná povinná školní docházka po dovršení šestého roku. Nejpozději zahajují děti školní docházku v 7 letech. Je tomu tak například v Bulharsku, Estonsku, Litvě, Lotyšsku, ve Finsku či Švédsku. Jedná se o zákonem daný věk pro zahájení řádné školní docházky. Nicméně v některých zemích mohou za určitých podmínek děti nastoupit do školy před dovršením tohoto věku či naopak mohou dostat odklad školní docházky (Eurydice, 2013).



Jednotlivé evropské státy se liší také v tom, do jakého data musí dítě daného věku dosáhnout. Ve většině z nich dítě musí nastoupit do školy, pokud tento věk dovrší do konce kalendářního roku. V některých zemích je určené jiné specifické datum. Ve spoustě států koresponduje se začátkem školního roku. To platí například na Slovensku, v Rakousku, Portugalsku, Rumunsku, Lucembursku, Lichtenštejnsku a na Kypru. V Estonsku je toto datum stanoveno na 1. října, v Severním Irsku na 1. července (Borodankova et al., 2011).

Specifická pravidla zahajování školní docházky platí v **Anglii**. Děti zde nastupují do školy v září, lednu nebo dubnu, jakmile dosáhnou věku 5 let. Jedná se opět o zákonem daný věk pro zahájení školní docházky, nicméně v praxi velké procento dětí vstupuje do školy již ve věku 4 let. Mnoho škol zde totiž přijímá do přípravné třídy děti, které do konce kalendářního roku dosáhnou 5 let. Po dovršení věku 5 let pak automaticky postupují do první třídy (Sharp, 2002).

Zahajování školní docházky v **Německu** se mírně liší v závislosti na konkrétní spolkové zemi. Školní rok ve většině z nich začíná 1. srpna. Do roku 1997 bylo v celém Německu stanoveno, že dítě, které dosáhne 6 let do 30. června daného roku, nastupuje následujícího 1. srpna do školy. Pokud dítěti bylo 6 let až po tomto datu, mohlo do školy nastoupit pouze ve výjimečných případech, na základě žádosti rodičů a následného posouzení školní zralosti. Toto dodnes platí například v Brémách, Hamburku, Hesensku, Meklenbursku-Předním Pomořansku, Dolním Sasku, Severním Porýní-Vestfálsku, Sársku, Sasku, Sasku-Anhaltsku, Šlesvicku-Holštýnsku. V některých spolkových zemích ale byla tato hranice posunuta na pozdější datum. Například v Durynsku musí do školy nastoupit děti, které dosáhnou věku 6 let do 1. srpna. V Porýní-Falcu do 31. srpna. V Bádensku-Württembersku a Braniborsku je toto datum stanoveno na 30. září. V Bavorsku a Berlíně dokonce až na konec kalendářního roku (Faust, 2006).

### **3.3 Odklad školní docházky v různých státech Evropy**

V některých zemích je věk jediným kritériem pro vstup dítěte do školy a odklad školní docházky prakticky není možný (nejde-li o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami). V dalších zemích Evropy platí kritérium dosažení určitého věku pro nástup školní docházky také, ale na žádost rodičů je posuzována školní zralost dítěte a zvažován odklad školní docházky. V jiných evropských státech je pro přijetí dítěte do školy kromě věku ze zákona

požadován automaticky i určitý stupeň školní zralosti (Borodankova et al., 2011). V následující tabulce uvádíme příklady zemí, ve kterých jsou jednotlivá kritéria uplatňována.

**Tab. 1: Podmínky vstupu do školy v některých evropských státech**

Podmínky vstupu do školy	Země
Věk	Bulharsko, Francie, Irsko, Itálie, Litva, Malta, Nizozemí, Norsko, Portugalsko, Řecko, Skotsko, Španělsko, Velká Británie
Věk + posuzování zralosti v případě žádosti o odklad	Finsko, Lotyšsko, Polsko, Rumunsko, Slovinsko, Švédsko, Turecko
Věk + školní zralost	Belgie, ČR, Dánsko, Estonsko, Island, Kypr, Lichtenštejnsko, Lucembursko, Maďarsko, Německo, Rakousko, Slovensko

Zdroj: Borodankova et al., 2011

V řadě evropských zemí je tedy zralost v různé míře povinně posuzována u všech dětí. Toto posuzování vychází z testů školní zralosti a také z pozorování dítěte v mateřské škole či v přípravné třídě (Svobodová, 2012). Svoboda et al. (2009) uvádějí několik testů, které jsou v zahraničí využívány. Jedná se například o **Kettwigský test školní zralosti** (KST, Kettwiger Schulreifetest) či **Frankfurtskou zkoušku školní zralosti**, jejichž účelem je posouzení vizuomotorické koordinace, schopnosti percepce, úrovně chápání a reprodukce uspořádané množiny. Dále zmiňují několik testů zaměřených na hlubší diagnostiku jednotlivých schopností. Konkrétně uvádějí **Göppingenskou zkoušku připravenosti na vstup do školy** (Göppinger sprachfrei Schuleignungstest), **Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky** (RTS, Reutlinger Test für Schulanfänger) či **Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky** (WTA, Weilburger Testaufgaben für Schulanfänger).

Dále přibližujeme speciální přístupy v několika zemích. V **Rakousku** je každé dítě, které dosáhlo věku 6 let, posuzováno na školní zralost a pokud je nedostatečně zralé, je nejprve na rok zařazeno do přípravného ročníku (tzv. Vorschulstufe). Zajímavá podmínka platí v **Belgii**. Pokud zde dítě nestrávilo alespoň rok před zahájením školní docházky v předškolní instituci, musí vykonat jazykový test a v případě neúspěchu je na rok zařazeno do předškolní instituce. V **Lucembursku** jsou posuzovány vědomosti a dovednosti dítěte získané během předškolního vzdělávání, na jejichž základě buď dítě postoupí ze stupně vzdělávání předškolního do stupně primárního, nebo je mu ponechán ještě rok na získání požadovaných dovedností (Borodankova et al., 2011). Také v **Německu** je ve většině spolkových zemí kritériem pro vstup do školy kromě věku také dostatečná školní zralost. Školní docházka může být dítěti odložena, a to o 1 školní rok, pokud ještě nedosáhlo požadované úrovně zralosti. Výjimku tvoří Berlín, Braniborsko a Sasko-Anhaltsko, kde je jedinou podmínkou vstupu do školy věk dítěte a odklad školní docházky není možný. Možnost odkladu školní

docházky existuje ve 13 ostatních spolkových zemích. Z toho v Brémách, Severním Porýní-Vestfálsku, Porýní-Falcu a v Sársku pouze ze zdravotních důvodů. V Hessensku a Hamburku jsou hodnoceny navíc také jazykové kompetence dítěte. Ve zbytku spolkových zemí je dítě posuzováno z hlediska celkové školní zralosti – po stránce mentální, fyzické, sociální a emocionální (Faust, 2006).

V případě odložení školní docházky je v řadě zemí dítě povinno navštěvovat předškolní instituci – mateřskou školu či přípravnou třídu. To se týká například Polska, Slovenska, Rakouska či Lichtenštejnska (Borodankova et al., 2011).

### **Proces rozhodování o odkladu školní docházky**

Do procesu posuzování zralosti dítěte a rozhodování o případném odložení školní docházky jsou v jednotlivých zemích zahrnuti různí lidé a různé instituce – rodiče, mateřská škola, základní škola či další odborníci. Ve většině zemí v tomto procesu více či méně spolupracuje několik těchto institucí či všechny z nich.

Pro příklad podrobněji uvedeme **Maďarsko**. Rozhodování o přijetí dítěte je ponecháno na řediteli základní školy. Ten rozhoduje na základě hodnocení od učitelů z mateřské školy a konzultace s rodiči. V případě neshody učitelů s rodiči je provedeno odborné posouzení školní zralosti dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Ohledně přijetí dítěte do školy má přesto konečné slovo ředitel základní školy v tom smyslu, že může pustit do školy i dítě, které je posouzeno jako školsky nezralé. Naopak v otázce odkladu školní docházky mají hlavní slovo rodiče. Na jejich žádost tedy může být školní docházka dítěti odložena, přestože je posouzeno jako dostatečně zralé. Zajímavé je, že se zde rodiče mohou rovněž rozhodnout, že dítě nastoupí do školy o rok později, aniž by muselo projít jakýmkoliv posuzováním školní zralosti. Není zde tedy nutné žádné doporučení jiných institucí (Borodankova et al., 2011).

Proces posuzování školní zralosti na **Slovensku** se od postupů v České republice liší jen mírně. Je vymezen v § 19 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdělávání a o změně a doplnění některých zákonů. Ten mimo jiné uvádí, že povinná školní docházka začíná na začátku školního roku poté, co dítě dovršilo věku šesti let a dosáhlo školní způsobilosti. Pokud dítě, které dovršilo věku šesti let, nedosáhlo školní způsobilosti, může mu ředitel základní školy povinnou školní docházku odložit. Tomuto rozhodnutí musí předcházet žádost rodičů, doložená doporučením praktického lékaře pro děti a dorost a zařízení

výchovného poradenství a prevence. Návrh na odklad povinné školní docházky může podat i mateřská škola. Tento návrh však musí být také podložený doporučením zařízení výchovného poradenství a prevence a informovaným souhlasem rodičů. V případě odkladu je dítě povinno navštěvovat mateřskou školu nebo nultý ročník školy základní, přičemž nultý ročník je určen pouze dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Následující tabulka ilustruje, jaké instituce jsou v různých zemích do procesu hodnocení školní zralosti zapojeny.

**Tab. 2: Proces rozhodování o odkladu školní docházky v evropských zemích**

Orgány zapojené do procesu	Země
<b>Předškolní instituce (mateřská škola, přípravná třída)</b>	
<b>návrh</b>	Kypr, Slovensko
<b>poradní hlas (vyžaduje se)</b>	Dánsko, Estonsko, Lichtenštejnsko, Maďarsko
<b>Instituce primárního vzdělávání (základní škola)</b>	
<b>návrh</b>	Belgie, Island
<b>hlavní rozhodnutí</b>	ČR, Finsko, Island, Lichtenštejnsko, Litva, Lucembursko, Maďarsko, Německo, Polsko, Rakousko, Slovensko, Slovinsko
<b>poradní hlas</b>	Dánsko, Estonsko
<b>Rodiče (zákonní zástupci)</b>	
<b>návrh</b>	ČR, Dánsko, Finsko, Island, Litva, Polsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Švédsko, Turecko
<b>hlavní rozhodnutí</b>	Belgie, Estonsko, Lichtenštejnsko, Maďarsko, Rumunsko, Turecko
<b>nutný souhlas</b>	Belgie, ČR, Dánsko, Estonsko, Island, Kypr, Polsko, Slovensko
<b>poradní hlas</b>	Maďarsko
<b>Psychologické, zdravotní či poradenské služby</b>	
<b>nutný souhlas</b>	ČR, Finsko, Polsko, Slovensko
<b>poradní hlas</b>	Belgie, Estonsko, Island, Kypr, Lichtenštejnsko, Litva, Maďarsko, Slovinsko, Turecko
<b>Jiné orgány (místní úřad, sociální pracovník,...)</b>	
<b>návrh</b>	Dánsko
<b>hlavní rozhodnutí</b>	Dánsko, Švédsko
<b>poradní hlas</b>	Estonsko, Slovinsko

Zdroj: Borodankova et al., 2011

### Počet odkladů školní docházky

Počty odkladů školní docházky se odvíjí od konkrétních pravidel zahajování školní docházky v jednotlivých zemích. V zemích, kde je jedinou podmínkou pro zahájení školní docházky dovršení určitého věku, je procento dětí, které po dosažení tohoto věku nenastoupí

do školy, velmi nízké (cca 2 %) a tvoří ho především děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Můžeme zmínit Bulharsko, Francii, Itálii, Litvu, Norsko, Řecko či Španělsko. V některých zemích, kde je odklad docházky možný, je praktikován poměrně často – například v Lichtenštejnsku, Maďarsku, Německu, Rakousku, Rumunsku a na Slovensku. Naproti tomu v jiných zemích, kde je ze zákona také umožněn, je využíván pouze zřídka. To se týká například Belgie, Finska, Islandu, Kypru či Slovinska (Borodankova et al., 2011).

### **3.4 Možnosti inspirace pro Českou republiku**

Některé z postupů užívaných v jiných zemích by mohly být užitečným podnětem i pro Českou republiku. V některých státech Evropy jsou děti povinny docházet alespoň poslední rok před zahájením školní docházky do nějaké předškolní instituce (Borodankova et al., 2011). V České republice docházka do mateřské školy povinná není a žádný zákon také neuvádí, že by děti, kterým byla odložena školní docházka, musely začít navštěvovat mateřskou školu či přípravný ročník. Ředitel základní školy jim to sice má doporučit, nicméně konečné rozhodnutí je ponecháno rodičům (Svobodová, 2012). Zde by mohl být prostor pro jistou inspiraci v jiných zemích, kde je tato povinnost zakotvena v zákoně.

Přestože to není povinné, v České republice velké množství dětí mateřskou školu navštěvuje – dle statistiky České školní inspekce (2014) se počty pětiletých dětí navštěvujících mateřskou školu v posledních třech letech pohybují okolo 90 %. To znamená, že pedagogové mateřských škol mají možnost sledovat velké procento předškolních dětí. Je samozřejmě otázkou, zda jsou všichni z pedagogů schopni dobře rozlišit dítě školsky zralé od nezralého. Pokud ano, jejich názor by mohl být užitečný při posuzování školní zralosti. Benešová (2013) však v rozhovorech s pedagogy z mateřských škol zjistila, že se rodiče málokdy ptají na názor pedagogů z mateřské školy v otázce zralosti dítěte a jejich názor nepovažují za příliš užitečný. V České republice pedagogové z mateřských škol mohou oznámit svůj pohled na zralost dítěte rodičům, nebo v případě souhlasu rodičů vyplnit dotazník pro pedagogicko-psychologickou poradnu sdělující jejich názor na zralost dítěte, ale oficiálněji zasáhnout do procesu posuzování zralosti dítěte nemohou. Je zřejmé, že v některých státech je kladen větší důraz na zapojení mateřské školy do procesu rozhodování o odkladu školní docházky. Rozhodnutí o případném odkladu školní docházky by mohlo být ulehčeno, pokud by bylo ve všech případech vyžadováno hodnocení zralosti dítěte ze strany učitelek mateřské školy a pokud by se jejich názor bral celkově více v potaz, jako je tomu například

v Maďarsku. Mohlo by být také užitečné, aby měla mateřská škola možnost přímo podat oficiální návrh na odložení školní docházky dítěte, jako má například na Kypru či na Slovensku.

Další otázkou k zamyšlení je, zda by neměla být v České republice školní zralost dětí testována automaticky, jako je tomu v některých jiných státech. V České republice totiž platí, že pokud rodiče nechtějí podat žádost o odložení školní docházky svého dítěte, školní zralost automaticky testována není. Dítě je pouze podrobeno orientačnímu posouzení v rámci zápisu do první třídy (Svobodová, 2012). V souvislosti s tím vyvstává otázka, do jaké míry jsou zralé ty děti, které nastoupí do první třídy, aniž by byla jejich zralost testována, a jak by tyto děti dopadly v testech školní zralosti. Této otázce se dále budeme věnovat v empirické části prostřednictvím porovnání výkonů ve dvou testech školní zralosti u dětí s žádostí o odložení školní docházky a stejně starých dětí, které jsou považovány za zralé, respektive u kterých nebyla podána žádost o vyšetření školní zralosti.

V následující kapitole budeme věnovat pozornost některým výzkumům z oblasti školní zralosti a odkladů školní docházky.

## 4 Některé relevantní výzkumy školní zralosti

V této kapitole se budeme zabývat předchozími výzkumy školní zralosti a odkladů školní docházky, a to především v České republice. Ač jsou otázky odkladů školní docházky a s nimi související školní zralosti často diskutované, existuje v této oblasti překvapivě málo rozsáhlejších aktuálních výzkumů. Nejčastěji je tato problematika zkoumána v rámci diplomových prací, kterých na toto téma existuje nepřeberné množství. Zmíníme zjištění alespoň několika výzkumů, byť některé z nich jsou staršího data, a také některých diplomových prací. Zaměříme se především na ty, v nichž byl použit Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ) nebo Edfeldtův Reverzní test (RT).

### 4.1 Rozsáhlejší výzkumy školní zralosti

Tuto kapitolu zahájíme **Jiráskovým výzkumem** z roku 1964. Jirásek zkoumal 793 pětiletých dětí z okresu Praha-východ, které do 1. září daného roku nedovršily věku 6 let. Dívky dosahovaly v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti lepších výsledků než chlapci. Průměrný celkový součet bodů u dívek byl 8,6 a u chlapců 9,4 (Jirásek & Tichá, 1968). Dle zjištění Jirásky (1992) spolu jednotlivé úkoly OTŠZ korelují v rozmezí  $r = .40$  až  $r = .53$ . Korelační koeficienty jednotlivých úkolů s celkovou známkou se pohybují mezi  $r = .72$  a  $r = .85$ , přičemž nejslabší korelaci Jirásek našel u úkolu „kresba postavy“ a nejsilnější u „napodobení psacího písma“. 82 % dětí s nadprůměrným nebo alespoň průměrným výsledkem v OTŠZ a pouze 16 % s výsledkem podprůměrným se následně dobře přizpůsobilo požadavkům, které na ně byly kladeny v první třídě. Významný pozitivní vztah byl zjištěn i mezi výsledkem v OTŠZ a známkami v první a druhé třídě. Tato zjištění naznačují, že by tento test mohl být dobrým nástrojem pro posouzení školní zralosti. Jirásek (1992, 5) však v této souvislosti upozorňuje, že *„orientační testový výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti“*.

Na československé populaci uskutečnila výzkum v roce 1968 **Schürerová**. Cílem výzkumu bylo ověřit rozdělení výkonů v RT, čas řešení a predikční schopnost testu. Výzkumný soubor tvořilo 221 předškolních dětí. V Edfeldtově Reverzním testu dosahovaly průměrného skóre 66 bodů ( $SD = \pm 8$ ). Na základě toho tedy autorka vymezila pásmo průměru na 58–74 bodů. Výkony pod 58 bodů byly ohodnoceny jako podprůměrné a více než 74 bodů naopak znamenalo výsledek nadprůměrný. V rámci dalšího longitudinálního sledování byly po šesti

měsících školní docházky děti rozděleny do dvou skupin. První z nich tvořily děti, které byly učiteli označeny za výborné čtenáře. Druhá skupina sestávala z dětí, které byly naopak považovány za špatné čtenáře. Porovnány byly průměrné počty chyb v RT, které tyto dvě skupiny udělaly v rámci předškolního testování, a vyšlo najevo, že pozdější „výborní“ i „špatní čtenáři“ skončili v pásmu, které je označované jako „průměrná připravenost“. Ukázalo se tedy, že v průměrných hodnotách Reverzní test nediferencuje. Na základě porovnání výsledků v RT se známkami na konci první třídy lze však usuzovat, že podprůměrné výkony v RT mohou predikovat pozdější školní potíže. Děti s nejhorším prospěchem v první třídě měly v RT nejslabší výsledky (Schürerová, 1977).

V letech 1972 a 1973 provedl **Kollárik** testování 260 žáků prvních ročníků základních škol v tehdejším Západoslovenském kraji s cílem zjistit spolehlivost některých testů školní zralosti. Průměrná známka v OTŠZ v celém výběrovém souboru byla 7,4 (SD =  $\pm 2,5$ ) a normu nenaplnilo 8,9 % dětí. Průměrný počet chyb v RT činil 25 (SD =  $\pm 14,1$ ) a normu nenaplnilo 22,7 % žáků (Kollárik, 1974). Statisticky významné rozdíly mezi pohlavími se projevíly v úkolech „kresba postavy“ a „napodobení psacího písma“ a také v celkové známce v OTŠZ, a to ve prospěch dívek. V RT nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi pohlavími (Kollárik, 1991). Korelace mezi výsledky v obou testech byla rovna  $r = .522$ . Po 5 týdnech bylo provedeno opětovné testování, na základě kterého pak mohly být vypočítány korelace výsledků v jednotlivých testech při prvním a druhém testování. U OTŠZ vyšlo  $r = .746$  a u RT  $r = .637$ , což dle autora svědčí pro poměrně dobrou stabilitu a spolehlivost měření u obou testů. Zároveň ale autor upozorňuje na poměrně velké procento dětí, které v RT vychází jako nepřipravené a zdůrazňuje potřebnost ověření norem Reverzního testu na naší populaci. Připomíná, že test pochází ze Švédska, kde povinná školní docházka začíná až v 7 letech, vlivem čehož jsou tedy normy vytvářené na dětech o rok starších (Kollárik, 1974). Na základě dalšího sledování 243 žáků po dobu 3 let Kollárik (1978) zjistil, že výsledky v OTŠZ i RT v rámci předškolního testování úzce souvisí se školním prospěchem v 1., 2. i 3. třídě, přičemž v 1. třídě je tento vztah nejsilnější.

V letech 1982 a 1983 provedl **Kollárik** studii, v rámci níž se snažil ověřit spolehlivost vlastního testu školní připravenosti s názvem Orientačná skúška připravenosti na školu. Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti použil jako validizační kritérium. Autor tedy využil v tomto případě OTŠZ pouze jako metodu pro porovnání, pro nás jsou ale klíčové právě hodnoty související s OTŠZ. Testováno bylo 142 dětí z mateřských škol v Bratislavě.



Průměrný výsledek celého vzorku v OTŠZ byl 6,56 (SD ±1,64) (Kollárik, 1987). Statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami byl objeven v úkolech „kresba postavy“, „napodobení psacího písma“ a v celkové známce ( $p = 0,01$ ), a to ve prospěch dívek (Kollárik, 1991). Korelace celkového skóre v OTŠZ s Orientačnou skúškou pripravenosti na školu převyšovala hodnotu 0,6 ( $r = - .661$ ). Autor dále dával výsledky v OTŠZ do souvislosti se známkami v první třídě ( $N = 108$ ) a naměřil  $r = .445$  ( $p = 0,01$ ) (Kollárik, 1987).

**Nováčková** (1988) provedla longitudinální výzkum 293 dětí z okresu Sokolov. Zahájen byl v roce 1977 a trval 8 let. Cílem studie bylo ověřit schopnost některých psychodiagnostických metod predikovat budoucí školní úspěšnost. Popíšeme zde pouze zjištění, která se týkala výsledků v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu. V celkovém počtu bodů v OTŠZ nebyl naměřen statisticky signifikantní rozdíl mezi chlapci (7,78 bodů) a dívkami (7,49 bodů). V RT dosahovali chlapci (13,1 chyb) statisticky významně ( $p = 0,02$ ) méně chyb oproti dívkám (15,4 chyb). Z výzkumu vyplynulo, že hlavní prediktory pozdější školní úspěšnosti u chlapců a dívek se liší. U dívek pozdější školní úspěšnost predikoval lépe OTŠZ, zatímco u chlapců RT. Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti byl v roce realizace studie na základě zjištěných hodnot dosud dostatečně validní, ale dle autorky je potřebné zpřísnit kritéria jeho hodnocení. Normu v RT nenaplnilo 6,1 % dětí z celého výběrového souboru. Nováčková (1988) upozorňuje také na vhodnost standardizace RT na současné populaci.

Dále bychom rádi zmínili studii s názvem „**Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti**“ (Nováková & Prokopec, 2002). Dle autorů výzkum potvrdil, že Jiráskův Orientační test školní zralosti je dodnes aktuální a vhodný ke screeningovému posouzení školní zralosti dítěte. Studie také znovu ověřila lepší připravenost dívek pro zahájení školní docházky – 85 % dívek a pouze 68 % chlapců ze zkoumaného vzorku splnilo normu testu.

**Gáborová** (2005) porovnávala výsledky v OTŠZ u 120 slovenských dětí, které rozdělila do skupin dle délky docházky do mateřské školy. Nejlepších výsledků dosáhly děti, které mateřskou školu navštěvovaly nejdelší dobu (3 roky). Děti, které mateřskou školu navštěvovaly, se nejčastěji svými výsledky v OTŠZ pohybovaly v pásmu průměru. Ve skupině dětí, které do mateřské školy nedocházely vůbec, nedosáhlo žádné z dětí nadprůměrného výsledku a normu testu nenaplnilo 70,3 % z nich. Autorka porovnávala také výsledky chlapců a dívek. V rámci tohoto výzkumu se rozdíl mezi pohlavími nepotvrdil.

Asi nejrozsáhlejší výzkum v této oblasti za poslední roky, je studie odborníků z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Tu bychom rádi více přiblížili, neboť přinesla zajímavá zjištění, z nichž některá jsou relevantní pro porovnání s našimi výsledky. Jednalo se o šetření, které proběhlo mezi lety 2009–2012 v České republice a v menším rozsahu na Slovensku, na Slovinsku a v Polsku. Výzkum nesl název „**Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU**“. Výzkumný soubor zahrnoval 931 dětí z České republiky, které v daném roce byly u zápisu do základní školy. Děti s odkladem školní docházky bylo celkem 16,1 %. V České republice výzkum probíhal v rámci 5 krajů – Jihomoravského, Moravskoslezského, Olomouckého, Pardubického a Zlínského. Vzorek ze Slovenska čítal 127 dětí, ze Slovinska 239 dětí a z Polska 82 dětí (Šmelová et al., 2012). Tento výzkum byl poměrně rozsáhlý a zabýval se mnoha různými otázkami a vztahy jednotlivých proměnných. Vybereme z nich pouze ty, které se týkají výsledků v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu.

Ve studii se potvrdila hypotéza o rozdílech mezi pohlavími v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti. Dívky z České republiky dosahovaly lepších výsledků v úkolech „kresba postavy“ a „napodobení psacího písma“ oproti chlapcům. Dívky měly zároveň lepší i celkovou známku v tomto testu. Nepotvrdil se předpoklad, že chlapci dosahují lepšího hodnocení v úkolu „obkreslení skupiny teček“. Také dívky ze Slovenska a Slovinska docílily v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti lepších výsledků než chlapci, a to v celkové známce, v úkolu „kresba postavy“ a „napodobení psacího písma“. V polském výběrovém souboru se neprojevíly v tomto testu žádné rozdíly. V českém ani slovenském vzorku nebyly objeveny rozdíly mezi děvčaty a chlapci ve výkonech v Edfeldtově Reverzním testu. Ve výběrovém souboru ze Slovinska a z Polska nebyl RT administrován. Výzkum dále porovnával výkony u dětí bez odkladu školní docházky s dětmi s odkladem školní docházky (a to zaprvé dětmi s již realizovaným odkladem a zadruhé dětmi s teprve doporučeným odkladem školní docházky). Ukázalo se, že děti bez odkladu školní docházky dosahovaly celkově lepších výsledků v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti oproti dětem s odkladem. Zajímavým zjištěním výzkumu je, že ve výkonech v Edfeldtově Reverzním testu nebyl u zkoumaného souboru rozdíl. V rámci skupiny dětí s odkladem školní docházky docílily lepších známek v OTŠZ i menšího počtu chyb v RT děti s již realizovaným odkladem školní docházky v porovnání s dětmi, které odklad školní docházky teprve čeká. Průměrná výsledná známka v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti

byla v českém vzorku 7,41 (dopočítáno z průměrných známek v dílčích úkolech), což spadá do pásma průměru. Při porovnání s normami testu tuto normu v rámci celkové známky dle autorů nenaplnilo 5,5 % dětí. Dle výsledků bylo pro děti nejnárodnějším úkolem „obkreslení skupiny teček“. V rámci Edfeldtova Reverzního testu byla průměrná hodnota 60,96 bodů (23 chyb) a normu nenaplnilo 1,9 % dětí. Zajímavá je zajisté také zjištěná negativní korelace počtu bodů v OTŠZ a počtu bodů v RT (Šmelová et al., 2012).

Jedním z dalších rozsáhlejších výzkumů je **šetření CLoSE** (Czech Longitudinal Study in Education), které provedli vědečtí pracovníci z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Výzkumný soubor tvořilo 2008 rodičů předškoláků z celkem 95 mateřských škol napříč Českou republikou a 795 předškoláků. Rodiče vyplňovali dotazníky týkající se různých aspektů vstupu jejich dětí do školy a předškolní děti byly podrobeny diagnostice matematických dovedností a zrakového vnímání. V rámci výzkumu se potvrdilo, že rodiče zvažují odklad školní docházky častěji u chlapců a také u dětí narozených v letních měsících. Právě věk dítěte byl pro rodiče nejvýznamnějším faktorem zvažování odkladu školní docházky. U dětí narozených v červenci odklad zvažovalo 29 % rodičů, u srpnových dětí dokonce 43 %. Dle výpovědí rodičů bylo nejčastějším impulzem pro odklad školní docházky jejich vlastní rozhodnutí (38 %). Někteří rodiče uváděli jako hlavní důvod jejich rozhodnutí impulz od mateřské školy (24 %), od pedagogicko-psychologické poradny (11 %), od základní školy (10 %) či od lékaře (8 %) (Česká škola, 2014).

## **4.2 Poznatky učiněné v rámci některých diplomových prací**

Nyní se budeme věnovat dílčím zjištěním některých diplomových prací, v rámci nichž byl využíván Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti či Edfeldtův Reverzní test. Ve výzkumném souboru Štukavcové (2014), čítajícím celkem 100 předškolních dětí, získalo v OTŠZ 41 % dětí nadprůměrný výsledek, 54 % se pohybovalo v pásmu průměru a zbylých 5 % výsledků bylo podprůměrných. Potvrdil se rozdíl mezi pohlavími ve prospěch dívek, a to ve všech úkolech. Nejmenší rozdíl mezi chlapci a dívkami byl v úkolu „obkreslení skupiny teček“. Děti s již realizovaným odkladem školní docházky dosahovaly průměrně stejných výsledků jako děti bez odkladu. Ve výzkumu Karasové (2014), se vzorkem o velikosti 20 předškoláků, obdrželo v OTŠZ nejvíce dětí průměrný výsledek (50 %), 45 % dětí dosáhlo nadprůměrného ohodnocení. V RT se pouze 20 % dětí dostalo na nadprůměrný výsledek, 30 % mělo výkon průměrný a největší procento dětí (50 %) se pohybovalo v pásmu hraniční

připravenosti na výuku čtení. Součková (2011) testovala 44 předškoláků a zjistila v OTŠZ průměrnou celkovou známku 6,82. Chlapci překvapivě dosahovali průměrně lepších celkových známek (6,65) než dívky (6,93). Ve vzorku Fedákové (2008), čítajícím celkem 20 dětí, v OTŠZ lépe uspěly děti z MŠ Montessori, které dosáhly průměrné celkové známky 5,8, oproti dětem z běžné MŠ, jejichž průměrná celková známka byla rovna 7. Největší rozdíl mezi oběma skupinami autorka objevila v úkolu „napodobení psacího písma“. Nejlepších výsledků dosahovali předškoláci v obou skupinách v úkolu „obkreslení skupiny teček“.

Zajímavý výzkum provedla v rámci bakalářské diplomové práce Holovenčuková (2014). Na základě vzorku o velikosti 79 dětí (předškoláci, žáci 1. a 2. třídy) zjišťovala mimo jiné také interkorelace mezi jednotlivými úlohami OTŠZ. Tytéž děti testovala opakovaně, poprvé v září a podruhé v únoru či březnu. Vzájemné korelace se pohybovaly při prvním testování od  $r = .38$  do  $r = .58$  a při opakovaném testování od  $r = .23$  do  $r = .41$ . Nejslabší korelace byly naměřeny v případě obou testování mezi úkoly „kresba postavy“ a „obkreslení skupiny teček“. Naopak nejsilnější vztah byl zjištěn mezi úlohami „kresba postavy“ a „napodobení psacího písma“. Také v tomto výzkumu děti dosahovaly nejlepších známek v úkolu „obkreslení skupiny teček“.

V následujícím odstavci zmíníme průměrné výsledky v OTŠZ a v RT naměřené v několika dalších diplomových pracích. Nicméně v úvodu je třeba uvést, že se jednalo většinou o kvalitativní výzkumy, v nichž byla velikost vzorku maximálně 8 dětí. Karpíšková (2010) naměřila průměrnou celkovou známku v OTŠZ 8,38 a 18,75 chyb v RT (N=8 dětí). Celková průměrná známka v testu OTŠZ v šetření Baďurové (2011) byla rovna 7,33 (N=8). Ve vzorku Vildové (2011) dostaly děti průměrnou celkovou známku v OTŠZ 7,17, tedy se pohybovaly při horní hranici pásma průměru a v RT udělaly průměrně 15,83 chyb (N=6), čímž se jim také povedlo naplnit normu testu.

Kotusová (2004) testovala 100 předškolních dětí v mateřské škole pomocí Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti a Edfeldtova Reverzního testu a jejich výsledky později porovnávala s hodnocením školní úspěšnosti těchto dětí na konci první a druhé třídy prostřednictvím dotazníků pro pedagogy ze základní školy. 28 % dětí dosáhlo v OTŠZ nadprůměrného výsledku, 68 % dětí průměrného a 4 % skončila v pásmu podprůměru. Nejvíce úspěšné byly děti opět v úkolu „obkreslení skupiny teček“. Celková průměrná známka byla 7,54. Edfeldtův Reverzní test odhalil, že 37 % dětí bylo nadprůměrně připravených na výuku čtení, 61 % uspělo průměrně a pouze 2 % předškoláků skončila

v pásmu hraničním či v pásmu nezralosti. Celkově děti udělaly průměrně 10,29 chyb. Z následného porovnání s hodnocením školní úspěšnosti dětí vyplynulo, že tyto dva testy školní zralosti dobře signalizují budoucí školní úspěšnost. Děti, které dosáhly v testech nadprůměrného či průměrného výsledku, byly i později v první a druhé třídě hodnoceny pedagogy shodně (jako nadprůměrné resp. průměrné).

Špriňarová (2013) zjistila, že 78 % dětí, jimž pedagogové z mateřské školy doporučovali odklad školní docházky, ho následně skutečně dostalo. Na základě analýzy zpráv z pedagogicko-psychologických poraden odhalila, že nejčastějšími oblastmi nedostatečné školní zralosti jsou poznávací procesy (36 %), grafomotorika (24 %) a potíže v oblasti komunikace (18 %). Dále se u dětí vyskytovala nezralost pracovní, emocionální, sociální a fyzická.

Touto kapitolou jsme uzavřeli teoretickou část této bakalářské diplomové práce. Od již realizovaných výzkumů školní zralosti a odkladů školní docházky tedy plynule přejdeme k námi provedené výzkumné studii, kterou prezentujeme na následujících stranách.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 5 Vymezení výzkumného problému

Empirická část této bakalářské diplomové práce je složena ze dvou částí, které korespondují s dvěma substudiiemi v rámci výzkumného projektu. Základní výzkumný problém spočíval v tom, zda jsou Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti a Edfeldtův Reverzní test schopny kvalitně rozlišovat mezi různými skupinami dětí, zda jsou funkční jako metody vyšetřování školní zralosti a také v tom, do jaké míry jsou opodstatněné žádosti o odklad školní docházky.

První část výzkumného projektu sestává z analýzy archivních dat z pedagogicko-psychologických poraden (PPP) z několika let a aktuálních dat z roku 2014, sesbíraných v mateřských školách (MŠ). Tato substudie byla součástí projektu aplikovaného výzkumu s názvem „Porovnání výkonu dětí s odkladem školní docházky a stejně starých dětí, které do školy nastupují a nebyly nikým vyšetřeny – depistáž v MŠ“, který probíhal pod hlavičkou Partnerské sítě Katedry Psychologie FF UP v Olomouci. Druhá substudie se zaměřuje na psychology působící v pedagogicko-psychologických poradnách a na jejich zkušenosti s diagnostickými nástroji využívanými v první substudii.

### 5.1 Cíle výzkumu

První etapa zahrnovala analýzu archivních dat (výsledky z Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti a Edfeldtova Reverzního testu, zprávy z vyšetření v PPP) z let 2003, 2008 a 2013 a administraci Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti (OTŠZ) a Edfeldtova Reverzního testu (RT) psychology v pedagogicko-psychologických poradnách a studenty v mateřských školách v roce 2014. Vše vyústilo v následnou analýzu dat a vzájemné porovnání jednotlivých skupin.

Pro první výzkumnou část jsme si vymezili následující dílčí cíle:

Cíl 1: *Porovnání výsledků v OTŠZ a v RT u dětí, jejichž rodiče podali žádost o posouzení školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně (DŽR) a dětí z mateřských škol, které do té doby nebyly na školní zralost testovány (DMŠ)*

Cíl 2: *Zjištění vnitřní konzistence jednotlivých faktorů OTŠZ*

Cíl 3: *Zjištění vzájemných vztahů jednotlivých faktorů OTŠZ k výsledku v RT*

Cíl 4: *Porovnání výsledků v OTŠZ a v RT u skupin dětí s doporučeným odkladem (SDO) a bez něj (BDO)*

Cíl 5: *Porovnání výsledků chlapců a dívek v OTŠZ a v RT*

Cíl 6: *Zmapování změn výkonů dětí s žádostí o odklad školní docházky v OTŠZ a v RT v časovém horizontu několika let (2003, 2008, 2013)*

Cíl 7: *Identifikace nejčastějších oblastí nezralosti*

Druhá substudie navazovala na dílčí zjištění z archivních dat. Při jejich analyzování jsme naráželi na různé překážky, jako například chybní časů délky administrace u Edfeldtova Reverzního testu či nepříliš jasné vymezení kritérií k hodnocení jednotlivých úkolů u Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti. Rozhodli jsme se tedy zjistit, jaké zkušenosti s těmito testy mají psychologové, kteří s nimi pracují v rámci testování školní zralosti v pedagogicko-psychologických poradnách. Pro tuto výzkumnou část jsme si stanovili jediný cíl:

Cíl 8: *Zmapování praktických zkušeností psychologů pracujících v PPP s Kern-Jiráskovým Orientačním testem školní zralosti a Edfeldtovým Reverzním testem*

## **5.2 Výzkumné hypotézy**

Kvantitativní charakter výzkumného projektu umožnil stanovit následující hypotézy:

- Porovnání výsledků skupin DŽR a DMŠ

H<sub>1</sub>: *Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti statisticky významně nižší celkový průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

H<sub>2</sub>: *Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „kresba postavy“ statisticky významně nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

H<sub>3</sub>: *Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „napodobení psacího písma“ statisticky významně nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

H<sub>4</sub>: *Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „obkreslení skupiny teček“ statisticky významně nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

H<sub>5</sub>: *Skupina DMŠ dosahuje v Edfeldtově Reverzním testu statisticky významně nižší celkový průměrný počet chyb než skupina DŽR.*



- Porovnání výsledků skupin s doporučeným odkladem (SDO) a bez doporučeného odkladu (BDO) v letech 2003, 2008 a 2013

H<sub>6</sub>: *Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti statisticky významně vyšší celkový průměrný počet bodů než skupina BDO.*

H<sub>7</sub>: *Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „kresba postavy“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.*

H<sub>8</sub>: *Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „napodobení psacího písma“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.*

H<sub>9</sub>: *Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „obkreslení skupiny teček“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.*

H<sub>10</sub>: *Skupina SDO dosahuje v Edfeldtově Reverzním testu statisticky významně vyšší celkový průměrný počet chyb než skupina BDO.*

- Porovnání výsledků chlapců a dívek

H<sub>11</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti statisticky významně vyšší celkový průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>12</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „kresba postavy“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>13</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „napodobení psacího písma“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>14</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „obkreslení skupiny teček“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>15</sub>: *Chlapci dosahují v Edfeldtově Reverzním testu statisticky významně vyšší celkový průměrný počet chyb než dívky.*

- Vývoj výsledků ve sledovaných letech

H<sub>16</sub>: *Celkový průměrný počet bodů v OTŠZ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.*

H<sub>17</sub>: *Průměrný počet bodů v OTŠZ v úkolu „kresba postavy“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.*

H<sub>18</sub>: *Průměrný počet bodů v OTŠZ v úkolu „napodobení psacího písma“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.*

H<sub>19</sub>: *Průměrný počet bodů v OTŠZ v úkolu „obkreslení skupiny teček“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.*

H<sub>20</sub>: *Průměrný počet chyb v RT se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.*

Všechny zmíněné hypotézy se vztahují k první výzkumné substudii. Pro druhou substudii jsme si žádnou hypotézu nestanovili.

## 6 Využité výzkumné metody

Jedná se o kvantitativní výzkum, v němž byly využity celkem 4 metody. Z testů sloužících k vyšetřování školní zralosti byly vybrány Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti a Edfeldtův Reverzní test. Právě tyto metody byly zvoleny z několika důvodů. Jedná se o testy vcelku jednoduché na administraci, s možností skupinového zadávání. Dle šetření IPPP (2012), v rámci něhož se zjišťovalo, které diagnostické nástroje jsou v pedagogicko-psychologických poradnách nejčastěji užívány, patří navíc tyto metody mezi pět nejčastěji užívaných testů speciálních schopností, znalostí a dovedností. Dalšími využitými metodami jsou analýza dokumentů a dotazník. Nyní všechny tyto metody blíže popíšeme.

**Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ)** vychází z Grundleistungstestu z roku 1951, jehož autorem je A. Kern. Grundleistungstest obsahuje 6 úkolů: čmárání, obkreslení jednoduché věty napsané psacím písmem, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a 2 úlohy na simultánní postižení množství (vybrat požadovaný počet kostek a určit počet bodů na kartičce). První čtyři úlohy mohou být administrovány skupinově, poslední dvě úlohy na simultánní postižení množství vyžadují individuální administraci. Hodnocení je třístupňové (Jirásek, 1992). Jirásek tento test upravil pro českou populaci.

Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti má předem daný formulář, ve kterém je uvedená standardizovaná instrukce pro administrátora a je zde také přesně vymezené místo, kam má dítě kreslit. Formulář existuje ve dvou verzích – A a B. Test je možné administrovat individuálně či skupinově. Obsahuje 3 úlohy. Prvním z úkolů je kresba mužské postavy. Vymezená kritéria hodnocení počítají s širokým spektrem kreseb. Za nejlepší výkon je považováno syntetické zobrazení postavy s předepsanými detaily. Nejhuře hodnocený výkon odpovídá stádiu hlavonožce či překonávání hlavonožce. První úkol slouží, kromě zhodnocení úrovně jemné motoriky a grafomotoriky, také k přibližnému posouzení rozumové úrovně dítěte. Druhou úlohou je napodobení psacího písma. Předlohou je standardně určená věta, složená ze 3 slov, resp. 7 písmen. Věta nenes žádný význam a liší se ve verzi A a B. Při hodnocení za 1 musí být napodobení věty dobře čitelné, důležitá je i velikost písmen, detaily jako tečka nad písmenem i nebo j či tečka za větou a také dodržení vodorovné linie. Na opačném konci hodnocení jsou výkony, které jsou označeny jako čmárání a čitelná jsou méně než 2 písmena. Ve třetím úkolu má dítě obkreslit skupinu deseti bodů. Opět existují dvě varianty sestavení bodů v rámci verzí A a B. Hodnocení se pohybuje,

stejně jako u druhého úkolu, na kontinuu od téměř dokonalého napodobení předlohy po čmárání. Druhý a třetí úkol vypovídají především o úrovni jemné motoriky, vizuomotoriky a o schopnosti analýzy tvaru. Také mohou mnohé napovědět o pracovní zralosti dítěte, neboť jsou to úkoly, které pro dítě nemusí být příliš atraktivní (Jirásek, 1992).

Za každou ze tří úloh dítě získává 1–5 bodů dle vymezených kritérií. Body fungují jako známky, kdy 1 je nejlepší výsledek a 5 nejhorší. Celkový výsledek je pak v rozmezí 3–15 bodů. Získá-li dítě 3–6 bodů, jedná se o nadprůměrný výsledek, 7–11 je výsledek průměrný a 12–15 podprůměrný (Jirásek, 1992).

Při interpretaci výsledků je ale potřeba postupovat opatrně a brát je pouze jako orientační. V případě podprůměrného výsledku je nutné pečlivě zvážit všechny možné příčiny a provést podrobnější vyšetření. Jak uvádí Jirásek (1992, 4): *„Z velmi dobrého nebo alespoň dobrého výsledku v orientačním testu můžeme totiž s vysokou pravděpodobností usuzovat na zralost a očekávat velmi dobrý, resp. dobrý školní prospěch. Avšak selhání v orientačním testu není ještě důkazem nezralosti. Je třeba blíže objasnit příčiny tohoto selhání a případ individuálně řešit“*.

Druhým testem, využitým v empirické části této práce, je **Edfeldtův reverzní test (RT)**. Autorem původní verze testu z roku 1954 je Edfeldt. Poslední úprava příručky, která byla provedena, je z roku 1992 a její autorkou je Jurčová. Test je založen na posuzování dvojic obrazců, z nichž některé jsou stejné a jiné se liší. Dítě má za úkol škrtnout ty, které nejsou stejné. Některé z nich jsou otočené horizontálně či vertikálně, jiné se liší v drobných detailech. Test měří úroveň zrakového vnímání a míru reverzní tendence (tendence zaměňovat zrcadlově obrácené tvary), jejichž zralost je zásadním předpokladem pro výuku čtení i psaní. Test obsahuje celkem 84 položek (Edfeldt, 1992). Svoboda et al. (2009) uvádí, že je někdy možné a výhodné použít pouze polovinu testu, neboť celých 84 položek je pro děti v předškolním věku velmi náročné na pozornost. Neúspěch v druhé polovině testu by tak mohl být způsoben výkyvy pozornosti. Test je určen pro děti ve věku 5 až 8 let. Je ho možné administrovat individuálně či skupinově, nicméně individuální administrace je pro dítě vhodnější.

Kromě posuzování školní zralosti je test možné využít pro diferenciální diagnostiku specifických poruch učení a při vyšetřování dětí s ADHD či jakýmkoliv jiným organickým poškozením mozku (Svoboda et al., 2009).

Dle příručky je maximální čas na vyplňování testu 15 minut. Za správnou odpověď dítě obdrží 1 bod. Špatnou odpovědí je každý stejný pár, který dítě přeškrtno a každý rozdílný, který nepřeškrtno. Výsledek 82–77 bodů (0–5 chyb) je interpretován jako nadprůměrný, 76–57 bodů (6–25 chyb) jako výsledek průměrný, 56–52 bodů (26–30 chyb) je výsledek hraniční, který vyžaduje podrobnější vyšetření, a od 51 bodů níže (31 a více chyb) jde o podprůměrný výsledek, který implikuje, že dítě dosud není připravené na čtení (Edfeldt, 1992). V předchozích větách vymezujeme bodové hodnocení testu tak, jak je uvedeno v příručce. Nicméně ve skutečnosti test obsahuje 84 položek, a proto by maximální počet bodů měl být 84 a hranice počtu možných chyb pro dosažení konkrétního hodnocení by měla být pravděpodobně posunuta o dvě chyby. Tedy pásmo nadprůměru by bylo 0–7 chyb, pásmo průměru 8–27 chyb, pásmo hraniční připravenosti 28–32 chyb a od 33 chyb výše by se jednalo o podprůměrný výsledek. Toto vymezení se shoduje s tím, co uvádí Svoboda et al. (2009), lze tedy předpokládat, že v testové příručce se jedná pouze o překlep. Proto se při srovnávání výsledků prezentovaného výzkumu s testovými normami budeme držet vymezení Svobody et al. (2009). Nutné je také uvést, že Edfeldtův Reverzní test má pouze zahraniční normy (IPPP, 2012).

Kromě hodnocení na základě prostého součtu bodů je možné provést také podrobnější kvalitativní analýzu chyb dítěte a zjistit, které typy obrazců mu činí potíže a zda jsou nedostatky ve zrakovém vnímání globální či jen parciální (Svoboda et al., 2009).

Další využitou výzkumnou metodou je **analýza dokumentů**. Jednalo se o analýzu relevantních dokumentů z archivu pedagogicko-psychologických poraden (PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál), konkrétně výsledků z testů školní zralosti (Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti a Edfeldtův Reverzní test) a závěrečných zpráv s vyjádřením k vhodnosti odkladu školní docházky. Předem identifikované proměnné byly zaznamenávány do tabulky vytvořené v MS Excel. Zvolili jsme pětiletý interval mezi daty – byla analyzována data z let 2003, 2008 a 2013. Rok 2013 byl cíleně zvolen jako rok nejbližší k datům z roku 2014. Zpracovávání dokumentů probíhalo v prostorách obou PPP v průběhu ledna a února 2014.

Posledním nástrojem pro získávání dat byl **dotazník**. Šlo o dotazník vlastní konstrukce, který obsahoval 23 otázek. Dotazník jsme distribuovali do pedagogicko-psychologických poraden, kde cílovou skupinu tvořili psychologové. Dotazník se zaměřoval na jejich praktické zkušenosti s testy školní zralosti, především Kern-Jiráskovým Orientačním testem

školní zralosti a Edfeldtovým Reverzním testem. Byl rozdělen do tří částí. První a druhá část se věnovala OTŠZ a RT. Objevily se zde například otázky týkající se toho, zda s těmito testy psychologové pracují a případně jak dlouho, k čemu je využívají apod. Další širší okruh otázek se vztahoval k příručkám těchto dvou testů. Třetí část obsahovala pouze jednu otázku, a to jestli psychologové používají k vyšetřování školní zralosti také jiné testy. Tvorba dotazníku probíhala v průběhu přibližně dvou měsíců, od poloviny dubna do poloviny června 2014. Samotné administraci dotazníku předcházelo pilotní ověření, které proběhlo v červnu 2014. Byl osloven psycholog z jedné z pedagogicko-psychologických poraden, který se vyjádřil k formulaci jednotlivých otázek a odpovědí, celkové srozumitelnosti a struktuře dotazníku. Následně byly dvě otázky zcela vyřazeny, u jedné byly upraveny nabízené možnosti a bylo změněno pořadí otázek v dotazníku. Dotazník byl administrován online za využití Google Docs, a to v polovině října 2014. Toto období bylo zvoleno po konzultaci se zmíněným psychologem jako nejvhodnější vzhledem k relativně nižší vytíženosti pracovníků PPP v tomto období. Prostor pro vyplňování dotazníku byl ponechán dva měsíce, tedy zhruba do poloviny prosince 2014. Dotazník je k dispozici k nahlédnutí jako příloha této práce.

## 7 Charakteristiky zkoumané populace a výběrového souboru

Vzhledem k tomu, že výzkum měl dvě oddělené substudie, je třeba vymezit také populace a výběrové soubory pro každou z nich.

### 7.1 Základní soubor

Populaci první části výzkumu tvoří v jednotlivých letech děti, které do 31. 8. daného roku dovršily věk 6 let.

Za rok 2003 Český statistický úřad neuvádí počty šestiletých dětí, ale dělí děti do věkových skupin a uvádí počet obyvatel vždy pouze dohromady za konkrétní věkovou skupinu. Ve věkové skupině 5 až 9 let bylo v České republice v daném roce 486 197 dětí (ČSÚ, 2004). Odhadujeme tedy počet šestiletých dětí prostým vydělením rozsahem dané věkové skupiny. Tím dojdeme k počtu 97 239 šestiletých, 6 135 v kraji Olomouckém a 12 627 v kraji Moravskoslezském. Tato čísla přibližně odpovídají statistikám z ostatních let, lze tedy předpokládat, že náš odhad je uspokojivě přesný. Zároveň je možné očekávat, že ani počty šestiletých dětí přímo v okrese Olomouc a okrese Bruntál se nebudou příliš lišit od ostatních zkoumaných let.

Následující tabulka dokumentuje počty šestiletých dětí v letech 2008, 2013 a 2014.

**Tab. 3: Počty šestiletých dětí v jednotlivých letech**

Rok	ČR	Olomoucký kraj	Okres Olomouc	Moravskoslezský kraj	Okres Bruntál
2008	93 066	5 709	2 077	11 216	927
2013	113 577	6 770	2 504	12 969	1 001
2014	118 383	7 059	2 617	13 480	1 060

Zdroj: ČSÚ (2009, 2014)

Údaje pro roky 2008 a 2013 jsou uváděny vždy k 1. 7. daného roku, neboť potřebujeme znát počty dětí, které by daný rok ze zákona měly nastoupit do školy a 1. 7. je k 31. 8. nejbližší údaj, který je Českým statistickým úřadem poskytován. Přesné statistiky počtu šestiletých dětí za rok 2014 nebyly dosud zveřejněny, ale nemáme důvod předpokládat, že se budou významně lišit od konce roku 2013. V předchozí tabulce tedy uvádíme statistiky za konec roku 2013.

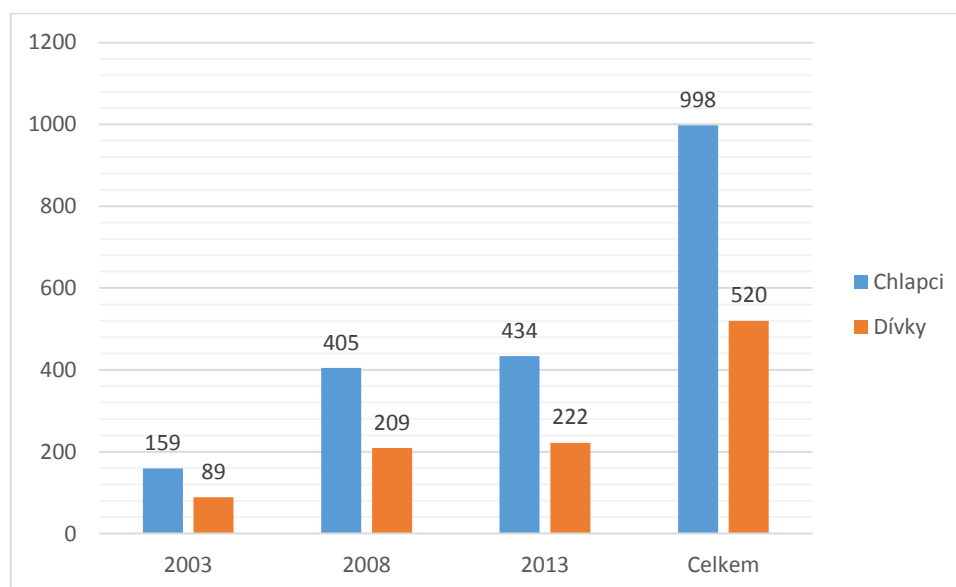
Základním souborem ve druhé výzkumné části jsou psychologové pracující v pedagogicko-psychologických poradnách v České republice. V České republice je dle seznamu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, nedat.) celkem 90 pedagogicko-psychologických poraden (PPP). Dle zjištění IPPP (2008) v roce 2008 pracovalo v PPP téměř 450 psychologů. Statistiky za rok 2014 bohužel nemáme k dispozici. Kontaktovali jsme Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), ale podařilo se nám získat pouze aktuální seznam všech pedagogicko-psychologických poraden v ČR, nikoliv počet psychologů, kteří v nich pracují. Předpokládáme však, že se počty psychologů pracujících v PPP v roce 2014 od roku 2008 nebudou příliš lišit.

## 7.2 Výběrový soubor a způsob jeho výběru

Výběrový soubor pro první výzkumnou část byl zvolen na základě spolupráce s PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál v rámci projektu Partnerská síť. Vzorek pro archivní výzkum tvořily děti ve věku 5 až 6 let, které navštívily PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál v letech 2003, 2008 a 2013 za účelem posouzení vhodnosti nástupu do školy či odkladu školní docházky. Celkem se jednalo o 1518 předškoláků, z toho 248 v roce 2003, 614 v roce 2008 a 656 v roce 2013.

Dále přibližujeme strukturu výběrového souboru na základě pohlaví a výsledku vyšetření. Následující graf zobrazuje počty chlapců a dívek, vyšetřených ve všech letech dohromady i v letech 2003, 2008 a 2013 zvlášť. Je patrné, že chlapců bylo vyšetřeno takřka dvakrát více.

**Graf 1: Rozdělení výběrového souboru na základě pohlaví**





Z následující tabulky je zřejmé, že ve sledovaných letech byl většině vyšetřených dětí z našeho výběrového souboru odklad školní docházky doporučen. Z celkového počtu 1518 dětí, vyšetřených za tři zvolené roky, dostalo doporučení k odložení školní docházky 88 %.

**Tab. 4: Rozdělení výběrového souboru na základě výsledku vyšetření**

Rok	Ano	Doporučen odklad		
		V %	Ne	V %
2003	200	82,30	43	17,70
2008	548	89,69	63	10,31
2013	580	88,82	70	10,72
<b>Celkem</b>	1 328	88,12	176	11,68

Výběrový soubor pro sběr dat z roku 2014 představovaly děti, které do září roku 2014 dosáhly věku šesti let. Dohromady se jednalo o 706 dětí, tedy přibližně 0,6 % celkové populace v ČR. Tyto děti byly dále děleny do dvou skupin. První skupinu tvořily děti, jejichž rodiče podali žádost o vyšetření školní zralosti v PPP Olomouckého kraje či PPP Bruntál (DŽR). Celkem bylo v první skupině 569 dětí. Druhá skupina byla složena z dětí z několika mateřských škol z Olomouckého okresu a okresu Bruntál, u kterých do té doby nebyla školní zralost vyšetřována (DMSŠ). Prostřednictvím PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál byly s žádostí o spolupráci osloveny mateřské školy v Olomouckém okresu a okresu Bruntál. Do výzkumu byly následně zapojeny ty děti z těchto mateřských škol, jejichž rodiče podepsali informovaný souhlas s výzkumem. Celkem šlo o 137 dětí.

Způsob výběru výzkumného souboru v druhé substudii je záměrný výběr přes instituci. Ředitelé všech poraden ze zmíněného seznamu MŠMT (MŠMT, nedat.) byli obesláni prostřednictvím e-mailu s prosbou o zaslání odkazu na online dotazník psychologům v jejich pedagogicko-psychologické poradně. Zároveň byli informováni ředitelé všech krajských PPP, z nichž někteří e-mail znovu přeposlali do pedagogicko-psychologických poraden v rámci daného kraje.

Dotazník vyplnilo celkem 46 psychologů, z toho 42 žen a 3 muži. Celková četnost nedává dohromady zmíněných 46, což je dáno tím, že otázka na pohlaví nebyla označena jako povinná a 1 respondent se rozhodl pohlaví nevyplnit. Věk respondentů se pohyboval mezi 26 a 65 lety, s průměrným věkem rovným 44,5 let ( $SD \pm 10,5$ ).

V následující tabulce můžeme vidět rozložení vzorku v rámci jednotlivých krajů.

**Tab. 5: Rozvrstvení vzorku dle jednotlivých krajů**

Kraj	Četnost	Relativní četnost
Hlavní město Praha	3	6,52
Jihočeský kraj	1	2,17
Jihomoravský kraj	5	10,87
Karlovarský kraj	2	4,35
Kraj Vysočina	4	8,70
Královéhradecký kraj	0	0,00
Liberecký kraj	2	4,35
Moravskoslezský kraj	7	15,22
Olomoucký kraj	1	2,17
Pardubický kraj	2	4,35
Plzeňský kraj	3	6,52
Středočeský kraj	4	8,70
Ústecký kraj	3	6,52
Zlínský kraj	9	19,57

## 8 Etické aspekty výzkumu

Při realizaci obou výzkumných částí byla dodržována obecná pravidla etiky psychologa i konkrétní etická pravidla výzkumu. S daty bylo nakládáno v souladu s platným zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Etická specifika jednotlivých výzkumných částí jsou rozebrána v následujících dvou odstavcích.

Vzhledem k tomu, že první výzkumná část vycházela z aplikovaného výzkumu v rámci projektu Partnerská síť a byla založena na spolupráci s PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál, bylo samozřejmostí dodržování etických pravidel těchto zařízení. Archivní data byla v průběhu analýzy anonymizovaná. K datům měli přístup pouze členové výzkumného týmu v rámci výzkumného projektu. Při sběru aktuálních dat z roku 2014 byl získán informovaný souhlas zákonných zástupců všech zúčastněných dětí, a to prostřednictvím pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a pedagogů v mateřských školách. Rodičům dětí byla po testování poskytnuta zpráva o tom, jak si dítě v testech vedlo, v kterých oblastech se mu dařilo a které je ještě třeba rozvíjet. Součástí zprávy byly informace o tom, jakým způsobem lze rozvoj daných dovedností podporovat. Studenti, kteří byli do sběru dat zapojeni, byli na začátku praxe proškoleni a podepsali povinnou mlčenlivost. Měli přístup pouze k těm záznamovým archům, které sami vyhodnocovali. Při administraci testů se vyhýbali jakékoliv újmě dětí.

Dotazník, využitý ve druhé výzkumné části, byl anonymní. Zaměřoval se pouze na zkušenosti, názory a postoje psychologů, což by neměly být příliš citlivé údaje. Přesto byla většina otázek v dotazníku nepovinná a respondentům tak byla ponechána možnost, zda na otázku chtějí odpovědět či nikoliv. Jako povinné byly označeny pouze otázky filtrační. Spolu s dotazníkem byl psychologům rozeslán také průvodní dopis, v němž byli požádáni o vyplnění dotazníku. Respondentům byl podrobněji popsán výzkum a jeho cíle, byli informováni o přibližné časové náročnosti dotazníku a o tom, že dotazník je anonymní. Na závěr jim byl poskytnut kontakt, na který se mohou obrátit v případě jakýchkoliv nejasností, otázek či v případě zájmu o poskytnutí výsledků výzkumu. Prostřednictvím e-mailu jsme požádali o souhlas s výzkumem také ředitele krajských pedagogicko-psychologických poraden.

## 9 Deskripce výsledků

Kapitolu, v níž popisujeme výsledky, rozdělíme do dvou podkapitol, které korespondují s dvěma výzkumnými substudii. Zpracovávání dat z obou výzkumných částí probíhalo pomocí programů MS Excel a STATISTICA 12.

### 9.1 Výsledky z testů školní zralosti

V této části prezentujeme výsledky z testování v roce 2014 a z analýzy archivních dat z let 2003, 2008 a 2013. V rámci první substudie jsme vymezili celkem 7 cílů. Prvním z nich bylo porovnání výsledků skupiny DMŠ (předškolní děti z mateřských škol, které do té doby nebyly na školní zralost testovány) a DŽR (dětí, jejichž rodiče podali žádost o posouzení školní zralosti v PPP) v jednotlivých úkolech a rovněž v celkové známce v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti (OTŠZ) i v počtu chyb v Edfeldtově Reverzním testu (RT). V souvislosti s tímto cílem jsme předpokládali následující:

*H<sub>1</sub>: Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti statisticky významně nižší celkový průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

*H<sub>2</sub>: Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „kresba postavy“ statisticky významně nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

*H<sub>3</sub>: Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „napodobení psacího písma“ statisticky významně nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

*H<sub>4</sub>: Skupina DMŠ dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „obkreslení skupiny teček“ statisticky významně nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.*

*H<sub>5</sub>: Skupina DMŠ dosahuje v Edfeldtově Reverzním testu statisticky významně nižší celkový průměrný počet chyb než skupina DŽR.*

Tyto hypotézy jsme testovali pomocí dvouvýběrového t-testu, na hladině  $p = 0,001$ . Na základě výsledků statistického testu lze říci, že existují statisticky velmi vysoce významné rozdíly mezi skupinami DMŠ a DŽR ve všech úkolech i v celkové známce v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti, a to ve prospěch skupiny DMŠ. Hypotézy **H<sub>1</sub>**, **H<sub>2</sub>**, **H<sub>3</sub>** i **H<sub>4</sub>** **přijímáme**.

Největší rozdíl mezi sledovanými skupinami se projevil v celkové známce v OTŠZ (1,93 bodu). Obě skupiny se celkovou známkou pohybují v pásmu průměru. Ze tří úkolů u našeho vzorku nejlépe diskriminuje úkol „napodobení psacího písma“, v němž je rozdíl mezi skupinami 0,91 bodu. Naopak nejvíce podobné a zároveň nejhorší výsledky dosahují skupiny DMŠ a DŽR v úkolu „kresba postavy“. Nejlépe se oběma skupinám dařil úkol „obkreslení skupiny teček“. Výsledky přehledně prezentuje tabulka č. 6.

**Tab. 6: Porovnání výsledků skupin DMŠ a DŽR (rok 2014)**

	DMŠ M	DŽR M	t	sv	p	DMŠ N	DŽR N	DMŠ SD	DŽR SD
Kresba postavy	2,79	3,29	-6,17	693	0,001	136	559	0,86	0,85
Napodobení psacího písma	2,24	3,15	-8,65	685	0,001	137	550	0,89	1,15
Obkreslení skupiny teček	1,74	2,28	-5,61	695	0,001	137	560	0,79	1,05
Celkem OTŠZ	6,76	8,69	-8,54	682	0,001	136	548	1,95	2,45
Počet chyb RT	11,99	15,94	-4,85	644	0,001	137	509	8,29	8,52
Čas RT [s]	401,20	429,27	-1,74	466	0,083	136	332	157,58	159,35

Pozn.: DŽR = děti, jejichž rodiče podali žádost o posouzení školní zralosti v PPP,  
 DMŠ = předškolní děti z mateřských škol, které do té doby nebyly na školní zralost testovány,  
 M = průměr, t = testové kritérium, sv = počet stupňů volnosti, p = hladina významnosti, N = rozsah výběru,  
 SD = směrodatná odchylka.

U Edfeldtova Reverzního testu je celková četnost u skupiny DŽR o něco nižší, neboť z analýzy musely být vyřazeny testy, které nebyly dokončené. V počtu chyb v RT jsme našli velmi vysoce signifikantní rozdíl mezi skupinami DMŠ a DŽR. Skupina DMŠ udělala průměrně o 3,95 chyb méně než skupina DŽR. Hypotézu  $H_5$  tedy také **přijímáme**. Zajímavé zde je, že průměrné výkony obou skupin se sice statisticky významně liší, nicméně dle norem testu spadají shodně do pásma průměru (8–27 chyb). Tedy ani skupina dětí DMŠ nedocílila nadprůměrného výsledku. Maximální dosažený počet chyb byl roven 38 a naopak se našly i děti, které neudělaly žádnou chybu.

U dat z roku 2014 jsme obě skupiny porovnávali i z hlediska času administrace Reverzního testu. Počet změřených časů u skupiny DŽR je menší, neboť čas nebyl vždy při vyšetření v PPP sledován. Průměrný čas vyplňování testu u skupiny DMŠ je o něco nižší, nicméně tento rozdíl se neukázal být statisticky významný. Výsledek může být trochu zkreslený tím, že v některých případech nebyl čas měřen přesně, ale byl očividně pouze zaokrouhlen na celé minuty. Nejkratší čas administrace byl 2 minuty a 21 sekund u skupiny DMŠ a 2 minuty 29 sekund u skupiny DŽR. Naopak nejdelší čas (který byl ještě sledovaný) byl 17 minut 35

sekund (DMŠ) a 20 minut (DŽR). Oba tyto časy již překračují maximální dobu administrace, jak ji vymezuje testová příručka (15 minut).

Dalším z výzkumných cílů bylo zjistit, jaké jsou vzájemné vztahy mezi jednotlivými faktory OTŠZ a mezi OTŠZ a RT. Vzhledem k tomu, že OTŠZ existuje ve dvou verzích (A a B), zjištěné vztahy prezentujeme zvlášť pro každou z nich.

**Tab. 7: Vzájemná korelace faktorů OTŠZ (forma A) a RT**

	Kresba postavy OTŠZ	Napodobení psacího písma OTŠZ	Obkreslení skupiny teček OTŠZ	Celkem OTŠZ	Počet chyb RT
Kresba postavy OTŠZ	1,00	.46**	.38**	.70**	.22**
Napodobení psacího písma OTŠZ	.46**	1,00	.59**	.88**	.41**
Obkreslení skupiny teček OTŠZ	.38**	.59**	1,00	.81**	.42**
Celkem OTŠZ	.70**	.88**	.81**	1,00	.45**
Počet chyb RT	.22**	.41**	.42**	.45**	1,00

Pozn.: \*\* = .01

Při pohledu na předchozí tabulku je zřejmé, že jednotlivé faktory OTŠZ ve variantě A spolu statisticky významně souvisí. Spearmanovy korelace mezi dílčími úkoly OTŠZ jsou středně statisticky významné, pohybují se od  $r = .38$  do  $r = .59$ . Nejvíce vzájemně korelují úlohy „napodobení psacího písma“ a „obkreslení skupiny teček“, nejméně úlohy „kresba postavy“ a „obkreslení skupiny teček“. Všechny tři úkoly OTŠZ vysoce korelují s celkovou známkou, nejméně úkol „kresba postavy“ a naopak nejvíce úkol „napodobení psacího písma“.

Jednotlivé úkoly OTŠZ ve verzi A zároveň pozitivně korelují i s počtem chyb v RT. Nejsilnější souvislost zde byla zjištěna mezi celkovým výsledkem v OTŠZ a počtem chyb v RT. Ze tří úkolů OTŠZ s RT nejméně koreluje úkol „kresba postavy“.

Výsledky pro formu B se příliš neliší, opět všechny úkoly OTŠZ významně souvisí s celkovou známkou. Vzájemné korelace úkolů se pohybují od  $r = .34$  do  $r = .51$ , lze tedy říci, že mezi nimi existuje středně silný vzájemný vztah. Nejsilněji korelují úkoly „napodobení psacího písma“ a „obkreslení skupiny teček“, naopak nejméně těsný vztah je mezi úkoly „kresba postavy“ a „obkreslení skupiny teček“.

Úkol „kresba postavy“ ve verzi B koreluje s výsledkem v RT nepatrně více než ve verzi A, úkoly „napodobení psacího písma“ a „obkreslení skupiny teček“ naopak o něco méně. Ve

formě B existuje slabší vztah mezi celkovou známkou v OTŠZ a počtem chyb v RT. Konkrétní hodnoty korelací pro formu B jsou zobrazeny v tabulce č. 8.

**Tab. 8: Vzájemná korelace faktorů OTŠZ (forma B) a RT**

	Kresba postavy OTŠZ	Napodobení psacího písma OTŠZ	Obkreslení skupiny teček OTŠZ	Celkem OTŠZ	Počet chyb RT
Kresba postavy OTŠZ	1,00	.48**	.34**	.73**	.24**
Napodobení psacího písma OTŠZ	.48**	1,00	.51**	.86**	.36**
Obkreslení skupiny teček OTŠZ	.34**	.51**	1,00	.76**	.32**
Celkem OTŠZ	.73**	.86**	.76**	1,00	.40**
Počet chyb RT	.24**	.36**	.32**	.40**	1,00

Pozn.: \*\* = .01

Několik dalších porovnání se týká archivních dat – tedy dat z let 2003, 2008 a 2013. Zpracovávány byly počty bodů v jednotlivých úkolech a celkový počet bodů v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti, v rámci Edfeldtova Reverzního testu byl analyzován pouze počet chyb. Původním záměrem bylo sledovat u tohoto testu i čas administrace, jak to stanovuje příručka k testu. Zjistili jsme ale, že u vyšetření předškoláků ze sledovaných let 2003, 2008 a 2013 velké procento časů administrace scházelo (cca 88 %). Dále je třeba uvést, že četnosti u Reverzního testu jsou ve výsledcích z archivních dat vždy nižší (než u OTŠZ) z toho důvodu, že v PPP Bruntál se běžně tento test nevyužívá. Pouze v roce 2014 byl test pro účely výzkumu administrován i v PPP Bruntál. Další příčinou nižších četností u RT je fakt, že u některých testů (cca 6 % z archivních dat) nebylo dokončeno všech 84 položek, a tak nebylo možné analyzovat celkový počet chyb a nedokončené testy byly tedy z analýzy vyřazeny.

Nabízelo se porovnání výsledků v obou testech mezi skupinami dětí s doporučením odkladu školní docházky (SDO) a bez tohoto doporučení (BDO). V letech 2003, 2008 a 2013 dostalo v PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál doporučení na odklad 88,12 % z vyšetřených dětí, u 11,68 % byla žádost zamítnuta, zbylou část procenta tvoří zprávy, v nichž z nějakého důvodu závěrečné vyjádření k vhodnosti odkladu školní docházky chybělo. Stanovili jsme si tyto hypotézy:

*H<sub>6</sub>: Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti statisticky významně vyšší celkový průměrný počet bodů než skupina BDO.*

H<sub>7</sub>: Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „kresba postavy“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.

H<sub>8</sub>: Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „napodobení psacího písma“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.

H<sub>9</sub>: Skupina SDO dosahuje v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „obkreslení skupiny teček“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.

H<sub>10</sub>: Skupina SDO dosahuje v Edfeldtově Reverzním testu statisticky významně vyšší celkový průměrný počet chyb než skupina BDO.

V PPP Olomouckého kraje i PPP Bruntál jsou využívány obě verze OTŠZ, bylo tedy nutné zjišťovat rozdíly mezi oběma skupinami opět zvlášť pro verze A a B. Z tabulky číslo 9 lze mimo jiné vidět, že forma A byla v našem výběrovém souboru častěji využívána.

**Tab. 9: Porovnání výsledků skupin SDO a BDO v OTŠZ a RT**

	Test	SDO M	BDO M	t	sv	p	SDO N	BDO N	SDO SD	BDO SD
	<b>OTŠZ A</b>									
Kresba postavy		3,33	2,79	8,61	1223	0,01	992	233	0,87	0,83
Napodobení psacího písma		3,44	2,55	10,91	1181	0,01	951	232	1,13	1,04
Obkreslení skupiny teček		2,55	1,89	8,88	1217	0,01	985	234	1,04	0,89
Celkem OTŠZ		9,28	7,24	11,60	1173	0,01	944	231	2,46	2,15
	<b>OTŠZ B</b>									
Kresba postavy		3,23	2,72	4,84	556	0,01	480	78	0,86	0,82
Napodobení psacího písma		3,05	2,33	5,73	557	0,01	480	79	1,07	0,83
Obkreslení skupiny teček		2,47	1,96	4,70	562	0,01	485	79	0,91	0,72
Celkem OTŠZ		8,75	7,01	6,35	552	0,01	476	78	2,32	1,64
	<b>RT</b>									
Počet chyb		15,92	7,91	8,36	785	0,001	696	91	8,79	6,91

Pozn.: SDO = děti, kterým byl doporučen odklad školní docházky,  
 BDO = děti, kterým odklad školní docházky doporučen nebyl,  
 M = průměr, t = testové kritérium, sv = počet stupňů volnosti, p = hladina významnosti, N = rozsah výběru,  
 SD = směrodatná odchylka.

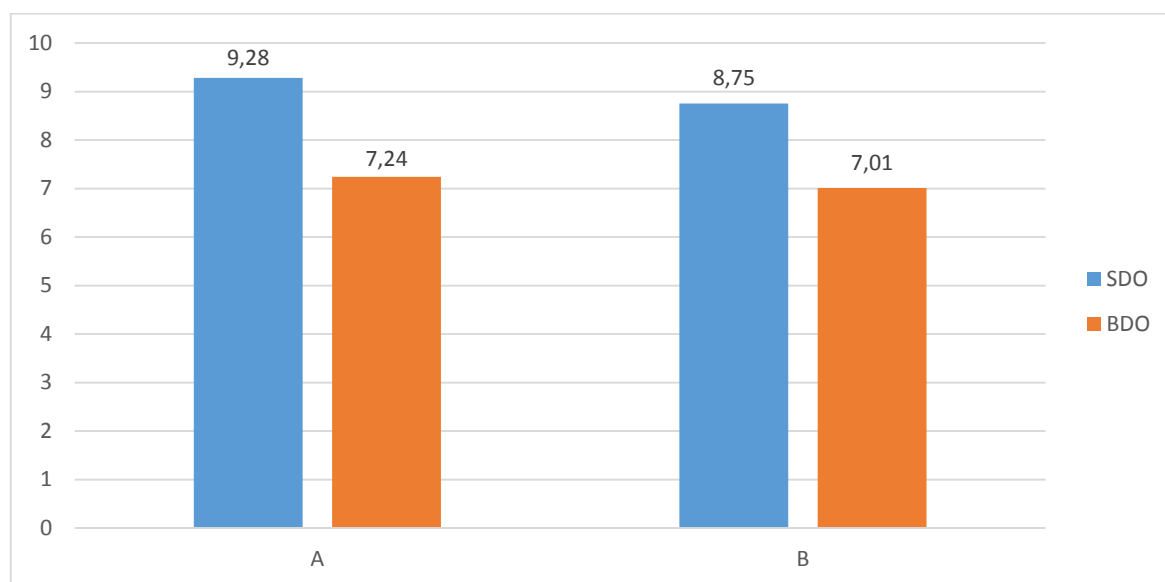


V OTŠZ verze A se ukázal statisticky vysoce signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami. Děti s doporučeným odkladem školní docházky dosahují horších výsledků ve všech úkolech i v celkové známce. Největší rozdíl se projevil právě v celkové známce, činil 2,04 bodu. Nejmenší rozdíl můžeme sledovat u úkolu „kresba postavy“.

Také u verze B docílili lepších výsledků předškoláci bez doporučeného odkladu, a to ve všech úkolech i v celkové známce. I v této variantě testu je nejmenší rozdíl mezi skupinami v úkolu „kresba postavy“, u této verze se navíc jedná o úkol, v němž obě skupiny dosahují nejhorších výsledků. Rozdíly mezi skupinami v této verzi v celkové známce (celkovém počtu bodů) jsou o něco menší (1,74 bodu) než u formy A a zároveň děti z obou skupin ve formě B získaly lepší celkovou známku.

Na základě výše uvedeného tedy **přijímáme hypotézy H<sub>6</sub>, H<sub>7</sub>, H<sub>8</sub> i H<sub>9</sub>**. Navíc lze říci, že obě skupiny se v obou verzích testu svým výsledkem nachází dle příručky (Jirásek, 1992) v pásmu průměru. Obě skupiny obdržely nejlepší známky v úkolu „obkreslení skupiny teček“, a to v obou formách testu, pravděpodobně se tedy jedná o úkol pro děti nejjednodušší. Následující graf zobrazuje porovnání celkových známek v OTŠZ u skupin SDO a BDO v jednotlivých verzích.

**Graf 2: Porovnání celkových známek v OTŠZ u skupin SDO a BDO ve formách A a B**



Pozn.: SDO = děti, kterým byl doporučen odklad školní docházky,  
BDO = děti, kterým odklad školní docházky doporučen nebyl.

Z grafu je patrné, že nejlepších výsledků dosahuje skupina dětí, kterým odklad doporučen nebyl (BDO) ve formě OTŠZ B. Naopak nejhůře vychází výsledky skupiny s doporučeným odkladem ve verzi OTŠZ A.

Skupiny dětí s doporučením odkladu (SDO) a dětí, kterým odklad doporučen nebyl (BDO), se v RT liší průměrně o 8 chyb. Tento rozdíl se ukázal být velmi vysoce statisticky významný. **Přijímáme** proto hypotézu **H<sub>10</sub>**. Obě skupiny dosáhly dle příručky k RT průměrného výsledku, nicméně skupina dětí, kterým odklad doporučen nebyl, se nachází blíže k horní hranici pásma průměru. Naproti tomu výsledek dětí, kterým odklad doporučen byl, se svým výsledkem pohybuje až v dolní polovině pásma průměru.

Dílčím cílem, který jsme si vytyčili, bylo také porovnat, jak se lišily výkony chlapců a dívek v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu, a to dohromady za roky 2003, 2008 a 2013. Pro tento účel jsme si stanovili celkem 5 hypotéz:

H<sub>11</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti statisticky významně vyšší celkový průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>12</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „kresba postavy“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>13</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „napodobení psacího písma“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>14</sub>: *Chlapci dosahují v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti v úkolu „obkreslení skupiny teček“ statisticky významně vyšší průměrný počet bodů než dívky.*

H<sub>15</sub>: *Chlapci dosahují v Edfeldtově Reverzním testu statisticky významně vyšší celkový průměrný počet chyb než dívky.*

V níže uvedené tabulce jsou zaznamenány průměrné známky obou pohlaví v dílčích úkolech OTŠZ, průměrná celková známka v OTŠZ a průměrný počet chyb v RT.

**Tab. 10: Porovnání výsledků chlapců a dívek v OTŠZ a RT**

	Chlapci M	Dívky M	t	sv	p	Chlapci N	Dívky N	Chlapci SD	Dívky SD
<b>Kresba postavy</b>	3,37	2,98	8,51	1495	<b>0,001</b>	978	519	0,81	0,93
<b>Napodobení psacího písma</b>	3,27	3,11	2,50	1455	<b>0,013</b>	958	499	1,12	1,14
<b>Obkreslení skupiny teček</b>	2,55	2,39	3,01	1496	<b>0,003</b>	982	516	1,00	0,96
<b>Celkem OTŠZ</b>	9,16	8,45	5,35	1442	<b>0,001</b>	946	498	2,36	2,50
<b>Počet chyb RT</b>	14,61	15,67	-1,59	797	0,111	525	274	8,77	9,24

Pozn.: M = průměr, t = testové kritérium, sv = počet stupňů volnosti, p = hladina významnosti, N = rozsah výběru, SD = směrodatná odchylka.

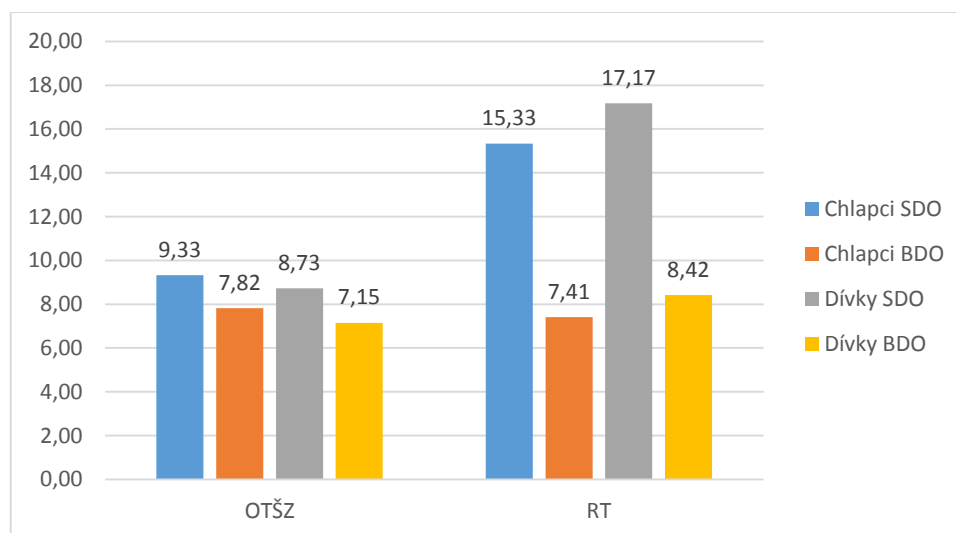
Z předchozí tabulky č. 10 vidíme, že dívky dosahují lepších výsledků ve všech úkolech OTŠZ i v celkové známce. Na základě statistického testu můžeme říci, že tyto rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou statisticky významné a **přijímáme hypotézy H<sub>11</sub>, H<sub>12</sub>, H<sub>13</sub> a H<sub>14</sub>**.

Největší rozdíl mezi oběma pohlavími lze pozorovat v úkolu „kresba postavy“ (0,39 bodu). Nejlepších výsledků dosahovaly obě skupiny v úloze „obkreslení skupiny teček“. Chlapcům činil největší potíže úkol „kresba postavy“, zatímco dívkám úkol „napodobení psacího písma“. Celkové výsledky obou skupin jsou dle příručky k OTŠZ průměrné.

U počtu chyb v RT se ukázal mírný rozdíl mezi pohlavími ve prospěch chlapců, což je naopak, než jsme předpokládali. Tento rozdíl však nedosahuje statistické významnosti. Hypotézu **H<sub>15</sub> zamítáme**.

Odklad školní docházky byl v letech 2003, 2008 a 2013 častěji zamítnut u dívek, a to takřka v 16 % případů. Z následujícího grafu vidíme, že u obou testů lepšího výsledku dosahují chlapci i dívky, kterým odklad školní docházky doporučen nebyl (BDO). V celkové známce v OTŠZ jsou nejvíce úspěšné dívky bez doporučení odkladu. Nejmenší počet chyb v RT dělají naopak chlapci bez doporučení odkladu.

**Graf 3: Porovnání výsledků chlapců a dívek v OTŠZ a RT dle doporučení odkladu**



Pozn.: SDO = děti, kterým byl doporučen odklad školní docházky,  
BDO = děti, kterým odklad školní docházky doporučen nebyl.

Dále jsme si kladli za cíl zmapovat, jakým způsobem se vyvíjely výsledky v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu u vyšetřovaných předškolních dětí v letech 2003, 2008 a 2013. V souvislosti s tímto problémem jsme si určili 5 hypotéz:

H<sub>16</sub>: Celkový průměrný počet bodů v OTŠZ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.

H<sub>17</sub>: Průměrný počet bodů v OTŠZ v úkolu „kresba postavy“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.

H<sub>18</sub>: Průměrný počet bodů v OTŠZ v úkolu „napodobení psacího písma“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.

H<sub>19</sub>: Průměrný počet bodů v OTŠZ v úkolu „obkreslení skupiny teček“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.

H<sub>20</sub>: Průměrný počet chyb v RT se mezi lety 2003, 2008 a 2013 statisticky významně mění.

V níže uvedené tabulce jsou znázorněny průměrné známky v jednotlivých úkolech, průměrná celková známka v OTŠZ a průměrný počet chyb v RT, a to zvláště pro sledované roky.

**Tab. 11: Vývoj výsledků v OTŠZ a RT v letech 2003, 2008 a 2013**

	2003	2008	2013	F	p	2003	2008	2013	2003	2008	2013
	M	M	M			N	N	N	SD	SD	SD
Kresba postavy	3,03	3,20	3,35	12,49	0,001	244	602	651	0,84	0,83	0,91
Napodobení psacího písma	3,05	3,28	3,21	3,41	0,033	244	593	620	1,11	1,12	1,14
Obkreslení skupiny teček	2,48	2,51	2,48	0,20	0,820	245	603	650	0,95	0,96	1,02
Celkem OTŠZ	8,57	8,98	9,00	2,93	0,054	242	586	616	2,29	2,37	2,53
Počet chyb RT	12,74	15,29	15,47	4,70	0,009	125	322	352	8,84	9,06	8,78

Pozn.: M = průměr, F = testové kritérium, p = hladina významnosti, N = rozsah výběru, SD = směrodatná odchylka.

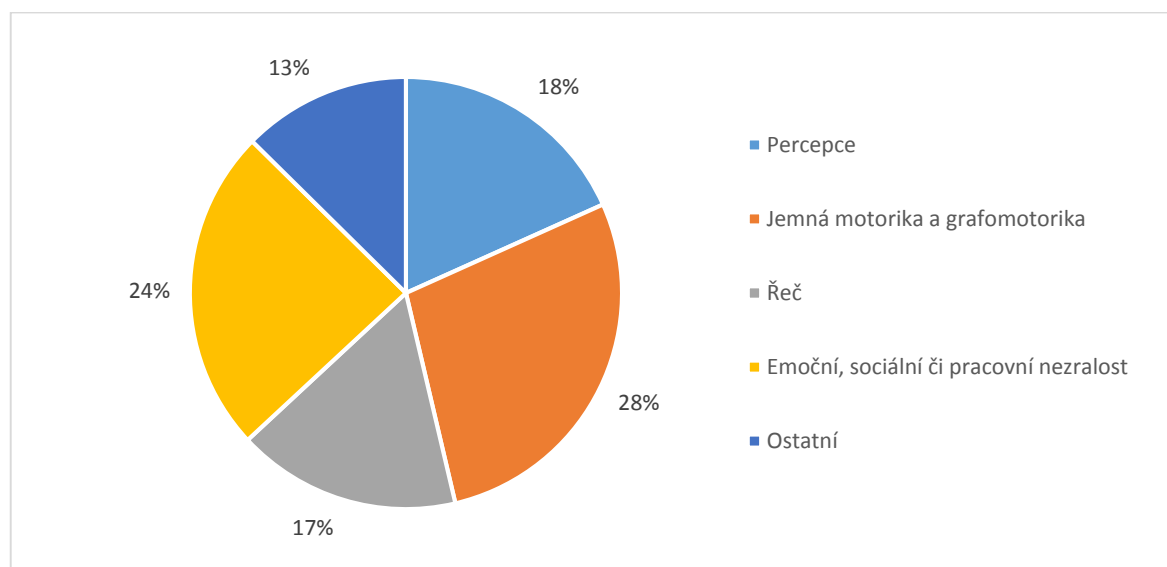
Z tabulky je patrné, že se v jednotlivých letech průměrné celkové známky v OTŠZ a průměrné známky v úkolu „kresba postavy“ u dětí nepatrně zhoršovaly. U ostatních dvou úkolů se výsledky lehce zhoršily mezi lety 2003 a 2008, následně se mezi lety 2008 a 2013 mírně zlepšily.

Na základě jednofaktorové analýzy rozptylu můžeme říci, že tyto rozdíly dosahují statistické významnosti pouze u úkolů „kresba postavy“ a „napodobení psacího písma“. Celková známka dětí v našem vzorku v OTŠZ se dle příručky (Jirásek, 1992) ve všech sledovaných letech pohybovala v pásmu průměru. Nejlepších hodnot děti ve všech letech dosahovaly v úloze „obkreslení skupiny teček“.

V případě počtu chyb v Edfeldtově Reverzním testu rozdíl mezi jednotlivými lety dosahuje statistické významnosti. Nárůst lze vidět především mezi lety 2003 a 2008, a to téměř o 3 chyby. Na základě zjištěných hodnot tedy **zamítáme hypotézy H<sub>16</sub> a H<sub>19</sub> a přijímáme hypotézy H<sub>17</sub>, H<sub>18</sub> a H<sub>20</sub>.**

V následujícím grafu uvádíme oblasti, které jsou u dětí, které přichází do pedagogicko-psychologické poradny, nejčastěji nevyzrálé. Tyto oblasti byly identifikovány na základě kvalitativní analýzy závěrečných zpráv z PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál. U dětí, jimž byl doporučen odklad školní docházky, bylo mnohdy do určité míry nezralých více oblastí školní zralosti. Zaznamenávány byly ty, které byly ve zprávách vyznačeny jako nejvíce problematické (uvedeny v závěrečném shrnutí, případně označeny tučně přímo ve zprávě). Není výjimkou, že je dítě nezralé ve všech těchto oblastech. V kategorii „Ostatní“ jsou zařazeny oblasti, které byly uváděny méně často, například pravolevá orientace, nedostatky ve všeobecné informovanosti a předškolních dovednostech či zdravotní a somatické důvody. Následující graf znázorňuje tyto oblasti dohromady za roky 2003, 2008 a 2013.

**Graf 4: Nejčastější oblasti nezralosti (2003, 2008, 2013)**

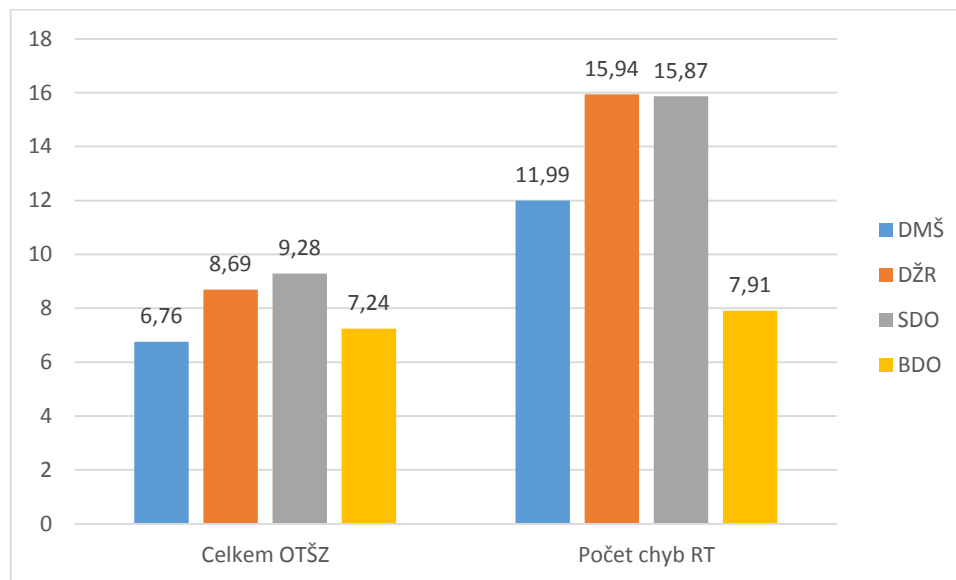


Dosud jsme popisovali zvláště výsledky pro rok 2014 a pro archivní data. Nyní bychom je rádi ještě navzájem porovnali. Níže uvedený graf č. 5 srovnává tedy celkové známky v OTŠZ a počet chyb v RT u 4 různých skupin – skupin DMŠ a DŽR ze sběru dat v roce 2014 a skupin SDO a BDO z vyšetření školní zralosti v PPP v letech 2003, 2008 a 2013.

V celkové známce v OTŠZ skórovaly nejlépe děti z mateřských škol (DMŠ), další v pořadí byly děti, kterým v letech 2003, 2008 a 2013 byla zamítnuta žádost o odklad (BDO), za nimi se svým výsledkem následovaly děti, jejichž rodiče v roce 2014 podali žádost o odložení školní docházky (DŽR) a nejhůře si vedly děti, kterým byl v letech 2003, 2008 a 2013 doporučen odklad (SDO).

U počtu chyb v RT je pořadí skupin odlišné. Nejlépe v testu obstály děti, kterým v letech 2003, 2008 a 2013 nebyl doporučen odklad školní docházky (BDO). Průměrně o 4 chyby více v testu udělaly děti z mateřských škol (DMŠ). Následovaly děti, kterým v letech 2003, 2008 a 2013 byl doporučen odklad (SDO) a děti, jejichž rodiče podali v roce 2014 žádost o odklad školní docházky (DŽR). Obě tyto skupiny dosáhly průměrně téměř shodného počtu chyb v RT.

**Graf 5: Porovnání výsledků v OTŠZ a v RT u 4 různých skupin**



Na závěr této podkapitoly uvádíme průměrné hodnoty naměřené v našem vzorku dohromady za všechny 4 mapované roky. Průměrná celková známka v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti byla rovna 8,75 ( $SD = \pm 2,47$ ) a průměrný počet chyb v Edfeldtově Reverzním testu činil 15,01 chyb ( $SD = \pm 8,91$ ). Normu v OTŠZ nenaplnilo 15 % a v RT pouze 8 % vyšetřených předškoláků.

V této části jsme popsali výsledky v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu u předškolních dětí a vzájemně komparovali tyto výsledky u různých skupin. V další podkapitole se na tyto dva testy podíváme z pohledu psychologů, kteří s nimi pracují v pedagogicko-psychologických poradnách.

## 9.2 Dotazník vlastní konstrukce

Nyní se budeme věnovat vybraným datům zjištěným prostřednictvím dotazníků. Výsledky jsou rozděleny do tří podkapitol. První se zaměřuje na zkušenosti, názory a postoje psychologů týkající se Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti (OTŠZ), druhá je zacílena na zkušenosti s Edfeldtovým Reverzním testem (RT) a třetí popisuje některá další zjištění z dotazníku.

V úvodu je nutné uvést, že většina otázek byla nepovinných a někteří respondenti nezodpověděli všechny otázky, tudíž se celkové četnosti odpovědí u jednotlivých otázek mohou lišit.

### 9.2.1 Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ)

V následující podkapitole jsou popsány výsledky, které se týkají Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti. Celkem 43 respondentů (94 %) uvedlo, že při své práci používá Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti při vyšetřování zralosti dítěte pro nástup do školy. Jednalo se o otázku filtrační – ti, kteří v této otázce odpověděli „ne“, na otázky vztahující se k tomuto testu dále neodpovídali.

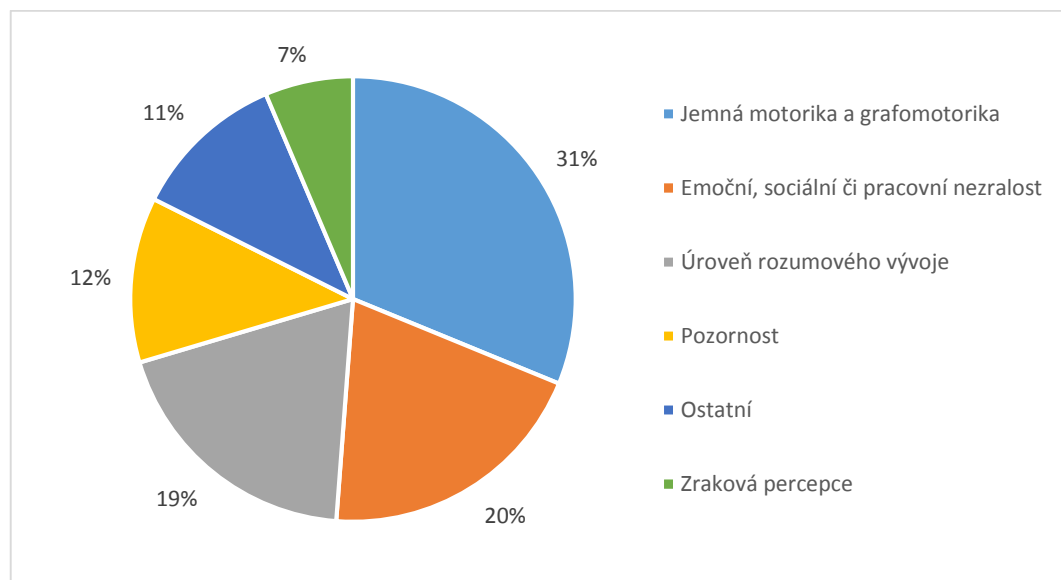
Dále jsme se respondentů ptali, jak dlouho již tento test využívají. Počet let využívání OTŠZ se u dotázaných psychologů pohyboval od 1 roku po 36 let. Odpovědi bylo možné rozdělit do třech kategorií – 1 rok až 5 let, 6 až 10 let a 11 let a více. Zastoupení jednotlivých kategorií je zobrazeno v tabulce č. 12.

**Tab. 12: Počet let využívání OTŠZ**

	Četnost	Relativní četnost
0 až 5 let	10	23,26
6 až 10 let	8	18,60
11 let a více	25	58,14

Jak již bylo uvedeno, dle příručky slouží OTŠZ k zhodnocení úrovně jemné motoriky a grafomotoriky, vizuomotoriky, zrakové analýzy tvaru, pracovní zralosti a také k přibližnému posouzení rozumové úrovně (Jirásek, 1992). Zajímalo nás, které z těchto či jiných aspektů školní zralosti sledují prostřednictvím tohoto testu psychologové v praxi. Uváděné odpovědi ilustruje následující graf.

**Graf 6: Aspekty školní zralosti sledované prostřednictvím OTŠZ**

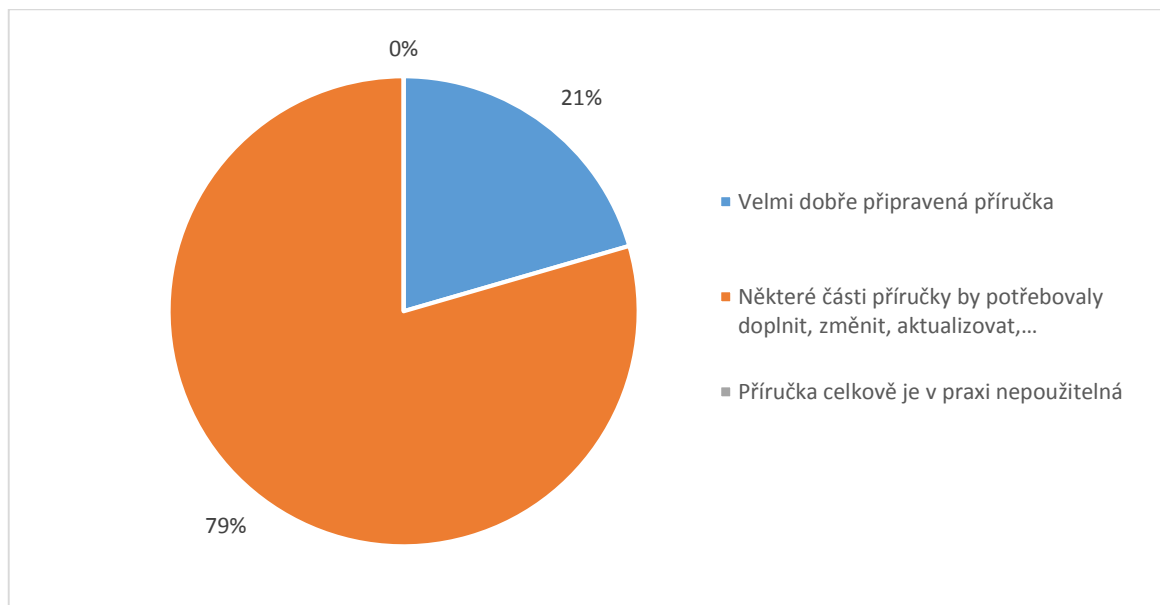


Psychologové z pedagogicko-psychologických poraden nejčastěji využívají OTŠZ k posuzování jemné motoriky a grafomotoriky (39), emoční, sociální a pracovní nezralosti (25) a k orientačnímu posouzení úrovně rozumového vývoje (24). Dále je pro ně test ukazatelem úrovně pozornosti (15) a zrakové percepce (8). Několik respondentů také uvedlo, že prostřednictvím testu sledují laterální, orientaci v prostoru, početní dovednosti dítěte či riziko organicity (kategorie „Ostatní“). V této otázce měli respondenti možnost označit více odpovědí nebo také dopsat jinou odpověď. Průměrně uváděli 2,7 kategorie.

Další otázka se týkala toho, jak psychologové hodnotí příručku k tomuto testu. Jednalo se o uzavřenou otázku s možnostmi „velmi dobře připravená příručka“, „některé části příručky by potřebovaly doplnit, změnit, aktualizovat,...“ a „příručka celkově je v praxi nepoužitelná“. V grafu č. 7 lze vidět procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Z grafu je patrné, že větší část respondentů se domnívá, že některé části příručky by potřebovaly doplnit, změnit či aktualizovat. Zároveň si ale nikdo z dotázaných nemyslí, že by byla příručka celkově v praxi nepoužitelná a někteří jsou s ní velmi spokojeni.



**Graf 7: Celkové hodnocení příručky k OTŠZ**



Respondenti dále měli prostor k jakémukoliv vyjádření týkajícímu se příručky k OTŠZ. Ten využilo pouze 13 respondentů (30 %), jedná se tedy spíše o kvalitativní doplnění. Psychologové se zde vyjadřovali spíše k samotnému testu. Pozitivní hodnocení se týkala rychlosti, jednoduchosti testu a jeho možné využitelnosti jako indikátoru toho, na jaké oblasti se více zaměřit. Za úskalí testu byla považována jeho všeobecná známost například u pedagogů, kteří děti na test připravují. Dále se zde objevily názory, že je potřeba aktualizovat normy testu („*Asi by byla vhodná aktualizace k ověření, jaká je úroveň zvládnutí u současných dětí.*“), konkrétně především normy úkolu kresba postavy („*Skórování kresby postavy je zastaralé, nedostatečné, raději vycházím z rovněž nepřiliš aktuální, leč podrobnější kresby postavy dle Šturmy a Vágnerové (1982).*“), a provést podrobnější analýzu výkonů v jednotlivých úkolech. Zajímavé je, že 3 respondenti (7 %) uvedli, že příručku běžně vůbec nepoužívají („*Příručku jsem si přečetla na začátku, občas do ní nahlédnu, ale nepoužívám ji. Tuto metodu spíše hodnotím kvalitativně.*“). V návaznosti na tuto otázku se nabízela také otázka, do jaké míry se psychologové v praxi příručkou striktně řídí. Jednalo se o uzavřenou otázku s alternativami „ano“ a „ne“. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti (43), 79 % z nich zvolilo odpověď „ne“.

V případě odpovědi „ne“ jsme se dále ptali na důvody. Zde respondenti měli k dispozici možnosti, včetně možnosti „jiné“. Poskytnuté odpovědi jsou zaznamenány v následující tabulce č. 13.

**Tab. 13: Důvody, proč se někteří psychologové striktně příručkou k OTŠZ neřídí**

	Četnost	Relativní četnost
Vycházím raději z vlastní zkušenosti	24	72,73
Příručka vyžaduje aktualizaci	7	21,21
Nelze se striktně držet příručky, každé dítě je individualita	1	3,03
Jsou potřeba i jiné, doplňující informace	1	3,03

Poslední otázka vztahující se k příručce k tomuto testu se zaměřovala konkrétně na vymezení bodového ohodnocení jednotlivých úkolů. Dotázaní psychologové se rozcházejí v názoru na to, zda příručka k OTŠZ jednoznačně popisuje, jakému výkonu v úkolech připadá konkrétní bodové ohodnocení. Přibližně 51 % respondentů se domnívá, že ano, přibližně 49 % je toho názoru, že bodové ohodnocení není v příručce vymezeno jednoznačně.

Respondenti, kteří odpověděli, že podle jejich názoru příručka nepopisuje jednoznačně bodová ohodnocení jednotlivých úkolů v OTŠZ, měli možnost dále osvětlit, co je k tomuto názoru vede. Respondenti uváděli, že „některá kritéria jsou nejasná“ (výtvar dítěte je „mezi“ kritérii – především u kresby postavy), „hodnocení je příliš mírné“. Někteří se také domnívají, že ani nelze jednoznačně vymezit kritéria, neboť každý případ vyžaduje individuální a komplexní posouzení. Objevili se také respondenti, kteří s příručkou nepracují či ji vůbec nemají k dispozici („Nedokážu říct, nikdy jsem s ní nepracovala, test bodově nehodnotím.“).

### 9.2.2 Edfeldtův Reverzní test (RT)

V této podkapitole se zabýváme výsledky týkajícími se zkušeností psychologů s Edfeldtovým Reverzním testem.

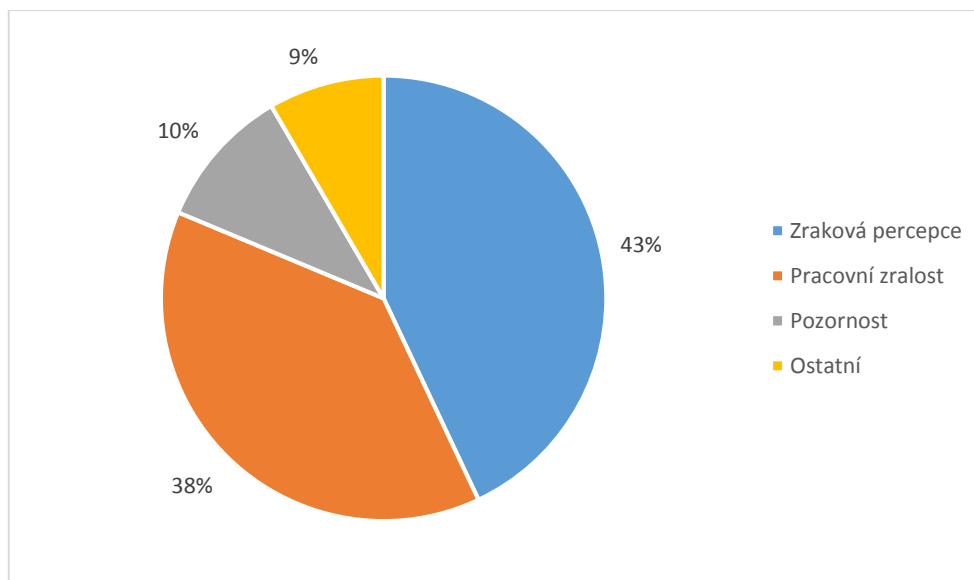
Všichni dotázaní psychologové (46) odpověděli, že při své práci Edfeldtův Reverzní test používají. Odpovědi na otázku, kolik let již v praxi tento test využívají, jsme rozdělili do tří kategorií, stejných jako u OTŠZ. Zastoupení obou kategorií je téměř totožné jako u OTŠZ a je znázorněno v tabulce č. 14. Celková četnost nedává dohromady zmíněných 46, neboť 1 respondent odpověď neuvedl.

**Tab. 14: Počet let využívání RT**

	Četnost	Relativní četnost
0 až 5 let	11	24,44
6 až 10 let	8	17,78
11 let a více	26	57,78

Dle Černého a Kollárika (1986) je test ukazatelem úrovně zrakového vnímání a míry reverzní tendence. Také může napovídat něco o úrovni pozornosti. Z našich zjištění je patrné, že v praxi jsou dvě základní oblasti školní zralosti, které psychologové prostřednictvím Edfeldtova Reverzního testu sledují, a to zraková percepce (46) a pracovní zralost (41). Někteří psychologové také uváděli, že jim test poskytuje informace o schopnosti koncentrace pozornosti dítěte (11). Přesné zastoupení jednotlivých oblastí znázorňuje graf č. 8. Aspekt úrovně pozornosti by mohl být zařazen do oblasti pracovní zralosti, ale byl psychology často vymezován extra, proto jej i v tomto grafu vyčleňujeme. Kategorie „Ostatní“ obsahuje některé odpovědi s nízkou četností (např. grafomotorika, pravolevá orientace či emoční zralost). Respondenti měli možnost označit i více odpovědí, případně ještě vypsát vlastní odpovědi. Průměrně udávali 2 až 3 aspekty.

**Graf 8: Aspekty školní zralosti sledované prostřednictvím RT**



Na základě zkušeností z analýzy archivních dat, ve kterých chybělo velké procento časů délky administrace (případně byl zapsán nikoliv čas naměřený, ale pouze odhadnutý), bylo důležité zeptat se psychologů také na to, zda čas u tohoto testu běžně měří nebo neměří a proč. Jednalo se o množinovou otázku, někteří respondenti tedy uváděli více odpovědí zároveň. Jejich odpovědi lze vyčíst z tabulky č. 15. V kontextu toho, že maximální čas administrace je určen příručkou k testu, je zajímavé, že takřka 38 % psychologů čas neměří.

**Tab. 15: Měření času potřebného k administraci u RT**

	Četnost	Relativní četnost
Ano, je to předepsané v příručce k testu	9	16,98
Ano, poskytuje mi to užitečné informace o zralosti dítěte	24	45,28
Ne, přesný čas pro mě při posuzování zralosti dítěte nemá váhu	17	32,08
Ne, ale sleduji pracovní tempo dítěte	3	5,66

Také další otázka vycházela z poznatků z analyzování archivních dat, kde často nebylo vyplněných všech 84 položek testu.

**Tab. 16: Frekvence nedokončení všech položek RT**

	Četnost	Relativní četnost
Občas	21	45,65
Jen zřídka	19	41,30
Často	3	6,52
Nikdy	3	6,52

Na základě výše uvedené tabulky lze říci, že téměř všichni dotázaní psychologové se již někdy setkali s tím, že vyšetřované dítě nedokončilo všechny položky testu, nicméně nejedná se o častý jev. Dále jsme se ptali, proč k tomuto dochází.

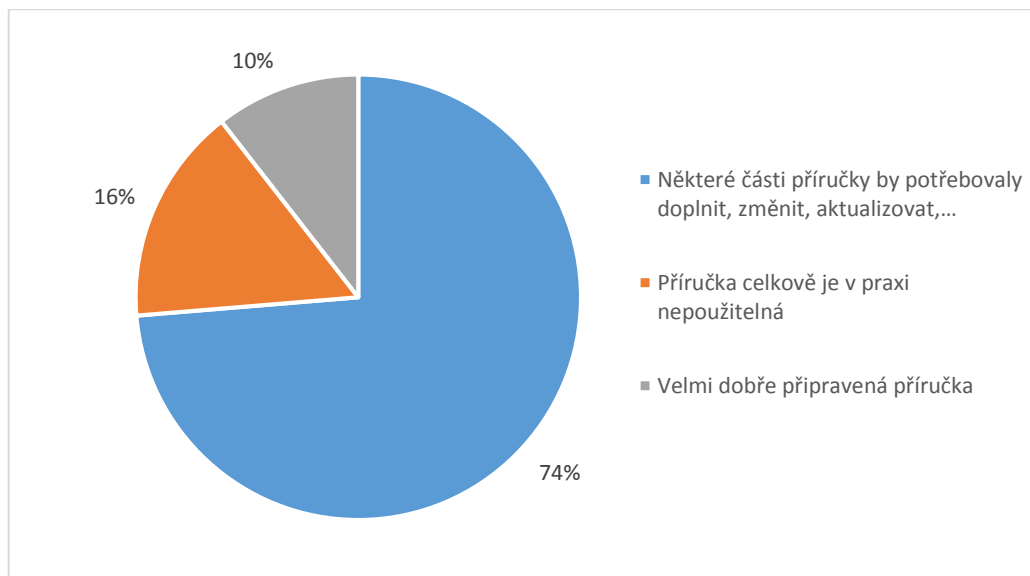
**Tab. 17: Faktory vedoucí k nedokončení celého RT**

	Četnost	Relativní četnost
Pracovní nezralost	40	48,78
Neporozumění zadání	21	25,61
Testová úzkost	11	13,41
K posouzení úrovně zrakového vnímání stačí část testu	8	9,76
Ostatní	2	2,44

Jako příčiny toho, že dítě nedokončí celý test, psychologové nejvíce zmiňují pracovní nezralost dítěte, neporozumění zadání či testovou úzkost. Někteří z nich se také domnívají, že k posouzení úrovně zrakového vnímání u dítěte stačí pouze část testu. V některých pedagogicko-psychologických poradnách běžně využívají zkrácenou verzi testu (kategorie „Ostatní“).

Několik následujících otázek se týkalo opět testové příručky. První z nich se zaměřovala na to, jak příručku psychologové celkově hodnotí. Největší procento dotázaných psychologů (téměř 74 %) se domnívá, že by některé části příručky k Edfeldtovu Reverznímu testu zasloužily doplnit, změnit či aktualizovat. Četnosti jednotlivých odpovědí znázorňuje následující graf.

**Graf 9: Celkové hodnocení příručky k RT**



Vzápětí opět následovala otázka na to, zda se příručkou psychologové v praxi striktně řídí a jaké důvody je případně vedou k tomu, že se testovou příručkou neřídí. Na otázku odpovědělo všech 46 respondentů a 76 % z nich uvedlo, že se příručkou striktně neřídí. Důvody uvedlo 33 respondentů. Uváděné důvody jsou zobrazeny v následující tabulce.

**Tab. 18: Důvody, proč se někteří psychologové striktně příručkou k RT neřídí**

	Četnost	Relativní četnost
Vycházím raději z vlastní zkušenosti	18	54,55
Příručka vyžaduje aktualizaci	13	39,39
Pouze u předškolního věku	1	3,03
Příručka není k dispozici	1	3,03

Na závěr této části měli respondenti prostor napsat jakýkoliv komentář k příručce k Reverznímu testu. Této možnosti využilo pouze 11 respondentů. 3 z nich (7 %) uvedli, že příručku vůbec nepoužívají („Už dávno ji nepoužívám.“). 5 respondentů (11 %) se vyjadřovalo k normám, které se jim zdají neaktuální a příliš měkké a k potřebě zpřesnění interpretací jednotlivých výsledků („Uvedené normy jsou naprosto mimo, využíváme vlastních orientačních norem.“). Někteří se nevyjadřovali přímo k příručce, ale spíše k celému testu, který považují za doplňující metodu, informativní zejména v prvním pololetí 1. třídy a při posuzování vhodnosti předčasného nástupu do školy.

### 9.2.3 Jiná zjištění

#### **Jaké prostory nejčastěji využíváte k administraci OTŠZ/Edfeldtova Reverzního testu?**

Psychologů jsme se ptali také na to, jaké prostory nejčastěji využívají k administraci Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti a jaké k administraci Edfeldtova Reverzního testu. Respondenti měli možnost označit i více odpovědí současně. Z odpovědí je zřejmé, že místo administrace na druhu testu nezávisí. Četnosti jednotlivých odpovědí jsou velmi podobné a mnozí respondenti u druhého testu dokonce udávali odpovědi jako například „*totéž jako u OTŠZ*“. Proto uvádíme výsledky pro oba testy dohromady.

Z výsledků vyplývá, že nejčastějším místem pro administraci OTŠZ a RT je pedagogicko-psychologická poradna (85 % resp. 92 % respondentů). V některých případech bývají testy psychology administrovány také v prostorách mateřské (13 % resp. 6 % respondentů) či základní školy (2 % respondentů v případě obou testů).

#### **Může podle Vašeho názoru místo zadávání ovlivnit výsledek dítěte v testu?**

Celkem 33 respondentů u OTŠZ (77 %) a 36 respondentů u RT (78 %) se domnívá, že místo zadávání testu může ovlivnit výsledek dítěte. Mezi nejčastěji uváděné důvody patří vzájemné ovlivňování dětí, rušivé vlivy v MŠ ovlivňující koncentraci dítěte, technické pracovní podmínky v MŠ (osvětlení, velikost stolu, výška židle apod.) na jedné straně a novost prostředí PPP či anxieta z neznámé osoby na straně druhé.

#### **Je běžné, že je při zadávání Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti /Edfeldtova Reverzního testu přítomen rodič dítěte?**

U této otázky se opět četnosti odpovědí pro OTŠZ a RT nelišily. Ze zkušenosti převážné většiny (94 %) dotázaných psychologů vyplývá, že není běžné, aby byl při zadávání těchto testů přítomen rodič dítěte.

#### **Používáte k vyšetřování školní zralosti ještě nějaké jiné testy?**

45 psychologů uvedlo, že k vyšetřování školní zralosti využívá kromě Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti a Edfeldtova Reverzního testu ještě nějaké další testy.

**Tab. 19: Další testy používané k vyšetřování školní zralosti v PPP**

	Četnost	Relativní četnost
Zkouška laterality	43	25,90
Zkouška sluchové diferenciac WM	30	18,07
Testy inteligence	23	13,86
Test obkreslování	18	10,84
Ostatní	16	9,64
Zkouška znalostí předškolních dětí	15	9,04
Orientační test dynamické praxe	11	6,63
Obrázkově-slovníková zkouška	10	6,02

Z předchozí tabulky můžeme vidět četnost uvádění jednotlivých testů. Nejčastěji zmiňovanými dalšími metodami k vyšetřování školní zralosti v PPP jsou Zkouška laterality, Zkouška sluchové diferenciac WM a testy inteligence. Do kategorie „Ostatní“ byly zařazeny testy, které byly uváděny jen ojediněle – např. zkoušky MaTeRS či část Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

V další kapitole se zamyslíme nad teoretickou i empirickou částí této bakalářské diplomové práce. Zaměříme se na překážky, na které jsme v průběhu výzkumu naráželi a na to, jak jsme se s nimi snažili vypořádat. Rozebereme také možné limity výzkumu. Budeme se zabývat výsledky obou substudií a jejich porovnáním s jinými relevantními výzkumy. Na závěr zmíníme rovněž silné stránky studie.

## 10 Diskuze

V této kapitole se budeme zamýšlet nad zkoumanou problematikou, zjištěnými výsledky i možnými limity samotného výzkumu. Zaměříme se také na porovnání našich výsledků s výsledky jiných relevantních studií.

Tato bakalářská diplomová práce se zabývala školní zralostí a odklady školní docházky v kontextu výsledků v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu. V teoretické části jsme se potýkali s vymezením pojmů školní zralost a školní připravenost, které není příliš jednoznačné. Někdy se oba pojmy používají jako synonyma. Nakonec jsme v celé práci používali oba pojmy, nicméně častěji pojem „školní zralost“, neboť se nám zdá stále ještě více zažitý. V této oblasti existuje pouze několik rozsáhlejších aktuálních výzkumů. Školní zralost a odklady školní docházky jsou však poměrně často zkoumány v rámci diplomových prací. Nesnáze jsme měli při rešerši zahraničních výzkumů, neboť se sice mnoho z nich týkalo školní zralosti, nicméně málokdy byly relevantní pro porovnání s naším výzkumem.

Hlavním výzkumným problémem bylo, zda jsou Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti a Edfeldtův Reverzní test schopny odlišit děti zralé od dětí, které potřebují odklad školní docházky a do jaké míry jsou opodstatněné žádosti o odklad školní docházky. Výzkumnou část jsme rozdělili do dvou substudií. První studie byla vytvořena v rámci projektu Partnerské sítě a výzkum byl tedy nastaven v souladu s možnostmi a požadavky partnerských pedagogicko-psychologických poraden. Druhá studie vznikla nad rámec výzkumu i původního zadání práce. Účelem její realizace bylo především podložení některých poznatků ze zpracovávání archivních dat (chybějící časy administrace, nedokončené testy, problémy s hodnocením úkolů v OTŠZ). Domníváme se, že tato druhá část byla zvolena vhodně a některá zjištění z první studie díky ní mohla být doplněna a rozšířena.

Pro realizaci obou studií byl využit kvantitativní přístup. Téma bylo zkoumáno pomocí 4 metod. Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti a Edfeldtův Reverzní test byly zvoleny z několika důvodů. Jedná se o metody jednoduché, relativně rychlé, s možností skupinové administrace. Navíc jsou v pedagogicko-psychologických poradnách často využívány (IPPP, 2012). Výsledky z těchto dvou testů jsme chtěli doplnit analýzou archivních dat z PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál. Pro analýzu archivních dat byl určen pětiletý interval



mezi roky. Jako nejbližší roku sběru aktuálních dat (2014) jsme zvolili rok 2013, a dále tedy roky 2008 a 2003. Původním záměrem bylo těmito roky začít a následně pokračovat s analýzou buď dále do minulosti, nebo vyplnit mezery mezi sledovanými roky. Ukázalo se ale, že s postupem času již nejsou záznamy kompletní a také že již zpracování dat ze tří let je poměrně časově náročné. Nicméně vzorek více než 1500 zpráv považujeme za dostatečně rozsáhlý. V průběhu zpracovávání archivních dat jsme narazili na několik komplikací. Ukázalo se, že někteří psychologové u Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti u některých úkolů vůbec neuvádí hodnocení, případně uvedou známku mezi jednotlivými stupni (1–2, 2–3 apod.). Autorka této práce tedy musela některé z testů ohodnotit sama, což by mohlo být jistým limitem výzkumu. Snažila se tak činit přesně v souladu s kritérii příručky, někdy však přesto bylo těžké některý výtvar ohodnotit – především u úkolu „kresba postavy“. Zjistili jsme také, že v PPP Bruntál se Edfeldtův Reverzní test běžně nevyužívá. Protože se jednalo o zpětnou analýzu, nemohli jsme toto nijak ošetřit, a proto byly při analýze archivních dat u Edfeldtova Reverzního testu vždy oproti OTŠZ nižší četnosti. Jisté omezení u analýzy dat z RT se vyskytlo také v tom, že se objevily testy, v nichž nebylo dokončeno všech 84 položek. Byla vyplněna například jen jedna či dvě strany testu. Takové testy nemohly být zařazeny do analýzy počtu chyb v RT. Při prepisování dat jsme v takových případech zaznamenávali komentáře ze zpráv, které v některých případech odůvodňovaly, proč je test nedokončený. Objevovala se zde vysvětlení jako: „nerozumí zadání, škrtá vše, nehodnotitelné, pracovní nezralost“, nebo naopak „zralý/á“. Tyto komentáře se následně staly podkladem pro tvorbu variant odpovědí v dotazníku, ve kterém jsme se psychologů ptali na důvody nedokončení celého RT. Dále jsme zjistili, že u RT často chybí čas administrace, případně je uváděn čas zaokrouhlený, odhadnutý. Nakonec jsme se proto rozhodli proměnnou „čas administrace RT“ z analýzy u archivních dat vyřadit úplně. Stejně jako nedokončené testy se i chybění času administrace stalo podkladem pro otázky do dotazníku. Tvorba dotazníku byla postupným déletrvajícím procesem, zahrnujícím i pilotní ověření. Nicméně si zpětně uvědomujeme některé rezervy ve formulacích otázek. Například u otázky „Řídíte se příručkou při posuzování testů striktně?“ mohly být výsledky ovlivněny slovem „striktně“, které má poměrně silnou konotaci. Také jsme si při zpracovávání výsledků uvědomili, že by bývalo bylo vhodné zeptat se psychologů přímo na to, co si myslí o testových normách. Takto se k nim sice někteří spontánně vyjadřovali v rámci otázek na testové příručky, nicméně se nevyjádřili všichni.

Výzkum byl založen na spolupráci s dvěma partnerskými pedagogicko-psychologickými poradnami – PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál. Na základě toho byly do výběrového souboru voleny ty děti, které navštěvují mateřské školy v okrese Olomouc a okrese Bruntál a děti, které byly vyšetřeny v těchto dvou PPP. Celková velikost výběrového souboru pro rok 2014 čítala 706 předškoláků. Bodem do diskuze je tedy určitá nereprezentativnost sledovaného vzorku vzhledem k cílové populaci a také nestejná velikost skupin DŽR a DMŠ. Předmětem diskuze jistě může být i způsob rozdělení dětí do jednotlivých skupin. Ve vzorku z roku 2014 byly děti do skupin děleny na základě toho, zda u nich byla podána žádost o vyšetření školní zralosti (DŽR) či nikoliv (DMŠ). Problémem tohoto dělení je, že nemáme záruku, že to, že nebyla podána žádost, znamená, že jsou tyto děti zralé. A zároveň to, že žádost byla podána, ještě neznamená, že tyto děti budou psychology posouzeny jako nezralé. Velký otazník je tedy v tom, zda zjištěné rozdíly mezi oběma skupinami mluví o tom, že testy školní zralosti dokáží dobře odlišit děti zralé od dětí nezralých, nebo o tom, jak dobře umí ti, kteří dítě na vyšetření školní zralosti doporučují, poznat, které dítě vyšetření potřebuje. Možnou nereprezentativnost vzorku jsme se snažili vynahradit podrobnou analýzou více než 1500 zpráv ze zmíněných pedagogicko-psychologických poraden, v rámci níž jsme mimo jiné porovnali skupiny dětí, kterým odklad byl doporučen a ty, kterým doporučen nebyl.

U druhé substudie jsme relativně spokojeni s počtem 46 vyplněných dotazníků, obzvláště vzhledem k časové vytíženosti pracovníků pedagogicko-psychologických poraden. Při vymezování charakteristik populace jsme narazili na to, že poslední statistiky o počtu psychologů v PPP, které se nám podařilo získat, jsou z roku 2008. Ani e-mailová komunikace s pracovníkem Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) nám nepřinesla aktuálnější informace. Nicméně vztaženo k počtu psychologů v PPP v roce 2008, kdy jich bylo cca 450 (IPPP, 2008), můžeme předpokládat, že náš vzorek pokrýval přibližně 10 % populace. Považujeme ho tedy za dostatečně velký.

V oblasti etických aspektů výzkumu neshledáváme žádná pochybení. Ve všech částech výzkumu jsme se snažili dodržovat platné zákony, etické standardy i zásady slušného chování. Jako přidanou hodnotu vnímáme to, že rodiče dětí, které byly vyšetřovány v roce 2014 v mateřských školách, dostali krátkou zprávu o dítěti. Ve zprávě byly na základě výsledků testů a pozorování popsány oblasti, ve kterých se dítěti daří, ale i ty, v nichž má ještě nějaké rezervy. Zároveň rodiče dostali papír s náměty na rozvoj dítěte. Náš výzkum

tedy mohl přispět k tomu, aby i dovednosti dětí, které se již chystají na nástup do školy (a které by za normálních okolností neprošly vyšetřením školní zralosti), mohly být dále vhodným způsobem rozvíjeny.

Na základě porovnání jednotlivých skupin jsme prokázali, že oba testy jsou jako metody vyšetřování školní zralosti funkční. Jedná se o metody jednoduché a relativně rychlé, s možností skupinové administrace. Skupina dětí z mateřských škol (DMŠ) dosáhla v OTŠZ i RT statisticky významně lepších výsledků ( $p < 0,001$ ) než skupina dětí, u nichž byla podána žádost o odklad (DŽR). Za pozornost ale určitě stojí fakt, že i děti z mateřských škol (DMŠ) z našeho vzorku, které jsou považovány za zralé (resp. děti, jejichž rodiče nepodali žádost o odklad), udělaly v Edfeldtově Reverzním testu 12 chyb. Domníváme se, že je to poměrně dost na to, že všechny děti v této skupině se chystaly v září nastoupit do školy. K tomuto nás napadá hned několik věcí. Zaprvé je možné, že se i pro běžnou populaci zralých dětí zkrátka jedná o náročný test. Zadruhé se nabízí, že všechny děti ve skupině DMŠ nemusely být zralé v oblastech, které jsou pomocí Reverzního testu posuzovány. Zatřetí, děti jsme testovali v květnu a červnu 2014, do nástupu do školy jim tedy zbývalo ještě čtvrt roku, za který mají šanci dozrát. V kontextu toho by 12 chyb ještě nemuselo nic znamenat.

Jednotlivé faktory OTŠZ spolu dle našich zjištění v obou verzích středně silně souvisí. Korelační koeficienty se u formy A pohybují v rozmezí  $r = .38$  až  $r = .59$  a u verze B  $r = .34$  až  $r = .51$ . Tyto výsledky jsou podobné zjištěním Jiráskova (1992), který tyto interkorelace zkoumal v roce 1964 a naměřil mezi jednotlivými úkoly  $r = .40$  až  $r = .53$ . To svědčí pro určitou stabilitu testu v čase. Nejtěsnější vztah byl v obou verzích OTŠZ zjištěn mezi úlohami „napodobení psacího písma“ a „obkreslení skupiny teček“, což se vzhledem k podobnému charakteru obou úloh dalo předpokládat. Zároveň jednotlivé úkoly i celkový počet bodů v OTŠZ v našem průzkumu vykazují středně silnou pozitivní korelaci s počtem chyb v Edfeldtově Reverzním testu. Stejný vztah OTŠZ a RT zjistili také například Kollárik (1974) či Šmelová et al. (2012). Nejsilnější souvislost s RT jsme našli opět v případě úkolů „napodobení psacího písma“ a „obkreslení skupiny teček“, což se jeví jako logické, neboť se jedná o úkoly, v nichž je stejně jako v Edfeldtově Reverzním testu zapojeno zrakové vnímání.

Na základě analýzy archivních dat jsme zjistili, že u vyšetřených dětí odklad nebyl doporučen pouze v necelých 12 % případů, což svědčí spíše pro oprávněnost žádostí o odklad školní docházky a dobrou schopnost těch, kteří posílají dítě na vyšetření, posoudit,

kteře dítě je zralé a kteře nikoliv. Děti, kteřým odklad nebyl doporučen, navíc dosahovaly statisticky významně lepších výsledků v obou testech, což mluví ve prospěch spolehlivosti těchto testů. Je ovšem nutné uvést, že se jedná pouze o děti, kteře byly v daných letech vyšetřeny kvůli odložení školní docházky v PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál. Nemusí se ale jednat o všechny děti, kteřým v okrese Olomouc a Bruntál v daných letech nebyl doporučen odklad školní docházky, neboť v souvislosti s novelami školského zákona v některých letech nemusely všechny děti, u nichž byl zvažován odklad, projít vyšetřením ve školském poradenském zařízení.

V OTŠZ dosahují lepších výsledků dívky oproti chlapcům, což dokládá, že dívky jsou alespoň v některých směrech lépe připraveny než chlapci. Potvrdili jsme tak zjištění některých předchozích výzkumů (Jirásek & Tichá, 1968; Kollárik, 1991; Nováková & Prokopec, 2002; Šmelová et al., 2012; Štukavcová, 2014). V rámci jiných studií (např. Nováčková, 1988; Gáborová, 2005; Součková, 2011 aj.) se však rozdíly mezi pohlavími v OTŠZ nepotvrdily. Výsledky dívek v OTŠZ v námi prezentovaném výzkumu jsou v souladu s tím, že žádosti o odklad jsou častěji zamítnuty u dívek než u chlapců. Nepotvrdila se nám však hypotéza, že by na tom dívky byly lépe i v RT – na jednu stranu je to překvapující, vzhledem k naměřené středně silné korelaci mezi výsledky v obou testech bychom předpokládali, že lepší výsledek dívek v OTŠZ bude implikovat také lepší výsledek v RT. Na druhou stranu jsou tato zjištění v souladu například s výzkumem Šmelové et al. (2012). V rámci bádání Nováčkové (1988) dosahovali chlapci v RT dokonce statisticky významně lepších výsledků než dívky.

Výsledky ukázaly statisticky významný rozdíl mezi průměrnými výkony dětí v jednotlivých letech v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti u úkolů „kresba postavy“, „napodobení psacího písma“ a v Reverzním testu. U posledního úkolu ani u celkové známky v OTŠZ statisticky významné rozdíly zjištěny nebyly. Při pohledu na průměrné počty chyb se zdá zajímavý především skok o 3 chyby v Reverzním testu mezi lety 2003 a 2008. Nevíme, čím odůvodnit takový rozdíl právě mezi těmito lety, když mezi lety 2008 a 2013 se počet chyb zvedal už jen nepatrně. Dalo by se uvažovat o zkreslení způsobeném takřka třetinovou velikostí výběrového souboru pro rok 2003 oproti rokům 2008 a 2013, ale vzhledem k tomu, že u OTŠZ není stejně výrazný skok v jednotlivých úkolech mezi rokem 2003 a 2008, není vliv velikosti vzorku pravděpodobný. Nabízí se samozřejmě také další vysvětlení. Mohli bychom například zvažovat to, že v roce 2003 bylo zkrátka více žádostí o

odklad neoprávněných. Konfrontujeme-li tuto úvahu s procentem zamítnutých žádostí v rámci partnerských PPP v jednotlivých letech, zjistíme, že v roce 2003 bylo zamítnuto přibližně 18 % žádostí, zatímco v letech 2008 a 2013 to bylo 10–11 %. Lze tedy říci, že se v tomto směru rok 2003 od ostatních dvou let mírně lišil. Avšak jistě by bylo možné nalézt i další faktory, které mohly získané výsledky ovlivnit. Nejmenší rozdíl byl mezi jednotlivými roky v úkolu „obkreslení skupiny teček“. V tomto úkolu navíc dosahovaly nejlepších výsledků děti ve všech porovnávaných skupinách. Podobná zjištění vyplývají z některých jiných výzkumů (např. Kotosová, 2004; Fedáková, 2008; Šmelová et al., 2012; Holovenčuková, 2014 aj.). To dokládá, že se jedná pro předškoláky o obecně nejjednodušší úkol a že se toto v čase nemění.

Na základě druhé substudie můžeme potvrdit, že oba testy jsou v poradnách často využívané, OTŠZ nevyužívá pouze 6 % dotázaných psychologů a RT využívají všichni dotázaní. To koresponduje s šetřením IPPP (2012), dle kterého OTŠZ zaujímá páté a RT dokonce druhé místo mezi testy speciálních schopností, znalostí a dovedností co do frekvence jejich využívání v pedagogicko-psychologických poradnách.

Nyní se v diskuzi zaměříme na každý z testů zvlášť. V kontextu toho, že někteří psychologové v OTŠZ u všech testů neuvádí hodnocení, případně uvedou hodnocení mezi jednotlivými známkami, se nabízí otázka, zda jsou kritéria hodnocení vymezena jednoznačně a do jaké míry je tedy toto hodnocení subjektivní. Z šetření mezi psychology vyplynulo, že přibližně 51 % z nich si myslí, že kritéria jsou jednoznačná a přibližně 49 % se domnívá, že nejsou. V této otázce jsme se tedy nedobrali k jednoznačnému výsledku. Jsme ale toho názoru, že pokud pro takřka polovinu dotázaných psychologů kritéria nejsou jednoznačně vymezena, stálo by za to se tímto dále zabývat. S možnou subjektivitou hodnocení souvisí další limit výzkumu, který spatřujeme v tom, že při zpracovávání archivních dat a také v rámci sběru dat v roce 2014 testy posuzovali kromě několika psychologů také různí studenti. Studenti tak činili samozřejmě po důkladném studiu příručky – nicméně, pokud psychologové testy hodnotí spíše na základě vlastní zkušenosti (73 %) a studenti tuto zkušenost nemají, je otázkou, jaký dopad to mohlo mít na výsledky. Uvažovali jsme o ověření vlivu jednotlivých studentů tak, že by několik náhodných testů posoudilo několik psychologů a jednotliví studenti a porovnávali bychom, jaký je rozdíl mezi jejich hodnocením, nakonec jsme však došli k závěru, že je to již otázka nad rámec tohoto výzkumu. Posouzení míry subjektivity hodnocení testu by mohlo být zajímavou myšlenkou

pro další výzkum. Je ale otázkou, zda vůbec lze jednotlivá kritéria v případě tohoto testu přesně objektivizovat.

79 % psychologů si myslí, že by některé části příručky k OTŠZ potřebovaly změnit. Stejně procento se příručkou striktně neřídí a 73 % při hodnocení testů spoléhá raději na vlastní zkušenost. Někteří psychologové se domnívají, že normy testu jsou příliš mírné a že nejvíc by potřebovaly aktualizovat normy u úkolu „kresba postavy“. Zajímavé je, že je to úkol, ve kterém děti v našem vzorku dosahují nejhorších výsledků. Nad tímto jsme se zamýšleli již při sběru dat. Především u úlohy „kresba postavy“ se totiž často stávalo, že na základě striktního následování příručky bylo nutné celkově vyspělou, detailní kresbu, někdy dokonce zobrazenou syntetickým způsobem, ohodnotit známkou 3 nebo dokonce 4. Například jen proto, že dotyčné dítě zapomělo nakreslit nos nebo uši. Dle Jirásk (1992) hodnocení za 2 sice již připouští vynechání 3 částí, nicméně nesmí se jednat o část obličeje. Na známku 3 mohou chybět krk, uši, vlasy, oděv, prsty a chodidla. Následujeme-li tedy striktně příručku – pokud schází kresbě nos, dítě je ohodnoceno za 4, přestože je kresba jinak detailní.

Podíváme-li se blíže na výsledky u Edfeldtova Reverzního testu, zdá se nám zajímavé, že dle norem vychází všechny skupiny dětí v pásmu průměru (8–27 chyb). Srovnáme-li tyto výsledky s poznatky některých jiných výzkumů (viz 4. kapitola teoretické části této práce), zjistíme, že v pásmu průměru vycházely děti ve všech těchto výzkumech. Již Schürerová (1977) upozorňovala, že Reverzní test dobře rozpoznává podprůměrné výsledky, ale v pásmu průměru nerozlišuje. To by mohl být problém pro psychology, protože pokud by se řídili pouze normami uvedenými v příručce, tak by v praxi děti zralé od nezralých nerozlišili. Je otázkou, zda by nebyla vhodná standardizace norem na české populaci a celkové přepracování příručky k testu. Toto si dovoluujeme tvrdit také na základě druhé části výzkumu, v níž 90 % psychologů uvedlo, že by minimálně některé části příručky k Reverznímu testu potřebovaly nějakým způsobem upravit, případně že je příručka celkově v praxi nepoužitelná. 76 % dotázaných se příručkou striktně neřídí a někteří ji vůbec nepoužívají. Objevovaly se zde také komentáře přímo k normám testu, které se některým psychologům jeví jako velmi měkké. Na potřebu standardizace norem na naší populaci upozorňovali někteří autoři již v minulosti (např. Kollárik, 1974 či Nováčková, 1988). V rámci studia příručky také autorka této bakalářské diplomové práce narazila na jistou nesrovnalost ve vymezení jednotlivých pásem hodnocení – za nadprůměrný výsledek je považováno, pokud dítě získá 82–77 bodů, ale v testu je 84 položek a je-li za každou položku

1 bod, logicky by tedy maximální počet bodů byl 84. Pravděpodobně se jedná pouze o překlep, nicméně i tento detail je dle našeho názoru argumentem pro upravení příručky.

Podarilo se nám identifikovat nejčastější oblasti nezralosti u předškolních dětí. V popředí stojí nezralost v oblasti percepce (18 %), jemné motoriky a grafomotoriky (28 %), nezralost v oblasti emoční, sociální a pracovní (24 %), potíže s řečí (17 %). Naše zjištění jsou podobná poznatkům Špriňarové (2013), dle kterých mají předškoláci nejčastěji obtíže v oblasti poznávacích procesů (36 %), grafomotoriky (24 %) a komunikace (18 %). U dětí se často vyskytuje více nezralých oblastí najednou. Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti a Edfeldtův Reverzní test psychologům napomáhá při posuzování často nezralých oblastí, jako je právě zraková percepce, grafomotorika či pracovní nezralost. Výskyt jiných oblastí nezralosti však zároveň svědčí o tom, že vyšetření dítěte by nemělo být založeno pouze na výsledných hodnotách těchto dvou či jiných testů, ale každé dítě by mělo být posouzeno komplexně, na základě více testů, rozhovoru, pozorování a dalších informací. To trefně vyjádřil také jeden z dotázaných psychologů: *„Většina testů používaných pro školní zralost je zastaralých a jejich výsledky interpretují nejen bodovým hodnocením. Využívat pouze Reverzní test nebo Jiráska či jakýkoliv jiný test izolovaně, je krátkozraké, a nelze tak posoudit školní zralost jako celek“*.

Dále uvedená tabulka č. 20 zobrazuje porovnání průměrných hodnot v našem vzorku s jinými výzkumy. Z druhého sloupce tabulky je však patrné, že se jednotlivé výzkumy značně lišily co do velikosti vzorku, což může být určitým limitem tohoto porovnání. Není-li u jednoho z testů doplněná hodnota, znamená to, že test ve výzkumu nebyl využit, případně nebylo možné dopočítat průměrné hodnoty v celém vzorku.

Pouze ve výzkumu Fedákové (2008) dosáhly děti z mateřské školy Montessori v OTŠZ dle příručky nadprůměrného výsledku. V ostatních výzkumech, včetně námi prezentovaného, se průměrné známky v OTŠZ pohybují v pásmu průměru. U Edfeldtova Reverzního testu celkového nadprůměrného výsledku (do 7 chyb) nedosáhly v průměru děti v žádném ze srovnávaných výzkumů. Nejbližší se tomuto výsledku blížily děti ve vzorku Kotosové (2004) s průměrným počtem 10,29 chyb. Převážně byl průměrný počet chyb v jednotlivých výzkumech až v dolní polovině pásma průměru (do 27 chyb).

**Tab. 20: Porovnání průměrných známek v OTŠZ a počtu chyb v RT v různých výzkumech**

	N	OTŠZ	RT
<b>PREZENTOVANÝ VÝZKUM</b>	2224	9	15
Šmelová et al., 2012	931	7	23
Baďurová, 2011	8	7	-
Součková, 2011	44	7	-
Vildová, 2011	6	7	16
Karpišková, 2010	8	8	19
Fedáková, 2008	20	6	-
Kotusová, 2004	100	8	10
Kollárik, 1987	142	7	-
Schürerová, 1977	221	-	18
Kollárik, 1974	260	7	25

Pozn.: Veškeré hodnoty v tabulce byly zaokrouhleny na celá čísla.

Průměrné hodnoty z prezentovaného výzkumu uvádíme dohromady za roky 2003, 2008, 2013 a 2014.

V následující tabulce číslo 21 prezentujeme porovnání procenta dětí, které v rámci výběrových souborů v různých výzkumech nenaplnily normu. „Nenaplnily normu“ znamená, že tyto děti dosáhly v OTŠZ podprůměrného výsledku (12–15 bodů) a v RT skončily v pásmu hraniční (28–32 chyb) či podprůměrné (33 chyb a více) připravenosti.

**Tab. 21: Porovnání procenta dětí, které nenaplnily normu v obou testech v různých výzkumech**

	N	OTŠZ [v %]	RT [v %]
<b>PREZENTOVANÝ VÝZKUM</b>	2224	15	8
Karasová, 2014	20	5	50
Štukavcová, 2014	100	5	-
Šmelová et al., 2012	931	6	2
Kotusová, 2004	100	4	2
Nováčková, 1988	293	-	6
Kollárik, 1974	260	9	23

Pozn.: Veškeré hodnoty v tabulce byly zaokrouhleny na celá čísla.

Průměrné hodnoty z našeho výzkumu uvádíme dohromady za roky 2003, 2008, 2013 a 2014.

Může se zdát zvláštní, že v našem vzorku je procento dětí, které nenaplnily normu v OTŠZ v porovnání s většinou ostatních výzkumů výrazně vyšší. Vysvětlujeme si to tím, že v porovnávaných výzkumech vzorek tvořily běžné děti z mateřských škol, z nichž některé byly zralé a jiné nezralé. V našem případě ovšem díky analýze velkého množství archivních dat převážnou část vzorku tvořily děti, které navštívily pedagogicko-psychologické poradny kvůli doporučení na odklad školní docházky, a protože velké většině z nich odklad následně byl doporučen, lze předpokládat, že byly minimálně v nějaké oblasti nezralé. Když zvažíme, že odklad byl doporučen 88 % dětí dohromady v letech 2003, 2008 a 2013, jeví se procenta



dětí, která v našem výzkumu nenaplnila normu, naopak poměrně nízká. Zajímavé je také procento dětí, které nenaplnily normu RT ve výzkumu Karasové (2014). Domníváme se ale, že zmíněných 50 % je třeba brát s rezervou, vzhledem k velikosti vzorku čítající 20 předškoláků. Vysoké se nám zdá také procento nepřipravených dětí dle RT ve studii Kollárika (1974) a to tím spíše, když zvážíme, že autor testoval děti navštěvující první ročník základní školy – tedy povětšinou alespoň o několik měsíců starší, než byly děti v ostatních výzkumech. Zde je ovšem nutné brát v úvahu, že se jedná o údaje staré více než 40 let.

Jsme toho názoru, že přes veškeré limity výzkumu, šíři zkoumaného tématu a výzkumných cílů, se nám tyto cíle podařilo naplnit. Za silnou stránku výzkumu považujeme především využití 4 různých metod, analýzu více než 1500 archivních dokumentů a doplnění některých zjištění prostřednictvím dotazníku pro psychology. Výstupy z výzkumu posloužily jako zpětná vazba pro pracovníky partnerských pedagogicko-psychologických poraden, prostřednictvím jejich prezentace na 2. konferenci Partnerské sítě, a také se staly podkladem pro článek do časopisu Pedagogika.

## 11 Závěry

Tato práce zkoumala téma školní zralosti a odkladů školní docházky v souvislosti s výsledky ve dvou testech, které jsou často užívány jako metody k vyšetřování školní zralosti. Předškolní období nepochybně hraje důležitou roli ve vývoji dítěte, což lze ilustrovat krásným citátem Matějčka (2005, 168), který tvrdí, že „*Předškolní věk zdaleka není jen přípravou na školu, je také přípravou na život daleko dopředu*“. V oblasti školní zralosti došlo k posunu od pohledu, který vnímal jako jedinou podmínku vstupu do školy dosažení určitých charakteristik u dítěte, ke koncepci, která vidí připravenost dítěte v širším kontextu. Tento systémový přístup můžeme shrnout v následující definici, která školní zralost/připravenost vymezuje jako „*výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy*“ (Mertin & Gillernová, 2003, 220). Posuzování školní zralosti by měl být komplexní proces, zahrnující názor rodičů, pedagogů z mateřské i základní školy, lékaře a odborníků z pedagogicko-psychologické poradny (ev. speciálně-pedagogického centra). Žádoucí je využití různých metod od rozhovoru, přes pozorování, k rozličným testovým metodám. Vhodnou intervencí pro děti, které z různých důvodů ještě nedosáhly dostatečné školní zralosti, může být odklad školní docházky. Vždy by však měl být pečlivě zvažován.

V rámci první výzkumné substudie jsme zjistili, že v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti dosahuje nejlepších celkových známek běžná populace dětí z mateřských škol (6,76), na druhém místě se nachází děti, kterým nebylo dáno doporučení na odložení školní docházky (7,24), třetí v pořadí jsou děti, u nichž byla podána žádost o vyšetření školní zralosti v roce 2014 (8,69), a nejhůře v testu skórují děti, kterým byl doporučen odklad školní docházky (9,28). U Edfeldtova Reverzního testu je pořadí skupin podobné, ovšem s tím rozdílem, že zde děti, kterým nebyl doporučen odklad, svým výsledkem předčily děti z mateřských škol. Zdá se, že žádosti o odklad školní docházky jsou tedy ve většině případů oprávněné. Děti, kterým je doporučen odklad školní docházky, dosahují v obou testech ze všech sledovaných skupin nejhorších výsledků. Ve sledovaných letech bylo zamítnuto pouze necelých 12 % žádostí o odklad. Častěji byly zamítnuty žádosti u dívek, což je v souladu s porovnáním chlapců a děvčat, které potvrdilo převahu děvčat ve všech úkolech OTŠZ. V Edfeldtově Reverzním testu méně chyb udělali chlapci, tento rozdíl ale nedosahuje statistické významnosti. Jednotlivé faktory OTŠZ mají středně těsný vzájemný vztah, a to v obou verzích. Zároveň vykazují středně silnou korelaci s RT. Vývoj výsledků v obou

testech deklaruje mezi jednotlivými roky mírné rozdíly, které však dosahují statistické významnosti pouze u úkolů „kresba postavy“ ( $p < 0,001$ ), „napodobení psacího písma“ ( $p < 0,05$ ) a u počtu chyb v RT ( $p < 0,01$ ). U úkolu „kresba postavy“ a u RT se výsledky zhoršují, u „napodobení psacího písma“ není vývojový trend jednoznačně rostoucí ani klesající. Nejčastěji nezralými oblastmi jsou jemná motorika a grafomotorika (28 %), percepce (18 %) a oblast emoční, sociální či pracovní (24 %). K posouzení těchto i některých dalších oblastí mohou oba testy psychologům dobře napomoci. K odkladu školní docházky však mohou vést i některé další důvody – například potíže v oblasti řeči či nezralost zdravotní a somatická.

Na základě druhé substudie můžeme potvrdit, že oba testy jsou psychology často využívané. Nedobrali jsme se jasného výsledku v otázce jednoznačnosti vymezení jednotlivých kritérií hodnocení u úkolů OTŠZ. Testovou příručkou k OTŠZ se 79 % psychologů striktně neřídí, nejčastěji proto, že se raději spoléhají na vlastní zkušenosti. Zároveň se stejné procento dotázaných domnívá, že by některé části příručky potřebovaly doplnit či aktualizovat. Někteří jsou toho názoru, že by si aktualizaci zasloužily také testové normy, a to především u úkolu „kresba postavy“. U Reverzního testu 38 % neměří čas administrace. Testovou příručkou k RT se striktně neřídí 76 % respondentů. 90 % psychologů se domnívá, že by alespoň některé části příručky potřebovaly aktualizaci. Některým z nich se zdají neaktuální zejména testové normy.

Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ) a Edfeldtův Reverzní test (RT) jsou kvalitními psychodiagnostickými nástroji, které jsou schopny dobře rozlišovat mezi různými skupinami dětí. Některá zjištění z bližší analýzy dat a zároveň názory psychologů naznačují, že by u obou metod bylo vhodné přepracovat příručky a aktualizovat normy. Na závěr uvedeme vyjádření z dotazníku od jednoho z psychologů, který míní, že: „*Aktualizace a nová standardizace obou testů by byla přínosná pro praxi*“. Oba testy by vždy měly sloužit pouze jako dílčí metody komplexního psychologického vyšetření.

## Souhrn

Tato bakalářská diplomová práce se zabývá odklady školní docházky a s nimi úzce provázanou školní zralostí v souvislosti s dvěma testy školní zralosti – Kern-Jiráskovým Orientačním testem školní zralosti (OTŠZ) a Edfeldtovým Reverzním testem (RT).

Práce je složena z teoretické a výzkumné části. Teoretickou část tvoří dohromady 4 kapitoly. V první z nich popisujeme dítě v předškolním období z hlediska jeho tělesného, kognitivního, motorického, emočního a sociálního vývoje. V kapitole druhé se věnujeme tématu školní zralosti. Snažíme se přehledně definovat pojmy školní zralost a školní připravenost, přestože jejich vymezení je v literatuře poměrně nejednoznačné. V souladu s myšlenkou systémového přístupu přibližujeme jednotlivé znaky školní zralosti na straně dítěte a také předpoklady na straně rodiny, školy i celého školského systému. Popisujeme postupy vyšetřování školní zralosti, včetně různých testových metod. Na závěr kapitoly se zabýváme případy školní nezralosti. Kapitulu třetí členíme do 4 částí. První z nich se týká odkladu školní docházky v České republice a vymezujeme v ní odklad školní docházky z hlediska legislativy, popisujeme nejčastější důvody odkladu školní docházky a možná využití odkladu školní docházky k rozvoji dítěte. V druhé a třetí podkapitole se soustředíme na zahajování školní docházky a případné možnosti jejího odložení v dalších evropských státech a v části čtvrté se zamýšlíme nad možnostmi inspirace České republiky v praktikách jiných států. V poslední kapitole teoretické části popisujeme některé výzkumy školní zralosti a odkladů školní docházky se zaměřením na ty, v nichž byl použit alespoň jeden ze dvou zmíněných testů školní zralosti.

Empirická část sestává z 5 kapitol, v nichž jsou postupně vymezeny cíle a hypotézy, použité metody, charakteristiky populace a výběrového souboru a etické aspekty výzkumu a popsány výsledky. Každá z kapitol se větví do dvou částí, které korespondují s dvěma výzkumnými substudii.

První substudie se zabývala otázkou, zda jsou Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti a Edfeldtův Reverzní test schopny dobře odlišit výsledky dětí školsky zralých a školsky nezralých a zda jsou tedy funkční jako pomocné metody při vyšetřování školní zralosti a rovněž do jaké míry jsou opodstatněné žádosti o odklad školní docházky. Byla součástí aplikovaného výzkumu, který probíhal pod hlavičkou Partnerské sítě Katedry psychologie Univerzity Palackého. Výzkum byl realizován v roce 2014 ve spolupráci s PPP

Olomouckého kraje a PPP Bruntál. Cílovou skupinu tvořily předškolní děti ve věku 5 až 6 let. Oba testy byly administrovány psychology a studenty v několika mateřských školách dětem, které na školní zralost nebyly nikým vyšetřeny (DMŠ). Jejich výsledky jsme porovnávali se skupinou dětí, jejichž rodiče v daném roce podali žádost o odklad školní docházky a které byly vyšetřeny ve dvou zmíněných pedagogicko-psychologických poradnách (DŽR). Celková velikost vzorku pro rok 2014 čítala 706 předškoláků. Nerepresentativnost výběrového souboru vzhledem k cílové populaci jsme vyvažovali pomocí archivního výzkumu, v němž bylo analyzováno více než 1500 zpráv z vyšetření školní zralosti z PPP Olomouckého kraje a PPP Bruntál, a to z let 2003, 2008 a 2013. V rámci těchto let jsme srovnávali výsledky v OTŠZ a RT u skupin dětí, kterým na základě vyšetření odklad doporučen byl (SDO) a dětí, kterým doporučen nebyl (BDO). Dále jsme porovnávali rozdíly mezi pohlavími v obou testech, zjišťovali vývoj výsledků mezi sledovanými lety a identifikovali nejčastější oblasti nezralosti. Na základě dat ze všech 4 let jsme se zabývali vztahy mezi jednotlivými faktory OTŠZ a mezi OTŠZ a RT. Pro tuto výzkumnou část jsme si stanovili dohromady 20 hypotéz, jejichž výsledky přehledně prezentujeme v následující tabulce.

**Tab. 22: Shrnutí výsledků hypotéz**

Hypotéza	Výsledek
H1: Skupina DMŠ dosahuje v OTŠZ nižší celkový průměrný počet bodů než skupina DŽR.	přijímáme
H2: Skupina DMŠ dosahuje v OTŠZ v „kresbě postavy“ nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.	přijímáme
H3: Skupina DMŠ dosahuje v OTŠZ v „napodobení psacího písma“ nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.	přijímáme
H4: Skupina DMŠ dosahuje v OTŠZ v „obkreslení skupiny teček“ nižší průměrný počet bodů než skupina DŽR.	přijímáme
H5: Skupina DMŠ dosahuje v RT nižší celkový průměrný počet chyb než skupina DŽR.	přijímáme
H6: Skupina SDO dosahuje v OTŠZ vyšší celkový průměrný počet bodů než skupina BDO.	přijímáme
H7: Skupina SDO dosahuje v OTŠZ v „kresbě postavy“ vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.	přijímáme
H8: Skupina SDO dosahuje v OTŠZ v „napodobení psacího písma“ vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.	přijímáme
H9: Skupina SDO dosahuje v OTŠZ v „obkreslení skupiny teček“ vyšší průměrný počet bodů než skupina BDO.	přijímáme
H10: Skupina SDO dosahuje v RT vyšší celkový průměrný počet chyb než skupina BDO.	přijímáme
H11: Chlapci dosahují v OTŠZ vyšší celkový průměrný počet bodů než dívky.	přijímáme
H12: Chlapci dosahují v OTŠZ v „kresbě postavy“ vyšší průměrný počet bodů než dívky.	přijímáme
H13: Chlapci dosahují v OTŠZ v „napodobení psacího písma“ vyšší průměrný počet bodů než dívky.	přijímáme
H14: Chlapci dosahují v OTŠZ v „obkreslení skupiny teček“ vyšší průměrný počet bodů než dívky.	přijímáme
H15: Chlapci dosahují v RT vyšší celkový průměrný počet chyb než dívky.	zamítáme
H16: Celkový průměrný počet bodů v OTŠZ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 mění.	zamítáme
H17: Průměrný počet bodů v OTŠZ v „kresbě postavy“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 mění.	přijímáme
H18: Průměrný počet bodů v OTŠZ v „napodobení psacího písma“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 mění.	přijímáme
H19: Průměrný počet bodů v OTŠZ v „obkreslení skupiny teček“ se mezi lety 2003, 2008 a 2013 mění.	zamítáme
H20: Průměrný počet chyb v RT se mezi lety 2003, 2008 a 2013 mění.	přijímáme

Z první substudie vyplynulo, že běžná populace dětí z mateřských škol (DMŠ) dosahuje statisticky významně lepších výsledků v Kern-Jiráskově Orientačním testu školní zralosti a Edfeldtově Reverzním testu ve srovnání se skupinou dětí s žádostí o odklad školní docházky (DŽR). Žádosti o odklad školní docházky jsou většinou oprávněné. Odklad není doporučen pouze u 12 % případů. Lepší hodnocení v obou testech získávají děti, kterým nebyl doporučen odklad školní docházky (BDO) oproti dětem, kterým doporučen byl (SDO). Výzkum potvrdil lepší připravenost dívek oproti chlapcům v oblastech, které měří OTŠZ. Neprokázal se rozdíl mezi děvčaty a chlapci v RT. Rozdíly v průměrných hodnotách v obou testech mezi sledovanými lety jsme naměřili pouze v případě úkolů „kresba postavy“ a „napodobení psacího písma“ a také v počtu chyb v RT. Jednotlivé faktory OTŠZ mají středně těsný vzájemný vztah a významně korelují také s celkovou známkou v OTŠZ a s počtem chyb v RT. Nejčastějšími oblastmi nezralosti předškoláků jsou jemná motorika a grafomotorika, percepce a oblast emoční, sociální a pracovní.

V rámci druhé substudie jsme se zajímali o zkušenosti a názory psychologů, kteří s těmito testy pracují v pedagogicko-psychologických poradnách. Tyto zkušenosti jsme chtěli pouze zmapovat, nekladli jsme si žádné konkrétní hypotézy. Využitou metodou byl dotazník vlastní konstrukce, který jsme administrovali online do všech pedagogicko-psychologických poraden v České republice. Dotazník vyplnilo celkem 46 psychologů. Za nejdůležitější zjištění této části považujeme, že velké procento psychologů (79 % u OTŠZ, 76 % u RT) se příručkami k testům striktně neřídí a většina psychologů (79 % u OTŠZ, 90 % u RT) se domnívá, že by příručky obou testů potřebovaly aktualizovat. Spornou otázkou zůstává jednoznačnost vymezení bodového hodnocení úkolů u OTŠZ.

V závěru práce jsme se v diskuzi zamýšleli nad možnými omezeními výzkumu, především nad kritérii rozdělení dětí do jednotlivých skupin, vlivem nereprezentativnosti vzorku a možnou subjektivitou hodnocení u OTŠZ. Zabývali jsme se blíže rozborem příruček obou testů v souvislosti s hodnotami naměřenými v první substudii, názory psychologů zjištěnými ve druhé substudii a vlastními zkušenostmi ze sběru dat. Výsledky našeho šetření u jednotlivých skupin jsme porovnali s poznatky jiných výzkumů.

Na základě všech zjištěných výsledků jsme došli k závěru, že oba testy jsou schopny odlišovat výsledky jednotlivých skupin dětí a mohou tedy sloužit jako pomocný nástroj při vyšetřování školní zralosti v PPP a následném rozhodování o nástupu do školy či odložení školní docházky. V kontextu dílčích poznatků z první substudie a především názorů

psychologů by námětem pro budoucí výzkumné záměry mělo být přepracování příruček obou testů a aktualizace jejich norem.

V této práci jsme se zabývali poměrně širokým tématem odkladů školní docházky a školní zralosti. Stanovili jsme si množství rozličných cílů, které se nám podařilo naplnit. Práce poskytla zpětnou vazbu pracovníkům partnerských pedagogicko-psychologických poraden a její výsledky tedy mohou mít i určitý přesah do praxe.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Aiona, S. (2005). Assessing School Readiness. *Educational Perspectives*, 38(1), 47–50. Získáno 3. 2. 2015 z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877618.pdf>
2. Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2008). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
3. Baďurová, L. (2011). *Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
4. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press.
5. Benešová, P. (2013). *Školní zralost a připravenost dítěte na nástup povinné školní docházky v souvislosti s odkladem, případně předčasným nástupem školní docházky*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
6. Borodankova, O., Coutinho, A. S. A., & European Commission, E. (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics. Education, Audiovisual And Culture Executive Agency, European Commission*. doi: 10.2797/50570
7. Brierley, J. (2000). *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál.
8. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita.
9. Černý, V., & Kollárik, T. (1986). *Kompendium psychodiagnostických metod*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
10. Česká škola. (2014). *Výzkum přechodu dětí z MŠ do 1. třídy ZŠ: Předškoláci umějí čím dál tím lépe počítat. U odkladů rozhoduje věk a pohlaví dítěte. Školu prvňákům vybírají hlavně vzdělání rodiče ve větších městech*. Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.ceskaskola.cz/2014/10/vyzkum-prechodu-deti-z-do-1-zs.html>
11. Česká školní inspekce (2012). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012*. Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.csicr.cz/getattachment/e1b96137-2102-4a87-8cae-7384d9dba60c>
12. Česká školní inspekce (2013). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013*. Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.csicr.cz/getattachment/dbb46d47-e52b-49ba-915f-b47cdb82cae4>



13. Česká školní inspekce (2014). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014*. Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>
14. Český statistický úřad (ČSÚ). (2004). *Věkové složení obyvatelstva České republiky za rok 2003*. Získáno 8. 2. 2015 z [http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/publ/4003-04-za\\_rok\\_2003](http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/publ/4003-04-za_rok_2003)
15. Český statistický úřad (ČSÚ). (2009). *Věkové složení obyvatelstva v roce 2008*. Získáno 8. 2. 2015 z [http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/publ/4003-09-\\_v\\_roce\\_2008](http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/publ/4003-09-_v_roce_2008)
16. Český statistický úřad (ČSÚ). (2014). *Věkové složení obyvatelstva 2013*. Získáno 8. 2. 2015 z [http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/publ/130064-14-r\\_2014](http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/publ/130064-14-r_2014)
17. Damborská, M., Bokorová, V., Hájková, J., & Matějček, Z. (1978). *Psychologie a základy výchovy*. Praha: Avicenum.
18. Edfeldt, A. W. (1992). *Reverzný test – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
19. Eurydice. (2013). *Compulsory age of starting school in European countries*. Získáno 7. 11. 2014 z <http://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?9B1C0068-C29E-AD4D-0AEC-8B4F43F54A28>
20. Faust, G. (2006). Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 328–347. doi: 10.1007/s11618-006-0054-8
21. Fedáková, Z. (2008). *Diagnostika školní zralosti u dětí předškolního věku v mateřské škole Montessori v porovnání s běžnou mateřskou školou*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Masarykova univerzita v Brně.
22. Frostigová, M. (1973). *Příručka pre administrovanie a interpretovanie vývinového testu zrakového vnímania*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
23. Holovenčuková, N. (2014). *Role kresby lidské postavy ve školní zralosti*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze.
24. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. (2008). *Služby*. Získáno 5. 2. 2015 z [http://www.ippp.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2](http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2)

25. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. (2012). *Analýza výsledků šetření v PPP*. Získáno 5. 2. 2015 z [http://www.ippp.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=311&Itemid=323](http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=323)
26. Jabůrek, M. (2013). Představení projektu DIS a jeho výstupů – 12 diagnostických nástrojů. *E-psychologie* [online], 7(2), 25–28. Získáno 20. 2. 2015 z <http://e-psycholog.eu/pdf/jaburek-zp.pdf>
27. Jirásek, J. (1966). *Poprvé do školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
28. Jirásek, J., & Tichá, V. (1968). *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
29. Jirásek, J. (1992). *Orientační test školní zralosti – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
30. Karasová, M. (2014). *Školní zralost a vývoj řeči*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
31. Karpíšková, J. (2010). *Školní zralost*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
32. Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta.
33. Kohoutek, R. (2006). Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*, 16(2), 3–23. Získáno 3. 2. 2015 z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/962>
34. Kollárik, K. (1974). Príspevok k otázke spoľahlivosti testov pripravenosti na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 12(3), 247–252.
35. Kollárik, K. (1978). Školské výsledky žiakov v závislosti od úrovne pripravenosti na školu. In: L. Ďurič et al.: *Psychológia a škola VI*. Bratislava: SPN.
36. Kollárik, K. (1987). Dalšie overovanie orientačnej skúšky pripravenosti na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31(4), 345–354.
37. Kollárik, K. (1991). Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v úrovni pripravenosti na školu a v učebných výsledkoch. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26(2), 113–124.
38. Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
39. Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.

40. Kotusová, A. (2004). *Význam speciálně pedagogické diagnostiky při stanovení školní úspěšnosti dětí.* (Nepublikovaná bakalářská práce). Technická univerzita v Liberci.
41. Kropáčková, J., & Ležalová, R. (2012). *Vstup do školy.* Praha: Raabe.
42. Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči krok za krokem, 2.vyd.* Praha: Grada.
43. Langmeier, J., Langmeier, M., & Krejčířová, D. (2002). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie, 2. vyd.* Praha: H & H.
44. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie, 2. vyd.* Praha: Grada.
45. Ležalová, R. et al. (2012). *Diagnostika školní zralosti.* Praha: Raabe.
46. Lewit, E. M., & Baker, L. S. (1995). School readiness. *The Future Of Children, 5(2),* 128–139. doi:10.2307/1602361
47. Matějček, Z., & Žlab, Z. (1972). *Zkouška laterality.* Brno: Psychodiagnostika.
48. Matějček, Z., & Strnadová, M. (1974). *Test obkreslování: Příručka pro administraci, vyhodnocení a interpretaci.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
49. Matějček, Z., & Vágnerová-Strnadová, M. (1976). *Zkouška znalostí předškolních dětí: Příručka pro administraci, vyhodnocení a interpretaci.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
50. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada.
51. Maxwell, K., & Clifford, R. (nedat.). School readiness assessment. *Young Children, 59(1),* 42–46. Získáno 3. 2. 2015 z <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200401/Maxwell.pdf>
52. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál.
53. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2010). *Nejčastější dotazy a odpovědi 2 (dotazy k nástupu dítěte do ZŠ, odkladu povinné školní docházky a spádovosti MŠ).* Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-a-odpovedi-2-dotazy-k-nastupu-ditete-do>
54. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (nedat.). *Interaktivní mapa pedagogicko-psychologických poraden v Praze a v celé ČR.* Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>

55. Nováčková, J. (1988). Podíl jednotlivých psychologických metod užitých při předškolních prohlídkách na predikci školní úspěšnosti dítěte. *Československá Psychologie*, 32(2), 117–126.
56. Nováková, R., & Prokopec, M. (2002). Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti [Abstrakt]. *Hygiena*, 47(1), 13–17. Získáno 17. 2. 2015 z <http://nts.prolekare.cz/cls/ukazclanek20019-3.html?clanek=9379&cislo=577>
57. Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje (PPP OK). (2015). *Diagnostika – informace rodičům*. Získáno 27. 2. 2015 z <http://ppp-olomouc.cz/ppp/sluzby/diagnostika-2/#diagnostika02>
58. Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.
59. Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
60. Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
61. Říčan, P., Krejčířová, D. et al. (1997). *Dětská klinická psychologie*, 3. vyd. Praha: Grada.
62. Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
63. Sharp, C. (2002). School starting age: European policy and recent research. In *LGA Seminar'When Should Our Children Start School*. Získáno 3. 2. 2015 z <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/44410/44410.pdf>
64. Schürerová, L. (1977). Zkušenosti s Edfeldtovým Reverzním testem a adaptovaným Reverzním testem. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 12(3), 235–245.
65. Součková, Z. (2011). *Přípravenost dětí předškolního věku na vstup do základní školy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
66. Strnadová, M. (1974). *Bender-Gestalt test: Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
67. Svoboda, M. (Ed.), Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
68. Svobodová, Z. (2012). *Jak se zahajuje povinná školní docházka u nás a ve světě*. Získáno 18. 11. 2014 z <http://jdemedoskoly.cz/Clanek/4028/jak-se-zahajuje-povinna-skolni-dochazka-u-nas-a-ve-svete>

69. Šimíčková-Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová, I., & Pugnerová, M. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
70. Šmelová, E., Rýdl, K., Ludíková, L., Suralová, E., Plevová, I., Petrová, A., ..., & Dařílek, P. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého.
71. Špriňarová, E. (2013). *Školní zralost a připravenost předškolních dětí*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
72. Štukavcová, E. (2014). *Problematika školní zralosti*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
73. Šulová, L., & Zaouche-Gaudron, Ch. (Eds.). (2003). *Předškolní dítě a jeho svět – L'enfant dans l'age préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum.
74. Švancara, J. et al. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.
75. Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.
76. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
77. Vildová, L. (2011). *Školní zralost a diagnostika*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
78. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů*. 17. 2. 2005. Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
79. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. Získáno 12. 10. 2014 z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
80. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů v znení neskorších predpisov. In *Zbierka zákonov*. 22. 5. 2008. Získáno 23. 11. 2014 z <https://www.minedu.sk/zakon-c-2452008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/>

81. Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů*. 18. února 2009. Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>
82. Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In *Sbírka zákonů*. 20. 12. 2011. Získáno 26. 1. 2015 z <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>

## Seznam tabulek a grafů

- Tab. 1: Podmínky vstupu do školy v některých evropských státech
- Tab. 2: Proces rozhodování o odkladu školní docházky v některých evropských zemích
- Tab. 3: Počty šestiletých dětí v jednotlivých letech
- Tab. 4: Rozdělení výběrového souboru na základě výsledku vyšetření
- Tab. 5: Rozvrstvení vzorku dle jednotlivých krajů
- Tab. 6: Porovnání výsledků skupin DMŠ a DŽR (rok 2014)
- Tab. 7: Vzájemná korelace faktorů OTŠZ (forma A) a RT
- Tab. 8: Vzájemná korelace faktorů OTŠZ (forma B) a RT
- Tab. 9: Porovnání výsledků skupin SDO a BDO v OTŠZ a RT
- Tab. 10: Porovnání výsledků chlapců a dívek v OTŠZ a RT
- Tab. 11: Vývoj výsledků v OTŠZ a RT v letech 2003, 2008 a 2013
- Tab. 12: Počet let využívání OTŠZ
- Tab. 13: Důvody, proč se někteří psychologové striktně příručkou k OTŠZ neřídí
- Tab. 14: Počet let využívání RT
- Tab. 15: Měření času potřebného k administraci u RT
- Tab. 16: Frekvence nedokončení všech položek RT
- Tab. 17: Faktory vedoucí k nedokončení celého RT
- Tab. 18: Důvody, proč se někteří psychologové striktně příručkou k RT neřídí
- Tab. 19: Další testy používané k vyšetřování školní zralosti v PPP
- Tab. 20: Porovnání průměrných známek v OTŠZ a počtu chyb v RT v různých výzkumech
- Tab. 21: Porovnání procenta dětí, které nenaplnily normu v obou testech v různých výzkumech
- Tab. 22: Shrnutí výsledků hypotéz
- 
- Graf 1: Rozdělení výběrového souboru na základě pohlaví
- Graf 2: Porovnání celkových známek OTŠZ u skupin SDO a BDO ve formách A a B
- Graf 3: Porovnání výsledků chlapců a dívek v OTŠZ a RT dle doporučení odkladu
- Graf 4: Nejčastější oblasti nezralosti (2003, 2008, 2013)
- Graf 5: Porovnání výsledků v OTŠZ a v RT u 4 různých skupin
- Graf 6: Aspekty školní zralosti sledované prostřednictvím OTŠZ
- Graf 7: Celkové hodnocení příručky k OTŠZ
- Graf 8: Aspekty školní zralosti sledované prostřednictvím RT
- Graf 9: Celkové hodnocení příručky k RT
-

## **Přílohy bakalářské diplomové práce**

Příloha 1: Formulář zadání bakalářské diplomové práce

Příloha 2: Český a anglický abstrakt bakalářské diplomové práce

Příloha 3: Dotazník vlastní konstrukce

---



# Příloha 1: Formulář zadání bakalářské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie  
Forma: Prezenční  
Obor/komb.: Psychologie (PCH)

## Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
KOZÁKOVÁ Lucie	Přádelnická 514, Trutnov	F12585

### TÉMA ČESKY:

Odklad povinné školní docházky v kontextu výsledků ve vybraných testech školní zralosti

### NÁZEV ANGLICKY:

The Postponement of Compulsory School Attendance in the Context of Results in Selected Tests of School Maturity

### VEDOUČÍ PRÁCE:

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium odborné literatury a výzkumů z oblasti školní zralosti.
2. Vytvoření kvalitního ideově-technického plánu a jeho následování.
3. Průběžné konzultování jednotlivých fází s vedoucím bakalářské diplomové práce.
4. Dodržování zásad Manuálu pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci.
5. Vypracování teoretické části se zaměřením na téma dítě a vstup do školy.
6. Samotná realizace sběru dat a primárních informací.
7. Statistické zpracování výsledků z Kern-Jiráskova Orientačního testu školní zralosti a Edfeldtova Reverzního testu a dalších relevantních dokumentů-archivních i současných.
8. Interpretace a shrnutí výsledků výzkumu, tvorba bakalářské diplomové práce.

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Bednářová, J. & Šmardová, V. (2010). Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press.  
Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428.  
Edfeldt, A. W. (1992). Reverzní test-příručka. Bratislava: Psychodiagnostika.  
Jirásek, J. (1992). Orientační test školní zralosti-příručka. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.  
Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání. Praha: Grada.  
Maxwell, K., & Clifford, R. (2004). School readiness assessment. *Young Children*, 59(1), 42-46.  
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2005). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Získáno 28.3. 2014 z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.  
Sharp, C. (2002). School starting age: European policy and recent research. In LGA Seminar 'When Should Our Children Start School'.  
Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál.

Podpis studenta: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího práce: .....

Datum: .....

## **Příloha 2: Český a anglický abstrakt bakalářské diplomové práce**

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Odklad povinné školní docházky v kontextu výsledků ve vybraných testech školní zralosti

**Autor práce:** Lucie Kozáková

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 102; 201 562 znaků

**Počet příloh:** 3

**Počet titulů použité literatury:** 82

**Abstrakt (800–1200 zn.):**

Tato bakalářská diplomová práce se zabývá odklady školní docházky a školní zralostí ve vztahu k výsledkům ve dvou testech školní zralosti. Teoretická část se věnuje předškolnímu období, školní zralosti a odkladům školní docházky. Kvantitativní výzkum tvoří dvě substudie, v nichž byly využity 4 metody – Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ), Edfeldtův Reverzní test (RT), analýza dokumentů a dotazník. V první substudii byly porovnávány výsledky v obou testech u předškolních dětí, členěných do skupin na základě žádosti o odklad, výsledku vyšetření školní zralosti a pohlaví. Byla zjišťována vnitřní konzistence jednotlivých faktorů OTŠZ a jejich vztah k RT. Součástí bylo i zmapování změn výsledků v těchto testech v letech 2003, 2008 a 2013 a identifikace nejčastějších oblastí nezralosti. Druhá substudie se zaměřovala na zkušenosti psychologů, kteří s testy pracují v pedagogicko-psychologických poradnách. OTŠZ a RT jsou kvalitní psychodiagnostické nástroje, které mohou napomoci rozlišit děti zralé od nezralých. Některá zjištění nasvědčují tomu, že by byla vhodná aktualizace příruček obou testů, včetně jejich norem.

**Klíčová slova:** školní zralost, odklad školní docházky, Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti, Edfeldtův Reverzní test

---

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** The Postponement of Compulsory School Attendance in the Context of Results in Selected Tests of School Maturity

**Author:** Lucie Kozáková

**Supervisor:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 102; 201 562 characters

**Number of appendices:** 3

**Number of references:** 82

**Abstract (800–1200 characters):**

The bachelor thesis deals with the postponements of the school attendance and school readiness in relation to the results of two tests of school readiness. The theoretical part deals with the pre-school period, school maturity and postponements of the school attendance. Quantitative research consists of the two sub-studies, in which 4 methods were used –Kern-Jirásek's Orientation Test of School Readiness (OTSZ), Edfeldt's Reversal Test (RT), document analysis and questionnaire. In the first sub-study, the results of both tests taken by children divided into groups on the basis of the request for postponement, the results of the examination of school maturity and sex were compared. Internal consistency of subscales of OTSZ and their relationship to RT were assessed. Changes in the results of these tests in 2003, 2008 and 2013 were explored and the most common areas of immaturity were identified. The second sub-study focused on the experience of psychologists who work with these tests in pedagogical-psychological counselling centres. OTSZ and RT are good psychological tools that can distinguish mature children from immature ones. Some findings indicate that the manuals of both tests would be suitable for update, including the norms.

**Key words:** school readiness, postponement of compulsory school attendance, Edfeldt's Reversal Test, Kern-Jirásek's Orientation Test of School Readiness

---

### **Příloha 3: Dotazník vlastní konstrukce**

## **Zkušenosti psychologů s Orientačním testem školní zralosti a Reverzním testem**

Dobrý den,

tento dotazník je součástí mé bakalářské diplomové práce na téma „Odklady povinné školní docházky v kontextu výsledků ve vybraných testech školní zralosti“. Práce je psaná pod odborným vedením PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. a je součástí výzkumu v rámci Partnerské sítě Katedry psychologie Univerzity Palackého.

Cílem dotazníku je zmapovat Vaše zkušenosti s Kern-Jiráskovým Orientačním testem školní zralosti (Jirásek, 1992) a Edfeldtovým Reverzním testem (Edfeldt, 1992).

Ráda bych Vás tedy poprosila o zodpovězení následujících otázek. Data budou vyhodnocována anonymně a vyplňování dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 15 minut. V dotazníku neexistují správné a špatné odpovědi, důležité jsou pro mne Vaše zkušenosti z praxe. Odpověď označte podtržením.

Předem Vám velmi děkuji za Váš čas a ochotu vyplnit tento dotazník.

Lucie Kozáková

---

**Váš věk** (vypište číslici) .....

**Vaše pohlaví** (zaškrtněte)

- a) Žena
- b) Muž

**Vaše pracoviště** (zaškrtněte, zvolte 1 možnost)

- a) Pedagogicko-psychologická poradna
- b) Speciálně-pedagogické centrum
- c) Jiné (vypište jaké) .....

**Uved'te prosím kraj, ve kterém se nachází Vaše pracoviště** (zaškrtněte).

- a) Jihočeský kraj
  - b) Jihomoravský kraj
  - c) Karlovarský kraj
  - d) Královéhradecký kraj
  - e) Liberecký kraj
  - f) Moravskoslezský kraj
  - g) Olomoucký kraj
  - h) Pardubický kraj
  - i) hlavní město Praha
  - j) Plzeňský kraj
  - k) Středočeský kraj
  - l) Ústecký kraj
  - m) Kraj Vysočina
  - n) Zlínský kraj
-

## **Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti (OTŠZ)**

*Nejprve Vám položím několik otázek týkajících se Orientačního testu školní zralosti.*

1. **Používáte Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti při vyšetřování zralosti dítěte pro nástup do školy? (zaškrtněte)**
  - a) Ano
  - b) Ne (přejděte prosím k otázce číslo 11)
  
2. **Kolik let už ve své praxi využíváte tento test? (vypište číslicí) .....**
  
3. **Pokuste se odhadnout, kolik administrací tohoto testu máte za sebou (vypište číslicí).**  
.....
  
4. **Jaké aspekty školní zralosti sledujete prostřednictvím OTŠZ? (vypište v bodech)**  
.....  
.....  
.....
  
5. **Jak hodnotíte příručku k OTŠZ? (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)**
  - a) Velmi dobře připravená příručka
  - b) Některé části příručky by potřebovaly doplnit, změnit, aktualizovat,...
  - c) Příručka celkově je v praxi nepoužitelná

*Zde je prostor k jakémukoliv Vašemu komentáři týkajícímu se příručky k OTŠZ.*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. **Řídíte se příručkou při posuzování testů striktně? (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)**
    - a) Ano (přejděte k otázce číslo 7)
    - b) Ne (přejděte k otázce číslo 6a.)
-

6a. **Proč ne?** (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

- a) Vycházím raději z vlastní zkušenosti
- b) Příručka vyžaduje aktualizaci
- c) Jiné důvody (vypište)

.....  
.....  
.....

7. **Domníváte se, že příručka k testu OTŠZ jednoznačně popisuje, jakému výkonu v úkolech připadá konkrétní bodové ohodnocení?** (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

- a) Ano (přejděte k otázce číslo 8)
- b) Ne (přejděte k otázce číslo 7a.)

7a. **Proč ne?** (vypište)

.....  
.....  
.....

8. **Jaké prostory nejčastěji využíváte k administraci OTŠZ?**

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

- a) Prostory Vašeho zařízení
- b) Prostory mateřských škol
- c) Jiné prostory (uveďte jaké) .....

9. **Může podle Vašeho názoru místo zadávání ovlivnit výsledek dítěte v testu?**

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

- a) Ano

9a. **Jak?** (vypište)

.....  
.....  
.....

- b) Ne
-

10. **Je běžné, že je při zadávání testu přítomen rodič dítěte?**

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

a) Ano

b) Ne

### **Edfeldtův Reverzní test**

*Nyní přejdeme k otázkám týkajícím se Edfeldtova Reverzního testu.*

11. **Používáte při své práci Edfeldtův Reverzní test?** (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

a) Ano

b) Ne (přejděte prosím k otázce číslo 23)

12. **Kolik let už ve své praxi využíváte tento test?** (vypište číslici) .....

13. **Pokuste se odhadnout, kolik administrací tohoto testu máte za sebou** (vypište číslici).

.....

14. **Jaké aspekty školní zralosti sledujete prostřednictvím Reverzního testu?**

(zaškrtněte, možno zvolit i více odpovědí)

a) Úroveň zrakové percepce

b) Pracovní zralost

c) Jiné (vypište jaké) .....

15. **Co diagnostikujete prostřednictvím Reverzního testu?**

(zaškrtněte, možno zvolit i více odpovědí)

a) Školní zralost

b) Jiné (vypište)

.....

16. **Jaké prostory nejčastěji využíváte k administraci Reverzního testu?**

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

a) Prostory Vašeho zařízení

b) Prostory mateřských škol

c) Jiné prostory (uved'te jaké) .....

---



17. **Může podle Vašeho názoru místo zadávání ovlivnit výsledek dítěte v testu?**

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

a) Ano

17a. **Jak?** (vypište)

.....  
.....  
.....  
.....

b) Ne

18. **Je běžné, že je při zadávání testu přítomen rodič dítěte?**

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

a) Ano

b) Ne

19. **Měříte u Reverzního testu čas potřebný k administraci?**

(zaškrtněte, možno zvolit více odpovědí)

a) Ano, je to předepsané v příručce k testu

b) Ano, poskytuje mi to užitečné informace o zralosti dítěte

c) Ne, přesný čas pro mě při posuzování zralosti dítěte nemá váhu

d) Jiné (vypište)

.....  
.....  
.....

20. **Stává se, že dítě nedokončí všechny položky testu?** (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

a) Ano, často (přejděte na otázku 20a.)

b) Ano, občas (přejděte na otázku 20a.)

c) Ano, ale jen zřídka (přejděte na otázku 20a.)

d) Ne, nikdy (přejděte prosím na otázku číslo 21)

**20a. Můžete, prosím, jmenovat nějaké faktory, které k tomu vedou?**

(zaškrtněte, možno zvolit více odpovědí)

- a) Již po části testu lze posoudit úroveň zrakového vnímání u dítěte
- b) Dítě je v testové úzkosti
- c) Pracovní nezralost dítěte
- d) Dítě nerozumí zadání testu
- e) Jiné (vypište jaké)

.....  
.....  
.....

**21. Jak hodnotíte příručku k Edfeldtovu Reverznímu testu?**

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

- a) Velmi dobře připravená příručka
- b) Některé části příručky by potřebovaly doplnit, změnit, aktualizovat,...
- c) Příručka je celkově v praxi nepoužitelná

*Zde je prostor k jakémukoliv Vašemu komentáři týkajícímu se příručky k Reverznímu testu.*

.....  
.....  
.....

**22. Řídíte se příručkou při posuzování testů striktně? (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)**

- a) Ano
- b) Ne

**22a. Proč ne?** (zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

- a) Vycházím raději z vlastní zkušenosti
- b) Příručka vyžaduje aktualizaci
- c) Jiné důvody (vypište jaké)

.....  
.....  
.....

---

## Jiné

### 23. Používáte k vyšetřování školní zralosti ještě nějaké jiné testy?

(zaškrtněte, zvolte 1 odpověď)

a) Ano

23a. **Které?** (podtrhněte, možno zvolit více odpovědí)

- a) Obrázkově-slovníková zkouška (Kondáš, 1972)
- b) Test obkreslování (Matějček & Vágnerová, 1992)
- c) Bender-Gestalt test (Strnadová, 1974)
- d) Test laterality (Matějček & Žlab, 1972)
- e) Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček & Vágnerová, 1992)
- f) Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982)
- g) Vývojový test zrakového vnímání (Frostigová, 1972)
- h) Vinelandská škála sociální zralosti (Kožený, 1974)
- i) Jiné (vypište jaké)

.....  
.....  
.....

b) Ne

*Zde je prostor pro jakýkoliv komentář, který Vás k této problematice napadá.*

.....  
.....  
.....  
.....

**Děkuji moc za vyplnění tohoto dotazníku.**

### **Kontaktní údaje:**

Lucie Kozáková, studentka psychologie, Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci,  
lucie.kozakova01@upol.cz

---