

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Lenka Macíčková

II. ročník - navazující kombinované studium

Obor: Předškolní pedagogika

**ZJIŠŤOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI U ZÁPISU DO ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a prameny, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury a pramenů.

V Olomouci dne:.....

Podpis:.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala za odbornou pomoc, konzultace, věcné připomínky a podporu během mé práce vedoucí diplomové práce PhDr. Martině Fasnerové, Pd.D.

Poděkování patří taktéž všem učitelkám základních škol, díky jimž mohlo být výzkumné šetření provedeno.

Obsah

Úvod	7
1 Preprimární vzdělávání	10
1.1 Současné pojetí mateřské školy	11
1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	12
1.3 Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání	13
2 Primární škola, primární vzdělávání	15
3 Stadium raného školního věku	17
4 Vstup dítěte do základní školy	20
4.1 Školní zralost, školní připravenost	22
4.2 Shrnující vymezení školní zralosti a připravenosti	25
4.3 Školní nezralost	26
4.4 Důsledky školní nezralosti	26
5 Diagnostikování školní zralosti a posuzování školní připravenosti	29
5.1 Posuzovací kritéria školní zralosti	30
5.2 Diagnostika školní zralosti v mateřské škole	36
5.3 Diagnostika školní zralosti u zápisu do základní školy	40
5.4 Komplexní diagnostika školní zralosti ve školských poradenských zařízeních	45
6 Pedagogická a psychologická intervence před vstupem do základní školy	47
7 Výzkumné šetření	52
7.1 Charakteristika výzkumného šetření	52
7.2 Fáze výzkumného šetření	53
7.2.1 Stanovení problému	53
7.2.2 Formulace hypotézy	53

7.2.3 Testování (verifikace, ověřování – testování)	53
7.2.4 Zpracování výsledků a jejich interpretace	54
7.3 Shrnutí výsledků	80
Závěr	81
Využití pro pedagogickou praxi	84
Seznam literatury a pramenů	85
Seznam příloh	
Anotace	

Úvod

*„Dítě se těší do školy stejně jako na výlet nebo na hory. Ani v jednom případě neví, co je tam čeká, ale v rámci převahy emočního hodnocení si budoucí situaci idealizuje. Představa budoucí role školáka je na úrovni hry. Dítě nechápe, že jde o zásadní a nevratnou proměnu životní situace, kterou nelze vrátit zpět, když se mu nebude líbit“.*¹

Vstup do školy je pro dítě i jeho rodinu výjimečnou událostí, která ovlivní nejvíc a na dlouho životní styl dítěte i celé rodiny a následně pak ovlivní jeho další život, jeho úspěšnost a spokojenost. Pro rodinu představuje - potvrzení normality dítěte - zda obstojí ve školním prostředí stejně dobře jako jeho vrstevníci. Pro dítě představuje nejen dlouhodobý vývojový úkol, ale také značnou zátěž, která přináší podstatnou změnu v celém jeho dosavadním způsobu života, přináší požadavek bezpodmínečného plnění některých nároků a kvalitativně vyšších požadavků.

Do této školní zátěže by proto dítě mělo vstupovat s nadějí, že její požadavky zvládne, tedy s komplexem schopností a dovedností, který představuje odborný termín školní zralost.

Zní to možná jednoduše, ale vzhledem ke skutečnosti, že se každé dítě vyvíjí „po svém“, svým individuálním tempem, má rozdílné potřeby, ale také schopnosti, možnosti a tedy i výkony, najít hranici, kdy už je zralé pro školu, nebo by mu prospěl odklad školní docházky, je velmi složité.

Také skutečnost, že dítě dovrší 6 let, nebo v případě mimořádně nadaných dětí 5 let, neznamená, že ve škole obstojí a zúročí tam svůj potenciál.

První setkání se školou, které předznamenává vstup dítěte do školy, je zápis do 1. třídy. Předmětem zápisu je posouzení školní zralosti, jsou-li děti dostatečně připraveny do školy a vyhovují nárokům kladeným ze strany školy.

Problematika školní zralosti je proto každoročně v centru pozornosti pedagogů, psychologů i rodičů budoucích školáků.

Někteří rodiče k nástupu do školy přistupují věcně a bez emocí. Jiní chtějí dítěti prodloužit bezstarostné dětství, a nebo využívají školy jako zastrášujícího výchovného

¹ MATĚJČEK, Z. (ed), VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie I., s. 286.

prostředku. Ne vždycky rodiče věnují dostatečnou pozornost tomu, zda je už dítě pro školu zralé. Školní zralost přitom rozhodujícím způsobem ovlivní snadnější a úspěšnější start do nové životní etapy.

Problematikou školní zralosti a s ní související diagnostickou činností se každoročně zabývám i já, protože pracuji jako učitelka mateřské školy ve třídě předškoláků již několik let. Ve své práci využívám metody pedagogické diagnostiky, méně metody psychologické či speciálněpedagogické, protože mé diagnostické možnosti jsou limitované a orientace v této problematice je obtížná. To je důvod, proč mě téma diplomové práce oslovilo a problematikou školní zralosti a jejím zjišťováním, se zabývám.

Diplomová práce podtrhuje vzhledem k současné orientaci primárního vzdělávání nezastupitelný význam diagnostiky školní zralosti k úspěšnému zvládnutí nové role školáka.

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je vytvořit stručný přehled diagnostických testů vhodných k ověřování školní zralosti v mateřské škole a základní škole u zápisu do 1. třídy, objasnit teoretické i praktické aspekty související se školní zralostí, vytvořit souhrnnou charakteristiku jednotlivých posuzovacích kritérií školní zralosti a ověřit hypotézu stanovenou ve výzkumném šetření.

Diplomová práce by měla přispět k pochopení současného pojetí předškolní výchovy v kontextu přípravy na základní školu a přinést zamyšlení nad některými aspekty zápisu do 1. třídy, tohoto důležitého okamžiku v životě předškoláka a účinností vhodných intervenčních opatření k rozvoji vývojové úrovně dětí před vstupem do školy.

Z praktického hlediska si práce klade za cíl vytvořit materiál přehledný, inspirující, který umožní zejména učitelkám mateřských škol a základních škol snadnější orientaci v problematice pedagogické a psychologické diagnostiky a objasní, které diagnostické nástroje je možné použít v pedagogické praxi a které pouze v poradenské praxi.

Text práce je v logickém sledu řazen do osmi kapitol a podkapitol.

V první kapitole je popsán základní vzhled do problematiky preprimárního vzdělávání.

Tato kapitola je rozčleněna do tří podkapitol.

Ve druhé kapitole je definována a vymezena primární škola a primární vzdělávání.

Ve třetí kapitole se pojednává o stadiu raného školního věku. Jsou zde popsány vývojové úkoly a charakteristiky mladšího školního věku souvisejícími s úrovní školní zralostí.

Ve čtvrté kapitole je charakterizován vstup dítěte do školy a vysvětleny a definovány pojmy školní zralost, školní připravenost, školní nezralost a její důsledky.

Tato kapitola je rozčleněna do tří podkapitol.

V páté kapitole je věnována pozornost diagnostice školní zralosti, posuzovacím kritériím školní zralosti a samotnému posuzování školní připravenosti v mateřské škole, u zápisu do základní školy a ve školských poradenských zařízeních.

Tato kapitola je rozčleněna do tří podkapitol.

V šesté kapitole jsou uvedeny možnosti pedagogicko-psychologické intervence před vstupem do základní školy.

V sedmé kapitole je popsáno výzkumné šetření „Ověřování školní zralosti prostřednictvím diagnostických testů u zápisu do základní školy, které hledá odpověď na otázky:

Existuje souvztažnost mezi podprůměrným orientačním testovým výsledkem a odkladem školní docházky?

Je selhání v Orientačním testu důkazem nezralosti pro odklad školní docházky?

Je orientační testový výsledek spolehlivý podklad pro posouzení školní zralosti?

V osmé kapitole jsou shrnuty výsledky, výstupy a definovány přínosy práce pro pedagogickou praxi.

Součástí diplomové práce jsou přílohy, jejichž seznam je uveden v obsahu.

1 PREPRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Preprimární vzdělávání, dosud u nás málo obvyklý termín, odpovídá tradičnímu českému označení předškolní výchova. Jde o úroveň ISCED 0, kde je preprimární vzdělávání definováno jako „*počáteční fáze organizované výuky, určená především k uvedení velmi malých dětí do prostředí školního typu, tj. k překlenutí rozdílů mezi domácím a školním prostředím*“.²

Pojem preprimární vzdělávání zahrnuje aspekt vzdělávací, výchovný a výcvikový a týká se rozvoje a kultivace osobnosti dítěte v celé jeho šíři. Tento pojem je chápán ve smyslu anglického „*educatio*“, což je v podmínkách preprimárního zařízení přirozené.

Vzdělávání je proces realizovaný ve vzdělávacích institucích, jehož výsledkem je vzdělání. To je charakterizováno dosažením cílů stanovených pro konkrétní vzdělávací oblast a zároveň je vyjádřeno stupněm vzdělání.

Většina odborníků v této oblasti se shoduje v názoru, že preprimární vzdělávání poskytuje vzdělání, i když toto není nutnou podmínkou vstupu do povinného vzdělávání.

Preprimární vzdělávání bylo donedávna nedostatečně docenováno jak ze strany pedagogické vědy a vzdělávací politiky tak široké veřejnosti. Převládalo mínění, že jde v podstatě jen o hraní s dětmi a péči o ně v institucích nazvanými „*předškolní zařízení*“ mělo sociálně-pečovatelský charakter.

V posledních letech se tento přístup výrazně mění, neboť rozvoj vědy ve 20. století přinesl nové poznatky o tom, že první roky života dítěte předurčují do značné míry úroveň osobnosti člověka, jeho psychickou, fyzickou stránku, sociální postoje, úroveň komunikace. To, co umožníme dítěti, aby prožilo, procítilo z podnětů prostředí, to v pozdějším životě zhodnotí. Proto je potřeba uspokojovat všechny potřeby – psychické, fyzické, sociální a to jak v prostředí rodiny, v němž dítě vyrůstá tak v prostředí mateřské školy, kde je dítě začleněno do institucionálního preprimárního vzdělávání.

²ÚIV, Klasifikace vzdělávacích programů, s. 27.

Prokázaný význam potřeb dítěte v preprimárním období by bylo dobré respektovat a zajistit tak všeobecnou možnost dítěte v předškolním věku navštěvovat mateřskou školu, kde se bude setkávat se stejně starými kamarády, družit se, komunikovat, poznávat a získávat společné prožitky.

Není totiž v silách jedné rodiny dát byt' jedináčkovi v poznatkové oblasti, oblasti zkušenostní, činnostní tolik, co dobře odvedená práce zkušené učitelky v mateřské škole v k tomu patřičně uzpůsobených podmínkách, tedy v mateřské škole.

Tzn. málokdy může mít dítě doma tolik různorodého materiálu, pomůcek, knih, hraček, rozmanité a členité prostředí a provádět tak rozmanité činnosti jaké provádějí učitelky mateřských škol, nehledě k jejich odbornosti.

Na základě řady výzkumných nálezů z různých zemí Jan Průcha shrnuje o působení institucionální předškolní výchovy na rozvoj dětí toto hlavní: předškolní výchova prospívá rozvoji dětí, především těch, které vyrůstají v socioekonomicky zhoršených rodinných prostředích, její prospěšnost je prokázána nejen v intelektových schopnostech dětí, ale také v jejich komunikačních a sociálních dovednostech, a v příznivějších postojích k učení při zahajování školní docházky.³

Institucionální výchova a vzdělávání předškolního dítěte v České republice je chápána v kontextu celoživotního učení a představuje první fázi cíleně strukturovaného vzdělávacího systému.

Předškolní výchova a vzdělávání je chápána jako služba veřejná a instituce mateřská škola tuto službu zajišťuje.

1. 1 Současné pojetí mateřské školy

Mateřskou školu definuje Jan Průcha jako předškolní zařízení, které navazuje na rodinnou výchovu a společně s ní zajišťuje všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let, ale které není součástí povinné školní docházky.⁴

Jan Čáp považuje mateřskou školu za zařízení určené pro děti ve věku od tří do šesti let, v případě odkladu školní docházky do sedmi let, která není povinná

³ PRŮCHA, J., *Vzdělávání a školství ve světě*, s. 65.

⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 328.

a neposkytuje stupeň vzdělávání. Mateřskou školu charakterizuje jako instituci, kde děti získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, kde se rozvíjí jejich vnímání, představy, myšlení, řeč, pozornost, soustředěnost a další schopnosti a dovednosti, které jsou důležité pro úspěšný vstup do povinného vzdělávání. Uvádí představu dobře fungující mateřské školy, která podporuje dětskou hru i dětskou spontánnost, respektuje individualitu dětí, neorientuje děti předčasně na výkon, ale na radost z činnosti a rozvoj poznání.⁵

Podle Soni Kořátkové se *“ v současném pojetí mateřské školy nachází v etapě přijetí a naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace. Dítě a péče o něj a rozvoj jeho dispozic je jejím základem. Každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty nás vedou k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat na další vzdělávání“*.⁶

Současná mateřská škola je místem osobnostního rozvoje, místem získávání sociální zkušenosti, místem získávání poznatků o světě, o životě kolem sebe, místem specifické přípravy na pokračující vzdělávání a především zdrojem pohody, pozitivního přijímání a hodnocení. Proto mateřská škola může představovat jednu z možností, jak dětem vylepšit rozvojové a vzdělávací podmínky a jak dětem, které jsou znevýhodněné, napomoci k vyrovnání rozdílů.

Filozofii spolupráce s dítětem, filozofii přístupu k jeho vzdělávání českou majoritní společností zprostředkovává základní programovým dokumentem pro edukaci dítěte v instituci mateřské školy Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV). Ten odráží změny v pedagogickém myšlení a změny v pojetí dítěte preprimárního věku v posledních desetiletích 20. století a počátku 21. století.

Radmila Burkovičová považuje jeho zavedení do edukace dítěte předškolního věku *„za nejzásadnější reformou v institucionálním preprimárním vzdělávání v posledním čtvrtstoletí v České republice“*.⁷

⁵ ČÁP, P., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, s. 656.

⁶ KOŘÁTKOVÁ, S., *Dítě a mateřská škola*, s. 86.

⁷ BURKOVIČOVÁ, R., *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro MŠ*, s. 14.

1. 2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP PV v návaznosti na obecné cíle formulované ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. a v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (dále i NPRV ČR) vymezuje „*hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol*“.⁸

Dále stanoví úkoly předškolního vzdělávání, specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce, cíle předškolního vzdělávání, vzdělávací obsah, vzdělávací oblasti, klíčové kompetence, cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů atd.

Dosažení předpokládaných kompetencí představuje vzdělávací přínos předškolního vzdělávání elementární vzdělanostní základ významný z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického povinného vzdělávání. Jejich dosažení není pro dítě povinné, každé dítě jich dosáhne v jiné míře, v jiném věku, neboť každé dítě se vyvíjí svým tempem, některé se vyvíjí rovnoměrně, jiné ve skocích a dosahuje těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem.

V současné době nám v mateřské škole nejde o to, aby dítě zvládlo určité penzum poznatků, ale jde nám o aktivitu dítěte ve všech oblastech, tedy kognitivní, sociální a psychomotorické formou nabízené atraktivní činnosti. Na základě diagnostiky aktuálního rozvojového stavu dítěte formulovat pro jednotlivé děti konkrétní úkoly.

Filozofie spolupráce s dítětem při jeho vzdělávání, výchově a výcviku dovednosti je tedy postavena podle Radmily Burkovičové na důkladném poznání každého dítěte jako jednotlivce od okamžiku, kdy je rodiče svěřují odborníkům v instituci mateřské školy do doby než mateřskou školu opouští.⁹

⁸ VÚP, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, s. 6.

⁹BURKOVIČOVÁ, cit. 7, s. 15.

1. 3 Vzdělávací obsah předškolního vzdělávání

I dnes preprimárnímu vzdělávání zůstala možnost připravit dítě na zvládnání školních nároků. Rozvíjí však cíleně ty schopnosti a dovednosti, které jsou vývojově aktuální právě pro preprimární období, a proto v tomto období pro rozvoj vhodné.

Podle Soni Kořátkové je „*příprava na základní školu v mateřské škole koncipována v dlouhodobém působení a komplexním rozvíjení dítěte*“.¹⁰

Přípravu na školu dnes nespatřujeme ve snaze děti srovnat, aby před vstupem do školy dosáhly stejné úrovně. Každé dítě má právo být jedinečnou osobností, být originální, jedinečné, a učitelé v 1. třídách s tím musí počítat. Žádné by nemělo být znejistěno proto, že je jiné, že něco zvládá jinak než ostatní. Posilujeme důvěru v dětské schopnosti a síly, protože sebejistota a zdravé sebevědomí patří k těm kompetencím, které jsou důležité nejen pro školu, ale pro život vůbec.

To, čemu říkáme „příprava na školu“, je důležitou součástí předškolního vzdělávání probíhající po celou dobu, kdy dítě do mateřské školy dochází. Má podobu dlouhodobě sledovaného záměru, který se odráží v celé práci s dítětem. V posledním roce je pochopitelně intenzivnější, učitelka cíleně procvičuje dovednosti, které budou děti potřebovat pro školní práci. Učitelka pracuje s dítětem tak, aby každé získalo v rámci svých možností maximum. Pracuje převážně skupinově, popřípadě individualizovaně, nabízí činnosti dětem různě náročné, a tedy jednotlivým dětem „na míru“.

Mnohé mateřské školy ještě organizují pro předškoláky „přípravku“, reagují tím na rodičovský zájem.

Ta je podle Kateřiny Smolíkové namísto především tehdy, když u dítěte pozorujeme nějaký dílčí problém. „*Intenzivnější individualizovaná příprava na školu má opodstatnění u dětí s nerovnoměrným vývojem, u dětí se zdravotním postižením, se sociálním a zdravotním znevýhodněním apod. Mluvíme pak ale o včasné speciální pedagogické péči, která by měla dítěti usnadnit vstup do systematického vzdělávání, a tak zlepšit jeho životní i vzdělávací šance*“.¹¹

¹⁰KOŘÁTKOVÁ, cit. 6, s. 109.

¹¹TĚTHALOVÁ., M., *Co nabídnout předškolákům*, s. 12.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence a činnostní a občanské kompetence.¹²

S těmito výstupy, které mají charakter způsobilostí může základní škola počítat, avšak u každého dítěte v míře, která je pro to které dítě v době nástupu do základní školy dosažitelná.

Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí jsou významné pro započetí systematického primárního vzdělávání dítěte, které je společně s preprimárním vzděláváním rozhodující pro intelektuální vývoj dítěte a celkovou kultivaci dětské osobnosti.

Výčet těchto kompetencí tvoří přílohu předkládané diplomové práce č. 1.

Základní dovednosti dítěte jsou popsány v záznamovém archu předškoláka, který je přílohou č. 4 publikace Metodika na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy.¹³

Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání tvoří přílohu č. 2 předkládané diplomové práce.

¹² VÚP, cit. 8, s. 10 -12.

¹³ VÚP, Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, příloha č. 4.

2 PRIMÁRNÍ ŠKOLA, PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Termíny primární škola, primární vzdělávání jsou používány ve shodě s mezinárodní normou pro klasifikaci vzdělávání ISCED¹⁴, tzv. úroveň ISCED 1 – Primary education, která odpovídá našemu 1. stupni základní školy a je charakterizována jako počátek systematického vzdělávání, resp. povinné školní docházky.

Definici a klasifikační hledisko uvádí Uživatelská příručka zavádění ISCED-97 v zemích OECD¹⁵, kterou vydala organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj:

„Primární vzdělávání obvykle začíná ve věku 5,6 nebo 7 let a obecně trvá 4 (např. Německo) až 6 let (přičemž nejčtenější hodnota v zemích OECD je 6 let). Programy na primární úrovni nevyžadují žádné předchozí formální vzdělání, ačkoliv je stále běžnější, že děti před vstupem do primárního vzdělávání navštěvují nějaký preprimární program“.

Vladimíra Spilková dodává, že primární vzdělávání je „ucelenou a jasně definovanou fází, ontogeneticky významným stupněm vzdělávání – zahrnuje věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let“.¹⁶

Obsahově je zaměřeno na vytváření základních složek gramotnosti – dovednost čtení, psaní, počítání, základní vědomosti a postoje o okolním světě, zprostředkovávání základních kulturních dovedností, na rozvoj jazykového potenciálu, na celkovou kultivaci dětské osobnosti, otevírání vývojových a individuálních potencialit.

Pokud jde o český vzdělávací systém, ten pracuje s termínem „základní školství“, „základní vzdělávání“, které rozděluje na 1. a 2. stupeň a které je realizováno podle domácí české školské tradice ve specifické ucelené školské instituci nazývané – základní škola.

¹⁴ OECD, Mezinárodní standartní klasifikace vzdělávání

¹⁵ ÚIV, Klasifikace vzdělávacích programů, s. 27.

¹⁶ SPILKOVÁ, V. (ed.), KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. aj. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 141.

Ve státním kurikulárním dokumentu v NPRV ČR¹⁷ je základní vzdělávání v současnosti považováno za jedinou vzdělávací etapu, které se účastní povinně každé dítě v České republice a která vytváří základ pro celoživotní učení celé populace.

Zároveň jsou formulovány požadavky na 1. stupeň základního (primárního) vzdělávání, který je z hlediska vývoje žáků velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělání. Patří k nim např. požadavek respektování přirozených potřeb žáků, respektování individuální úrovně jejich zrání a učení a přizpůsobování tomu učební program.

V současné české škole i přesto, že základní charakteristikou současné koncepce primárního vzdělávání je osobnostně rozvíjející pojetí¹⁸ s respektem k různosti žáků a snahou o vyrovnání sociokulturních rozdílů, přetrvává urychlená orientace na výkon¹⁹ v oblasti čtení, psaní, počítání, poměrně rychle se začíná s výukou, která klade značné nároky na mentální připravenost, školní motivaci, dostatečnou koncentraci pozornosti a celou řadu dalších osobních vlastností. Převažuje ustálený model vyučovací hodiny, dominantní postavení učitele, vzájemná soutěž a úspěch na úkor druhých, předávání hotových poznatků, vynucená kázeň, návrat k nejméně náročným verbálním metodám a frontální organizaci. Rovněž nároky na děti, které jsou stejné pro všechny děti, stále stoupají s jen nepatrným ohledem na jejich individuální schopnosti, osobní vlastnosti nebo podmínky rodinného prostředí.

Dnešní školní výuka je i přes snahu některých učitelů o vstřícný přístup poměrně náročná a její úspěšné zvládnutí rozhodujícím způsobem ovlivní úroveň školní zralosti dítěte, která souvisí s vývojovými úkoly a charakteristikami mladšího školního věku.

¹⁷ MŠMT ČR, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 47- 48.

¹⁸ Škola osobnostního rozvoje je zaměřena nejen na výsledek, produkt vzdělávání, ale zejména na proces, na dlouhodobější efekty vzdělávání – kvalitativní, individualizované, obtížně měřitelné a srovnatelné fenomény. (KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., cit. 16, s. 151)

¹⁹ Škola výkonová klade důraz na vzdělávací výsledky, na výstup, produkt, výkon v daném čase, který je měřitelný, na vědomosti. (KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., cit. 16, s. 151)

3 STADIUM RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vývojové úkoly a charakteristiky mladšího školního věku související s úrovní školní zralosti.

Vývoj člověka, který je obecně chápán jako řada zákonitě se objevujících a na sebe navazujících změn, které se týkají stránky biologické, anatomicko-fyziologické a psychologické²⁰ a je ovlivňován zráním a učením, má také svou strukturu a členění na jednotlivá stadia.

Jednotlivá stadia následují po sobě v zákonitém sledu a liší se jedno od druhého zřetelnými charakteristikami. Průběh předchozích stadií ovlivňuje průběh následných stadií.

Přechod mezi jednotlivými fázemi neprobíhá vždy plynule, může vzniknout napětí mezi starou a novou variantou v utváření psychiky, které se projeví určitým stupněm nezralosti. Erik Homburger Erikson²¹ takové stavy hodnotí jako vývojové krize. „*Vývojová krize pak znamená nezvládnutí určitého vývojového úkolu, který je pro danou fázi důležitý*“.²² Vývoj proto nemusí být plynulý a k zásadnějším změnám ve vývoji může dojít za pomoci vývojových skoků.

Existují různé koncepty periodizace vývoje, které přibližně stanoví časové úseky pro jednotlivá stadia a uvádějí jejich charakteristiky.

Podle Zdeňka Heluse má „*periodizace vývoje sice značně obecnou platnost, přesto je konkrétním jedincem realizovaná v řadě směrů individuálně specificky – je to přece periodizace vývoje jeho života a ten je jedinečný*“.²³

Zde se omezím na podstatné vývojové úkoly a charakteristiky mladšího školního věku, které výstižně popisuje např. koncepte: Václava Příhody – Biopsychologická vývojová periodizace²⁴, Sigmunda Freuda – Psychoanalytická vývojová periodizace²⁵,

²⁰ PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M., *Vývojová psychologie I.*, s. 12.

²¹ ERIK HOMBURGER ERIKSON byl německý psycholog, psychoanalytik židovského původu, který je pokládán za stoupence neofreudismu a zástupce psychoanalytické ichpsychologie. Proslavil se především epigenetickým diagramem.

²² ERIKSON, H. E. (ed), PAVLAS, I. VAŠUTOVÁ, M., cit. 20, s. 31.

²³ HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 197.

²⁴ PŘÍHODA, V., *Ontogeneze lidské psychiky*. I – IV., s. 13 -14.

²⁵ FREUD, S. (ed.), ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. aj., *Přehled vývojové psychologie*, s. 27.

Jeana Piageta – Psychologická vývojová periodizace²⁶, Erika Homburgera Eriksona – Psychosociální vývojová periodizace²⁷.

Václav Příhoda etapu II. dětství člení poněkud nesourodě na stadium předškolní od 3 do 6 let do počátku trvalého chrupu a stadium prepubescence od 6 do 11 let.

Vstup dítěte považuje za nejvýznamnější předěl, psychicky náročný proces adaptace, který mění od základů jeho život a který vyplývá ze společenské potřeby.

V tomto vývojově velmi klidné období se projevuje řada změn v sociálním chování prepubescenta, zvyšuje se jeho sebevědomí a množství věcných zájmů.

Sigmund Freud nazval tuto vývojovou etapu - stadium latence od 5 nebo 6 let do dospívání.

Hovoří o období latence jako o době, kdy je ukončena etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je poměrně v klidu až do počátku dospívání, asi do 12 let.

Je to období mladšího školáka, období školní práce a povinnosti, posilující jeho superego. Školák si osvojuje především poznatky, kulturní hodnoty a diferencované sociální role.

Jean Piaget pojmenoval vývojovou etapu jako etapu konkrétních logických operací a etapu konvenční morálky.

Etapu konkrétních logických operací vymezuje od 7 asi do 11, 12 let.

Myšlení dítěte v mladším školním věku se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality.

Dítě již chápe příčinné vztahy, nalézá souvislosti mezi jevy, řeší problémy v rámci jednotného systému myšlenkových kroků, řadí předměty podle kvantitativních znaků (délky, hmotnosti apod.) i podle tvarů.

Etapu konvenční morálky vymezuje od 7 nebo 8 let do 10 let.

Jean Piageta ji považuje za přechodné období, pro které je charakteristická změna způsobu morálního uvažování, převažuje orientace na uznání, pochvalu či přijetí. Konvenční morálka je zaměřena na dosažení pozitivního hodnocení.

²⁶ PIAGET, J. (ed.), ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. aj., Přehled vývojové psychologie, s. 25.

²⁷ ERIKSON, K. H. (ed.), ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. aj., Přehled vývojové psychologie, s. 28.

Školák bude dělat to, co po něm autority chtějí, aby jej za to ocenily, a dokonce se dokáže vzdát vlastního uspokojení, pokud by s ním ostatní nesouhlasili.

Erik Homburger Erikson nazval vývojovou etapu podle psychosociálního konfliktu, který dítě na tomto stupni řeší - snaživost proti pocitům vlastní méněcennosti.

V období školní docházky je dítě neustále konfrontováno s vrstevníky, a proto se nemůže vyhnout pocitům méněcennosti, úzkostem, že nestačí na školní úkoly a nároky prostředí.

Za jediné kritérium své hodnoty pokládá výsledek své činnosti – učení, práci.

4 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vstup dítěte do základní školy, plnění povinnosti školní docházky vnímáme jako pomyslnou hranici mezi dvěma vývojovými etapami, kdy se z hravého, bezstarostného dítěte stává školák, který bude muset soustavně a disciplinovaně pracovat.

V odborných publikacích bývá proto označován např. jako:

zlomová životní událost²⁸

Důvodem, proč bývá vstup do školy označován jako zlomová životní událost, je „*osobnostní vývoj dítěte, který nabývá nové kvality*“.

Zdeněk Helus uvádí pět změn, které uvedenou „zlomovost“, navozují: dítě je vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení zabezpečenému vyučováním, je uváděno do nových rytmů strukturování času, je uvedeno do nového postavení, resp. statusu: učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy, je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti („nové světy“) a je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí.

důležitý sociální mezník²⁹

Dítě získává vstupem do školy určité sociální postavení, vyšší sociální prestiž - novou sociální roli školáka, což se projevuje často i v jeho výrazových projevech (je např. vážnější).

Role školáka není pro dítě výběrová, dítě ji získává automaticky, a to po dosažení určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. Proto je, jak zdůrazňuje Marie Vágnerová, „*obecně chápána jako potvrzení normality dítěte, které může být přijato do školy, jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá*“.

Rituál zápisu, první slavnostní den ve škole potvrzují získání této role a počátek nové životní fáze. Je tedy „*rolí formální, její obsah a způsob získání je přesně určen a toto vymezení má obecnou platnost*“.

Souhrnně lze říci, že role školáka přináší zásadní změnu životního stylu, je spojena s nutností osamostatnění, nutností přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky, nutností přijmout a podřídit se autoritě učitele, nutností vzdát se

²⁸ HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí* cit., s. 187-191.

²⁹ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I.*, s. 134.

egocentrismu, tj. potřeby důrazu na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam a nutnosti respektovat určité školní normy.

období oficiálního vstupu do společnosti³⁰

Společnost představuje obecně ceněná instituce školy, ve které dítě musí potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti.

Doba nástupu do školy je v našem školství přesně časově stanovena na věk 5 - 7 let a je prvním rozhodujícím kritériem školní zralosti.

V tomto věku dochází k různým podstatným vývojovým změnám, z nichž většina je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků důležitá a představuje základ školní zralosti či připravenosti.

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 36 odst. 3 se stanoví začátek školní docházky takto: *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, ale současně s ohledem na tělesnou a duševní vyspělost dítěte je začátek školní docházky volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti“*.³¹

Z pohledu mezinárodní komparace existují výrazné odlišnosti ve stanovení časového období (podle věku dětí) v němž je zahajováno primární vzdělávání resp. povinné vzdělávání. V Austrálii, Novém Zélandu, Kanadě, Anglii, Walesu, Skotsku a Nizozemsku je zahajováno primární vzdělávání v 5 letech. Ve většině evropských zemí, včetně České republiky a Slovenské republiky, Japonsku a Norsku v 6 letech. V Bulharsku, Estonsku a USA v 6/7 letech a Dánsku, Finsku, Švédsku, Polsku, Rusku a Rumunsku v 7 letech.

Jan Průcha příčiny odlišnosti hledá ve specifických koncepcích a rozhodnutích vzdělávací politiky jednotlivých zemí.³²

³⁰ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I.*, s. 237.

³¹ MŠMT ČR, Zákon č. 561/2004 Sb., s. 10274.

³² PRŮCHA, J., *Vzdělávání a školství ve světě*, s. 70.

4. 1 Školní zralost, školní připravenost

Otázka školní zralosti není nová, zabýval se jí již Jan Amos Komenský ve svém pedagogickém díle *Informatorium školy mateřské*. V něm stanovil šestý rok jako nevhodnější pro zahájení školní docházky, ovšem se zřetelem k individuálním vývojovým rozdílům mezi dětmi, na které poukazoval ve svých podobenstvích: „*Nebo pláň mdlá, k vštěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koníček také příliš časně zapřažený zemden bývá; ale dáš-li mu čas k vymrštění se, potáhne tím silněji a nahradí všechno*“.³³

Počáteční koncepce školní zralosti ovlivněné převážně vídeňskou psychologickou školou Charlotty Bühlerové a německou tradicí založenou Arturem Kernem, vycházely především z představ o kritickém období vývojových změn kolem šestého roku – převážně fyziologicky podmíněných.

Toto jednostranné pojetí, které přeceňuje zrání a podceňuje učení, je dnes již překonané. Nové koncepce vycházejí z komplexního pojetí psychického vývoje, souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a v psychologii a preferují jednoznačně nový termín školní připravenost.

V odborných publikacích ale i v pedagogické a poradenské praxi bývají často tyto pojmy zaměňovány, nebo se používají téměř jako ekvivalentní termíny.

Soňa Kořátková usuzuje, že oba termíny vyjadřují určitý stav kvality vývoje, který by měl zaručit zvládnutí požadavků základní školy a možnost zevnějšku ovlivnit tento stav kvalitou prostředí a péče.³⁴

V psychologickém slovníku je školní zralost dokonce definována jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování*“.³⁵ Ta předpokládá určitý rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností.

Školní zralost považujeme obecně za složitý komplex dovedností a schopností, které dítě potřebuje k tomu, aby ve škole obstálo a zúročilo tam svůj potenciál.

³³ KOMENSKÝ, J., A., *Informatorium školy mateřské*, s. 47.

³⁴ KOŘÁTKOVÁ, S., *Dítě a mateřská škola*, s. 113.

³⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, s. 697.

Pojem školní zralost se stal odborným termínem a jeho definici lze nalézt v mnoha odborných publikacích.

V poslední verzi Pedagogického slovníku je školní zralost charakterizována jako stav zahrnující zdravotní, psychickou i sociální způsobilost dítěte zahájit povinnou školní docházku a zvládnout tak požadavky školní výuky. Školní zralost se zjišťuje orientačně při zápisu do 1. třídy a v případě pochybností se provádí vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologických poradnách. Na základě žádosti rodičů a výsledků vyšetření odborného pracoviště je možno nástup do první třídy odložit, popř. uspíšit.³⁶

Marie Vágnerová dodává, že pojem školní zralosti úzce souvisí se zráním organismu, především jeho centrální nervové soustavy.³⁷

Olga Zelinková se připojuje s dodatkem, že školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou a je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim.³⁸

Václav Mertin s Ilonou Gillernovou rozlišují mezi tradičním a současným pojetím školní zralosti.

Tradičně se školní zralost týká téměř výlučně dítěte. Zkoumá se jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost /připravenost, zajímáme se o vývoj v nejranějších stádiích vývoje, zjišťujeme zdravotní stav, laterální, různé aspekty řečového projevu, grafomotoriky apod. Dítě s určitými parametry je pak pokládáno za zralé nebo připravené pro zahájení školní docházky.

Podle současného pojetí školní zralosti je evidentní, že biologické předpoklady ovlivňují vzdělávací výsledky jen částečně a rozhodně neexistuje jednoznačný vztah mezi zjištěnými somatickými psychologickými charakteristikami a vzdělávacími přístupy a výsledky.³⁹

Josef Langmeier podává souhrnnou definici školní zralosti, shrnující dosavadní poznatky a úvahy o školní zralosti. „*Za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného*

³⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 328.

³⁷ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I.*, s. 237.

³⁸ ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 110.

³⁹ MERTIN, V., GILLERNOVÁ I. aj., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 219-220.

vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“⁴⁰

V učebnicích vývojové psychologie i v pedagogické praxi se převážně uvádějí tři složky školní zralosti: kognitivní (psychická, rozumová zralost), somatická (tělesná, biologická zralost) a emoční-motivační-sociální zralost.

Školní připravenost v obvyklém pojetí vyjadřuje souhrn předpokladů nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.

Pojmem školní připravenost upozorňujeme na charakteristiky vztahující se především k vnějším sociálním a výchovným vlivům, požadavkům školy a procesu učení.

Marie Vágnerová uvádí, že na rozdíl od školní zralosti se na rozvoji úrovně školní připravenosti ve větší míře podílí učení závislé na specifické sociální zkušenosti.⁴¹ Zdůrazňuje především schopnost dítěte chápat smysl školního vzdělávání a podle toho rozvinout svou autoregulaci.

Podle Václava Mertina a Ilony Gillernové tedy můžeme pojímat školní zralost/připravenost (způsobilost vstoupit do školy) jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik požadavků školy (spíše však učitelky v první třídě, školského systému).⁴²

Soňa Kořátková definuje školní připravenost jako „*způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěte pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které může ve vztahu k dítěti vybírat)*“.⁴³

⁴⁰LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 104.

⁴¹VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I.*, s. 141.

⁴²MERTIN, V., GILLERNOVÁ I. aj., *cit.* 39, s. 220-221.

⁴³KOŘÁTKOVÁ, *cit.* 34, s. 114.

4. 2 Shrnující vymezení školní zralosti a připravenosti

Zjednodušeně by se tedy dala hranice mezi školní zralostí a školní připraveností nalézt ve vztahu odborníkům pomáhajících profesí k dané problematice. Míru zralosti fyzické a psychické posuzují především lékařské a psychologické obory, tedy pediatr a psycholog, a naopak školní připravenost, způsobilost spadá velmi často do působnosti pedagogů v pedagogicko-psychologických poradnách, v mateřských školách a základních školách, zde např. při zápisu, a rodičů.

Aktuálně jsou tyto dva pojmy chápány jako samostatné navzájem se podmiňující a doplňující se elementy.

Při stanovování požadavků souvisejících s nástupem dítěte do povinného vzdělávání mají některé z nich více charakter „zralosti“ např. koncentrace pozornosti, jiné charakter „připravenosti“ např. správný úchop psacího náčiní, nebo dochází k interakci obou faktorů např. rozvoj poznávacích procesů.

Marie Vágnerová⁴⁴ rozdělila kompetence, které jsou potřebné ke zvládnutí školních požadavků, do dvou skupin. První skupinu tvoří kompetence, které jsou závislé na zrání organismu (maturaci) a druhou kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí prostředí, učení a zkušenost.

Do první skupiny řadí emoční stabilitu dítěte a jeho odolnost proti zátěži, kvalitnější koncentraci pozornosti, odolnost proti zátěži, jeho schopnost adaptace na školní režim, lateralizaci ruky, motorickou i senzomotorickou koordinaci a manuální zručnost, sluchovou diferenciaci, koordinaci činnosti obou hemisfér, vizuální diferenciaci a vizuální integraci (zralost očních pohybů), myšlení na úrovni konkrétních logických operací a auoregulaci založenou na vůli a spojenou s vědomím povinnosti.

Do druhé skupiny řadí schopnost dítěte respektovat hodnotu a smysl školního vzdělávání (motivace ke školní práci), rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s ním spojeno, respektovat běžné normy chování i hodnotový systém a velmi důležitou schopnost verbální komunikace.

⁴⁴VÁGNEROVÁ, cit. 41, s. 136-141.

Marie Vágnerová chápe školní zralost nejen jako biologickou maturaci organismu, ale i jako určitou úroveň způsobilosti rozumové, citové a sociální, jež je výsledkem součinnosti maturace centrální nervové soustavy se stimulačními faktory prostředí a výchovy.

4. 3 Školní nezralost

Školní nezralost je vlastně souhrnný název pro skupinu znaků, které mohou způsobovat školní selhání dítěte.

Sám výraz „nezralý“ napovídá, že dítě časem „dozraje“. Nezralé dítě není hloupé, je jen oslabené ve vývoji některých psychických či pohybových funkcí a schopností, ale u kterého celková rozumová úroveň odpovídá širší normě a neměla by být nižší než lehce podprůměrná.

Nezralé děti bývají neklidné, překotné a impulzivní, nebo naopak nápadně utlumené, infantilní, těžkopádné, neobratné, nekomunikující, nesoustředěné, hravé atd.

Ludmila Valentová konkretizuje na základě provedeného výzkumu některé varianty neuspokojivé školní připravenosti: děti výrazně retardované, u nichž psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy, děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s celkově pomalým tempem dozrávání a pravděpodobně s nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, zvláště v kognitivní oblasti, děti „klasicky nezralé“, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu a děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – v poradenské praxi nejčastěji uváděná varianta školní nepřipravenosti⁴⁵.

4. 4 Důsledky školní nezralosti

Velký počet dětí vykazuje po vstupu do školy rozličné projevy maladaptace, nepřizpůsobení školnímu režimu, které mohou mít zdravotní i pedagogické důsledky. Patří k nim např. domácí ranní zvracení, bolesti hlavy nebo břicha, pálení očí, poruchy

⁴⁵VALENTOVÁ, L. (ed.), KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, *Předškolní a primární pedagogika*, s. 221-222.

spánku, neurotické poruchy řeči a jiné somatické potíže. Ve škole poruchy soustředění, paměti, emocionální stavy úzkosti, strachu, děti nevydrží klidně sedět, mluví při výkladu učitelky, mají problémy v komunikaci s učiteli, spolužákem aj. Takové chování je jedním ze zdrojů potíží a příčinou takového chování může být nedostatečná školní zralost/připravenost.

Tyto potíže mohou trvat jen krátkou dobu několika prvních týdnů, ale mohou se také stupňovat a negativně poznamenat celý první rok, celou školní docházku a vztah ke škole, vzdělání vůbec.

Druh (výukové, výchovné, zdravotní potíže) a intenzita vzniklých potíží závisí na příčinách a stupni nezralosti.

Jitka Šimíčková-Čížková považuje problémy se školním „startem“ při stoupajících nárocích nejen na děti, ale i učitele za stále častější a patřící k závažným zdravotně psychologickým otázkám.⁴⁶

Marie Vágnerová upozorňuje, že příznaky školní nezralosti se nemusí projevovat vždy ihned po vstupu do školy, ale že ke zřetelným projevům nezralosti může dojít až ve vyšších ročnících.⁴⁷

Pokud dítě nastoupí k plnění povinnosti školní docházky nezralé, pokud se u něj v prvním roce plnění školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost, jsou jen tyto možnosti. V lepším případě bude dítě za cenu zvýšeného úsilí s průměrnými výkony dlouho dotahovat své spolužáky, v horším případě nezralost zapříčiní neurotizaci dítěte, vznik úzkostných stavů, ztrátu sebedůvěry, nebo dokonce regresi vývoje. A v nejhorším případě, *může „ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok“*⁴⁸ a dítě se bude muset vrátit zpět do mateřské školy.

Proto bychom měli vzít v úvahu všechny okolnosti, které podmiňují kvalitnější učení, a tudíž i lepší výkon a lepší hodnocení žáka, než dítě do školy opravdu pošleme.

⁴⁶ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. aj, *Přehled vývojové psychologie*, s. 84.

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. aj., *Dětská klinická psychologie*, s. 121 – 128.

⁴⁸ MŠMT ČR, § 37 odst. 3 Zákona č. 561/2004 Sb., s. 10275.

Rodiče mají možnost požádat o odborné posouzení školní zralosti pracovníky školských poradenských zařízení, nebo požádat učitelky mateřských škol o sdělení výsledků vlastní pedagogické diagnostiky.

Dnešní opatření směřují k diagnostice školní zralosti dostatečně včas před předpokládaným vstupem do školy, aby v případě potřeby byla ve zbývajícím čase zvolena vhodná korektivní opatření.

5 DIAGNOSTIKOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Diagnostika je proces rozpoznávání, poznávání. Měli by ji provádět především odborní pracovníci, ale na diagnostickém procesu se současně podílejí všichni lidé, kteří s dítětem přicházejí do styku, kteří ho vidí ze svého pohledu a svými poznatky o něm mohou přispět k celkovému hodnocení jeho vývoje.⁴⁹

Tímto tématem se odborně zabývají a komplexní diagnostiku provádějí školská poradenská zařízení - pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra.

Provedení orientační pedagogické diagnostiky spadá do kompetencí kompetencí učitelek mateřských škol a elementaristek základních škol při zápisu do prvních tříd.

V posledních letech se upíná pozornost k vyhledávání rizikových dětí, u nichž hrozí z jakýchkoli důvodů riziko selhání, které může negativně ovlivnit nejen školní, ale též osobnostní vývoj jedince. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, národnostní minority, děti z domácnosti, které nenavštěvovaly mateřskou školu, chlapci narození v létě, dosahující 6 let těsně před nástupem do školy, děti s poruchami řeči apod.

Olga Zelinková vysvětluje, že označení rizikové děti není nálepkou, ale impulsem k tomu, aby dítěti byla věnována speciální péče. Jejím cílem je odstranit deficit ve vývoji a pomoci dítěti k úspěšnému nástupu vzdělávací dráhy pomocí intervenčních programů.⁵⁰

Vytipování školsky nezralých dětí má v naší zemi dlouhou tradici. V minulosti používaný screeningový⁵¹ záchyt školsky nezralých dětí přímo v mateřských školách, které prováděli pracovníci pedagogicko-psychologických poraden v populaci všech předškoláků, se používá jen v některých místech a regionech ČR.

⁴⁹ZELINKOVÁ, O., *Dyslexie v předškolním věku?*, s. 75.

⁵⁰ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 112.

⁵¹SCREENING je hromadná forma vyhledávání rizikových, nemocných či osob jinak odchylojících od normy, a to v běžné populaci pomocí jednoduchých metod. Cílem je rychle rozdělit vyšetřovaný soubor osob na tři skupiny: jedince, kteří pravděpodobně sledovaný znak mají; jedince, kteří pravděpodobně sledovaný znak nemají; hraniční skupinu, o níž metoda nedokáže rozhodnout. Jedinci, kteří sledovaný znak mají jsou podrobně vyšetřeni diagnostickými metodami. Pokud se nález potvrdí, následuje cílená intervence (PRŮCHA. J., aj. *Pedagogický slovník*, s. 257, 258).

Dnes se častěji setkáváme např. s logopedickou depistáží⁵² v mateřské škole, s depistáží oslabených funkcí u zápisu do základní školy, s depistáží oslabených funkcí v mateřské škole před zápisem do základní školy.

Obecně hovoříme o primární prevenci. Tato prevence je možná ale jen tehdy, pokud bude legislativně, ekonomicky i personálně zajištěna spolupráce ve sférách mezi školskými i zdravotními institucemi tzn. mezi školami, poradnami a pediatrii.

Bohužel v současné praxi se diagnostikování školní zralosti a posuzování školní připravenosti jak konstatuje Jana Kropáčková provádí v mnoha regionech izolovaně. Důsledkem není prevence, včasné odhalení a náprava rizikových faktorů, ale pouhé konstatování odchylek a zhodnocení vývoje dítěte v jednotlivých oblastech.⁵³

5. 1 Posuzovací kritéria školní zralosti

Školní zralost je takový stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, které se diagnosticky sledují jako složky školní zralosti. Posuzovací kritéria je potřeba chápat ve vzájemné součinnosti a vždy s ohledem na individualitu dítěte, na jeho subjektivní zkušenosti, zvláště pak rodinné prostředí.

Ludmila Valentová uvádí, že se obecně předpokládá, že každá ze složek školní zralosti musí dosáhnout určité „prahové“ úrovně, má-li být dítě ve škole úspěšné.⁵⁴

Klasifikace složek školní zralosti není zatím jednotná, systematická. Převážně se v odborných publikacích uvádí konvenční kategorie: složka kognitivní, somatická, emoční, sociální a motivační.

Uvádím jejich souhrnnou charakteristiku:

K posuzovacím kritériím kognitivní zralosti zařazuje Jitka Šimíčková-Čížková následující jevy: percepční zralost, přechod od celostního k pročleněnému vnímání, analyticko-syntetická činnost, konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem (kategorie množství, pořadí, příčinnosti či následnosti), trvalejší a záměrná paměť, její logické prvky, racionální přístup ke skutečnosti,

⁵²DEPISTÁŽ je vyhledávání postižených, nemocných a rizikových jedinců v časných stádiích poruchy, kdy je preventivní nápravná intervence účinnější (PRŮCHA, J., aj., *Pedagogický slovník*, s. 47).

⁵³KROPÁČKOVÁ, J., *Kdy je dítě připravené jít do školy?*, s. 9.

⁵⁴VALENTOVÁ, L. (ed.), KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, *Předškolní a primární pedagogika*, s. 221.

překonání egocentrismu, vůlí ovládaná pozornost, tvořivý, aktivní přístup ke světu, zájem o nové poznatky, přiměřený vývoj řeči a rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu).⁵⁵

Vnímání má pro dítě na počátku školního učení prvořadý význam, je základem poznání, zdrojem bezprostřední zkušenosti. Proto by jeho vnímání mělo být na takové úrovni, která mu umožní diferencovat vizuální a sluchové prvky, které jsou předpokladem zvládnutí čtení, psaní, počítání.

Úroveň sluchového vnímání (percepce):

Za klíčové pro rozvoj čtení a psaní jsou považovány fonologické procesy. A právě jejich kvalita rozhoduje, zda dítě zvládne čtení rychle a lehce na úrovni svého věku. Zdeněk Matějček uvádí, že jejich funkce by měla být dostatečně rozvinutá již před vstupem do školy.⁵⁶

Dítě se musí ve vývoji naučit vybírat ze zvuků lidské řeči právě ty, které mají v systému mateřského jazyka fonologickou platnost. Dítě si musí uvědomit, že existují slova, která jsou sice zvukově podobná, ale liší se jednou hláskou od jiné – distinktivním rysem hlásek⁵⁷ a ten slouží k rozlišení významu slov.

Je známá celá řada distinktivních rysů např. slova se liší pouze ve své délce – kvantitě vokálů (váha – váhá, vir – vír), v kvalitě vokálů (luk – lok), ve spodobě (asimilaci) znělosti, neznělosti (ve výslovnosti hlásek: v-f, p-b, t-d, s-z, š-ž, t'-d', k-g, ch-h, např. kosa – koza, šije – žije, pupen – buben) a hláskách artikulačně a akusticky blízkých (kos – koš, mísa – míša, kopl – kopr).

Dále je mezi fonologické procesy v odborné literatuře řazeno fonologické uvědomování, které zahrnuje analýzu zvukové struktury slova (schopnost vyčlenit sluchem slova ve větách, slabiky ve slovech, hlásky ve slovech, určovat první a finální hlásku ve slovech, pořadí, počet hlásek, místo hlásky ve slově vzhledem ke vztahu k ostatním hláskám a dovednost hrát si s jazykem (rýmování les-pes-ves, vyslovit slovo opačně), rychlé souvislé pojmenování, krátkodobou verbálně akustickou paměť a rychlost artikulace.

⁵⁵ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. aj., *Přehled vývojové psychologie*, s. 88.

⁵⁶MATĚJČEK, Z., *Dyslexie*, s. 269.

⁵⁷DISTINKTIVNÍ RYS HLÁSEK je základní pojem fonologie. Rys hlásek, kterou se hlásky liší od jiné a tím slouží k rozlišování významu slov. (KLENKOVÁ, J., *Logopedie*, s. 47).

Úroveň zrakového vnímání (percepce):

Budoucí školák by měl být schopen zrakově rozlišovat předměty, které se liší polohou v prostoru (např. tvary lišící se podle osy v rovině vertikální a horizontální) vybírat mezi předměty téhož druhu jeden a udržovat ho v centru pozornosti (např. rozlišování dvou a více na sobě nakreslených objektů, orientace v bludišti, obkreslování přes sebe nakreslených geometrických tvarů), vnímat konstantu tvarů⁵⁸ (např. vyhledávání předmětů podle velikosti, třídění předmětů podle barvy, označení tvaru, který se liší od ostatních), vnímat vztahy v prostoru (např. ukaž na obrázku kde je nahoře, dole, vpředu, vzadu, skládání barevných prvků podle předlohy, obkreslování teček podle osy souměrnosti), vnímat detaily, uchovávat zrakové podněty v paměti (např. tvary písmen, třikrát, pětkrát obtáhnout správný tvar, zvržít oči a obtáhnout tvar ve vzduchu), rozpoznávat předměty a obrázky jako celek a umět je rozložit i na části⁵⁹, porovnávat tiskací písmena b-p-f, m-n, která se liší pouze prostorovým uspořádáním a psací písmena r-z, a-o-e.

Úroveň vestibulárního vnímání (percepce)

Před nástupem do školy by dítě mělo mít zvládnutou dovednost statické rovnováhy a postupně rozvíjet vyvíjející se dynamickou rovnováhu.

Úroveň taktilního (hmatového) vnímání - percepce

Hmatová percepce je prostředkem poznávání světa, dítě by mělo hmatem rozpoznávat předměty, rozlišovat různě drsné povrchy, poznávat geometrické tvary, třídit předměty podle tvaru a velikosti, poznávat písmena, číslice a počítat předměty se zavřenýma očima.

Úroveň kinestetického vnímání (percepce)

Kinestetická percepce zajišťuje vnímání vlastních pohybů. Dítě by mělo zvládnout se zavřenýma očima např. reprodukovat figuru, která mu byla nakreslena prstem na hřbet ruky, ukázat na místo, kde jsme se dotkli jeho těla, ukázat dvěma prsty dvě místa, kde jsme se dotkli jeho těla.

⁵⁸Konstanta vnímání je schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, event. pozadí či překrytí, usnadňuje orientaci. (VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I.*, s. 238).

⁵⁹Analyticko -syntetické činnosti jsou - schopnost vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy, chápat detail, jako součást toho celku., dovednost rozložit celek na části. (VÁGNEROVÁ, M., cit. 58, s. 239).

Úroveň vnímání prostoru (orientace v prostoru):

Šestileté dítě by mělo zvládnout orientaci v prostoru vertikální (pojmy: nahoře – dole, nad – pod, vrchní – spodní, vedle), předozadní (pojmy: vpředu – vzadu, před – za, první – poslední, hned před – hned za) horizontální neboli pravolevou (pojmy: vpravo – vlevo)

a kombinaci dvou kritérií (vpravo nahoře, postav se vlevo od stolu).

Mělo by se dokázat orientovat v okolí, popsat a pojmenovat prostor.

Vnímání času (orientace v čase):

Dítě by mělo správně vnímat posloupnosti děje, pojmenovat co se stalo nejdříve, později, naposled, orientovat se ve dnech v týdnu, přiřadit činnosti obvyklé pro roční období

a správně rozlišovat mezi pojmy: dnes, včera, zítra (předevčírem, pozítří), den – noc, ráno – poledne – večer, rychle – pomalu, zároveň, dlouhá chvíle – krátká chvíle.

Vnímání množství:

Správně rozlišovat základní pojmy pro určení množství: hodně – málo, víc – stejně – méně, všechno – nic, stejný – jiný, plný – prázdný, akorát – zrovna – právě – jen, nejméně – tolik nebo víc – aspoň, tolik nebo méně – sotva – nejvýš, některý - žádný.

Základní matematické představy:

Dítě školsky zralé dokáže porovnávat pojmy, vztahy (o jeden více, méně, skupina o 8-10 prvcích), třídít, tvořit skupiny podle tří kritérií (malé žluté kruhy), řadit prvky (5 prvků podle velikosti), určit množství do 5-6, počítat prvky určité množiny (do počítání musí začlenit každý prvek pouze jednou, nesmí vynechat), znát následnost čísel do 10, sčítat odčítat do 5, rozlišovat tvary – kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník.

Marie Vágnerová upozorňuje, že rozvoj myšlení mladších školáků se projevuje opuštěním prelogického myšlení, ovládaného nejrůznějšími aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií s nástupem stádia logických operací. Stále se ovšem logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, které si lze názorně představit.⁶⁰

⁶⁰VÁGNEROVÁ, M., *cit.* 58, s. 242.

Šestileté zralé dítě si postupně osvojuje logické postupy jako je reverzibilita⁶¹, reciprocita⁶², decentrace⁶³, konzervace⁶⁴ a využívá různé myšlenkové strategie jako je klasifikace a třídění, inkluze⁶⁵, řazení a kauzální uvažování.

U malých školáků převládá mechanické memorování, zapamatují si větu složenou ze 6-7 slov a dokáží ji doslova zopakovat, naučí se básničku, písničku. Mimovolné, spontánní zapamatování přechází postupně k úmyslnému a konkrétně logickému.

Kolem šesti let začíná dítě chápat svět realisticky, rozlišuje mezi skutečností a fantazií, fantazijní prvky omezuje i ve hře a kresbě.

V rámci školního vyučování má stěžejní význam vůlí ovládaná koncentrace pozornosti.

Pro dítě školsky zralé jsou typické zvědavost, tvořivý, aktivní přístup ke světu, zájem o nové poznatky.

Dítě přicházející do školy aktivně používá 1500 a více slov, jeho verbální projev je gramaticky správný, reprodukuje delší věty, podle obrázků v knize převypráví známý příběh, dokáže vysvětlit funkci různých předmětů (míč je na házení...), chápe jednoduché vtipy, samo si vymýšlí vtipy a říkanky, zná své bydliště a jména rodičů, zapamatuje si krátký vzkaz, aktivně používá všechny slovní druhy, správně požívá podmiňovací způsob slovesa.

V řečovém projevu přetrvává výslovnost „těžkých“ hlásek, která se vyvíjí do 7 - 8 let.

K posuzovacím kritériím somatické zralosti bývají zařazovány následující jevy:

věk dítěte (do 1. září daného roku), jeho výška a hmotnost (výška: děvčata cca 105 – 115 cm, chlapci cca 110 – 118 cm, hmotnost: dívky 19 – 23 kg, chlapci 17 – 22 kg),

⁶¹Termín REVERZIBILITA (vratnost), je významnou složkou proměnlivosti. Školáci začínají chápat, že změna jakékoliv situace už není chápána jako definitivní a neměnná. Například vezmeme z talíře dva koláče, zbude jich určitý počet. Pokud bychom je dali zpátky, bude jich stejně jako na začátku (VÁGNEROVÁ, M. cit. 58, s. 245).

⁶²Termín RECIPROCITA (oboustrannost), představuje dva různé pohledy na určitou skutečnost. Jestliže dům je podstatné jméno, tak příklad podstatného jména může být dům. (VÁGNEROVÁ, M. cit. 58, s. 246).

⁶³DECENTRACE je schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Decentrace umožní dítěti vidět svět očima někoho jiného, hodnotit jej tak, jak se domnívá, že by je určitý člověk posuzoval (VÁGNEROVÁ, M. cit. 58, s. 243).

⁶⁴KONZERVACE je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků, či vlastností množin. Postupně se naučí posuzovat alespoň správně takové znaky, jako je počet, velikost, hmotnost atd., bez ohledu na aktuální proměny sledovaného objektu (VÁGNEROVÁ, M. cit. 58, s. 244).

⁶⁵Termín INKLUZE (zahrnutí), znamená, že dítě chápe vřazení prvku do určité třídy. Například ví, že jablka, švestky, pomeranče jsou ovoce. (VÁGNEROVÁ, M. cit. 58, s. 247).

tzv. růstový věk⁶⁶, dosažení tzv. Filipínské míry (jednou rukou se dítě dotkne přes hlavu opačného ucha), dokončení 1. strukturální přeměny, míra zralosti CNS, započítí druhé dentice, celkové zdraví dítěte, osifikace zápěstních kůstek, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky, pohybové koordinace a senzomotorické koordinace: vizuomotoriky (přeskoky přes švihadlo, běh mezi překážkami) a audiomotoriky (chůze v daném rytmu, cvičení podle obrázků, dítě napodobuje viděný cvik), vyspělost jemné motoriky zejména mikromotoriky očních pohybů (jmenování předmětů zleva doprava.), motoriky artikulačních orgánů, grafomotoriky (správný špetkovitý úchop psacího náčiní, správný přítlak na psací náčiní, směrovost v grafickém projevu, zleva doprava) a kresby.

Období mezi pátým a šestým rokem je označováno jako stadium realistické kresby. Václav Příhoda uvádí, že k realistické kresbě náleží ortoskopie⁶⁷ a kreslení předmětů ze základního pohledu zepředu.⁶⁸ Dítě kreslí stále podle své představy a postupně přechází ke kresbě dvojdimenzionální, plošné. Postava je kreslena v oblečení, které je rozlišováno podle pohlaví. Členění lidské postavy je zřetelné, paže dítě nasazuje k trupu. Postavu dítě kreslí po jednotlivých částech, které k sobě mechanicky připojuje „montovaná“ kresba. Posupně přidává detaily – oči, uši, hlavu pokrývá vlasy, většinou po obvodu hlavy, nebo detaily vztahující se k osobě – deštník. Na předmětech rozlišuje objektivní znaky a přidává typické detaily např. záclony na okně.

Josef Langmeier je přesvědčen, že pětileté dítě napodobí čtverec, šestileté zvládne trojúhelník.⁶⁹

Somatickou zralost by měl posuzovat pediatr v rámci předškolních zdravotních prohlídek s ohledem na zdravý vývoj dítěte.

K posuzovacím kritériím emoční, sociální a motivační zralosti zařazuje Jitka Šimíčková-Čížková následující znaky: adaptace na režim školy, přiměřená kontrola okamžitých nápadů a impulzů, odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení,

⁶⁶RŮSTOVÝ VĚK počítá se jako poměr výšky těla jeho hmotnosti (dítě, které měří 120 cm a váží 20 kg má hodnotu růstového věku $120 : 20 = 6$, což lze považovat za optimální hodnotu).

⁶⁷ORTOSKOPIE znamená přímé vidění tvarů a objektů, opak perspektivnosti, tento druh vidění převládá v dětském věku (HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*. s. 54).

⁶⁸PŘÍHODA, V. (ed.), MLČÁKOVÁ, R., *Grafomotorika a počáteční psaní*, s. 32.

⁶⁹LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ (ed.), MLČÁKOVÁ, cit. 68, s. 32.

ochota spolupracovat, převzetí nové role žáka a spolužáka, začlenění do skupiny vrstevníků, relativní emocionální stabilita a odolnost vůči frustracím, kladný postoj k sobě, přiměřená sebedůvěra.⁷⁰

Již Josef Langmeier a Zdeněk Matějček konstatují, že u chlapců bývá „sociální vyspívání“ v předškolním věku pomalejší a méně vyrovnané než u děvčat.⁷¹

5. 2 Diagnostika školní zralosti v mateřské škole

Pedagogická diagnostika je podle speciální pedagožky Olgy Zelinkové dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte.⁷²

Zahrnuje buď komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů, nebo dosaženou úroveň vědomostí a dovedností za určité období. Zjištěný aktuální stav dítěte – diagnózu porovnáme s požadovaným stavem – kritériem a konstatuje soulad, nebo nesoulad s kritériem. V případě nesouladu s kritériem volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází v případě vhodně zvolené cesty ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň.

Profesní připravenost učitelky mateřské školy souvisí s její znalostí metod pedagogické a psychologické diagnostiky a její dovednosti tyto metody využívat a aplikovat v konkrétní pedagogické práci.

Pedagogická diagnostika – hodnocení v předškolním věku má svá specifika. Účelem tohoto hodnocení v mateřské škole je sledovat a hodnotit individuální vývojovou úroveň dětí, jejich vzdělávací a rozvojové pokroky. Na základě tohoto zjištění určit aktuální vzdělávací potřeby dítěte a podle zjištěných potřeb plánovat pedagogickou práci s ním, abychom vyvolali žádoucí vzdělávací a rozvojové efekty.⁷³

Východiskem pro sledování a hodnocení výsledků vzdělávání jsou očekávané výstupy stanovené v RVP PV.

⁷⁰ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, cit. 55, s. 90.

⁷¹ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ M., *Dětská klinická psychologie*, s. 123.

⁷²ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 19.

⁷³VÚP, *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*, s. 44.

Pozorované projevy písemně zaznamenáváme. Vedení záznamů má významnou prognostickou hodnotu, neboť záznamy mohou být prostředkem k relativně spolehlivému stanovení prognózy dalšího rozvoje a vzdělávání dítěte.

Na základě těchto údajů může pedagog spolehlivě argumentovat, a opřít svá rozhodnutí a doporučení ohledně zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte na základní škole.

Učitelka mateřské školy ale bohužel nepatří do týmu odborníků, kteří se svým doporučením podílejí na rozhodnutí zda je dítě zralé či nezralé pro vstup do základní školy i přesto, že v průběhu výchovně vzdělávací práce cíleně využívá pedagogickou diagnostiku.

Je kompetentní pouze k tomu, aby rodičům sdělila výsledky vlastní pedagogické diagnostiky a sdělila svůj názor a doporučení ohledně odkladu školní docházky, nebo předčasného zaškolení.

Je proto oprávněným požadavkem vyjádřeným v NPRV ČR „*umožnit, aby se na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte na základní škole podílel svým doporučením i pedagog předškolního vzdělávání*“.⁷⁴

Učitelka mateřské školy využívá při pedagogické diagnostice, při poznávání dětí běžné diagnostické metody, jako je např. pozorování, rozhovor, dotazník, rozbor průběhu a výsledků činnosti dítěte i analýzu hry s cílem vytvářet adekvátní podmínky pro jejich další rozvoj a učení. Zvláštním případem rozhovoru je anamnestický rozhovor, v němž získává údaje o dosavadním vývoji dítěte, ale také o podmínkách vývoje.

Učitelka mateřské školy má také možnost použít i některé z psychodiagnostických metod, ovšem za předpokladu, že se domluví s pedagogicko-psychologickou poradnou na jejich užívání. Nejde tedy o psychometrické metody testového typu, které kompetentně využívají pouze vysokoškolsky kvalifikovaní odborní psychologové.

Paradoxní je, že učitelky jsou seznamovány s diagnostickou metodou a zároveň je jim sděleno, že není v jejich kompetenci metodu používat.

Při zjišťování školní zralosti v mateřských školách učitelky využívají některé z didaktických testů např. Orientační test školní zralosti, který vznikl modifikací testu

⁷⁴MŠMT ČR, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 46.

Arthura Kerna Jaroslavem Jiráskem⁷⁵ v roce 1964 je používán dodnes, Test kresby lidské postavy⁷⁶, Zkoušku lateralitu autorů Zdeňka Matějčka a Zdeňka Žlaba⁷⁷, Orientační test dynamické praxe, který vypracoval psycholog Jiří Míka⁷⁸, Test rizika poruch čtení a psaní od Daniely Švancarové a Anny Kucharské⁷⁹, Prediktivní baterii čtení od Bohumíry Lazarové⁸⁰, popř. Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti Ondreje Kondáše⁸¹.

Orientační test školní zralosti Jaroslava Jiráska

Modifikovaná verze obsahuje tři úkoly: kresbu lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček s daným rozmístěním.

Všechny tři úkoly kladou nároky na vyspělost jemné motoriky a koordinaci vidění a pohybů ruky.

Test má význam především orientační a depistážní, a proto děti, které jsou tímto testem zachyceny, by měly být, dále jak doporučuje Jan Švancara, vyšetřeny pediatrem, psychologem, a pedagogem. Na základě této týmové spolupráce jsou doporučena nejúčinnější opatření k nápravě nedostatků.⁸²

Anna Kucharská⁸³ nedoporučuje učitelkám mateřských škol používat Orientační test školní zralosti bez vědomí odborného pracoviště, neboť se může stát, že v následné diagnostice bude výsledek nadhodnocen, neboť opakovanou zkušeností se dítě učí. V konečném důsledku je pak dítě poškozeno, neboť psychologovi se pak může dítě jevit vyspělejší, než jaké ve skutečnosti je.⁸⁴

Je vhodné, domluví-li se učitelky mateřských škol s poradenským zařízením na jeho užívání.

⁷⁵JIRÁSEK, J., *Orientační test školní zralosti*, Psychodiagnostika.

⁷⁶SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍROVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., *Psychologická diagnostika dětí a dospívajících*, s. 274.

⁷⁷MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z., *Zkouška lateralitu*, Psychodiagnostika.

⁷⁸MÍKA, J., *Orientační test dynamické praxe*, Psychodiagnostika.

⁷⁹ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A., *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*, s. 27.

⁸⁰LAZAROVÁ, B. INIZAN A., *Prediktivní baterie čtení*, s. 28.

⁸¹KONDÁŠ, O., *Pozorovací schéma na posuzování školské způsobilosti*, Psychodiagnostika.

⁸²ŠVANCARA, J. aj., *Diagnostika psychického vývoje*, s. 227-236.

⁸³PhDr. PaedDr. KUCHARSKÁ ANNA, Ph.D. místopředsedkyně české společnosti „Dyslexie“, zástupkyně vedoucího katedry psychologie UK v Praze.

⁸⁴KUCHARSKÁ, A. (ed.), MERTIN, V., GILLERNOVÁ I. aj., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, s. 83.

Kresba lidské postavy

Využitím kresby lidské postavy jako projektivní metody v praxi se zabývá Karen Machoverová a nazvala jej Test DAP – Draw a Person Test z roku 1949.

Dítě má nakreslit lidskou postavu, poté ještě postavu opačného pohlaví. Následuje dotazování zaměřené na zjištění všech možných charakteristik zobrazené postavy.

Pomocí testu kresby lidské postavy lze hodnotit vývoj percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky i úroveň mentálního vývoje.

Zkouška laterality autorů Zdeňka Matějčka a Zdeňka Žlaba

Zkouška obsahuje úkoly, které nepodléhají nácviku: 12 úkolů pro horní končetiny, 4 pro dolní končetiny, 2 pro zjištění laterality očí a jeden pro určení dominantního ucha.

Orientační test dynamické praxe

Screeningový test psychologa Jiřího Míky zaměřený na identifikaci dětí (zejména předškolního věku) s motorickým, resp. i komplexním opožděním vývoje, testové položky jsou zaměřeny na pohyby rukou, nohou a jazyka, dítě napodobuje unilaterální⁸⁵ i bilaterální⁸⁶ pohyby, které mu předvádí examinátor.

Test rizika poruch čtení a psaní od Daniely Švancarové, Anny Kucharské

Tento test umožňuje jednak včasnou depistáž dětí, u kterých se během školní docházky mohou vyskytnout poruchy čtení a psaní, optimální přístup učitele a následně (při přetrvávání obtíží) i jejich vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Současně tento diagnostický materiál nabízí i trénink oslabených oblastí s náměty nápravných metod.

Snímání testu může probíhat přímo ve školních podmínkách. Provádět je může pracovník poradny, případně zaškolený učitel. První užití testu je možné na konci docházky do mateřské školy. V tom případě může test napomoci rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy, nebo zda by bylo přínosnější školní docházku odložit.

Prediktivní baterii čtení od Bohumíry Lazarové

Baterii tvoří řečové zkoušky (artikulace, schopnost vyjadřování, porozumění řeči, fonologická diskriminace) a zkoušky časově-prostorové (zraková paměť, zraková

⁸⁵UNILATERÁLNÍ – jednostranný

⁸⁶BILATERÁLNÍ - dvoustranný, oboustranný

diskriminace, obkreslování tvarů, reprodukce rytmu viděného a slyšeného, skládání kostek podle předlohy).

Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti Ondreje Kondáše
Ondrej Kondáš doporučuje „zjišťovat školní zralost spíše s perspektivou včasné intervence než odkladů školní docházky“.

Jeho schéma přehledně hodnotí školní způsobilost dítěte v těchto oblastech: řeč (výslovnost, vyjadřovací schopnosti, reprodukce obsahu, komunikace), činnost a hra (zájem a vztah k nim, osvojování nové činnosti), motorika (zručnost, obratnost, ovládání pohybové aktivity), grafomotorika, sociabilita, zvládnutí prvků sebeobsluhy, emocionalita, chování (přizpůsobivost, aktivita, samostatnost, hravost, disciplinovanost).

Pro každou oblast jsou uvedeny charakteristiky, které pedagog ztrhává a posléze vyhodnocuje.

Pedagogická diagnostika má významnou úlohu při posuzování školní zralosti, protože velmi často slouží jako podklad pro vyšetření prováděná v pedagogicko-psychologických poradnách většinou dětským psychologem.

Pedagogové se vyjadřují k těmto následujícím oblastem vývoje: vývoj řeči, motoriky, zrakového vnímání, sluchového vnímání, ke zdravotnímu stavu, sociálnímu začlenění, k myšlení a hodnocení dítěte ve vztahu k předchozím výkonům, ve vztahu k ostatním dětem.

5. 3 Diagnostika školní zralosti u zápisu do základní školy

K významným událostem v životě dítěte bezesporu patří zápis do prvního ročníku základní školy, který předznamenává nejen vstup do školy a začátek povinností dítěte, ale představuje mnohdy první setkání dítěte se školou. Je to závažný okamžik pro utváření postojů ke škole a ke vzdělání vůbec.

Anna Kucharská upozorňuje, že zápis nelze brát pouze jako formalitu, kterou musí rodiče se svými dětmi podle zákona podstoupit. Měl by být organizován tak, aby škola získala informace o osobnosti dítěte, jeho vývojových charakteristikách a sociálních

dovednostech a posoudila úroveň školní zralosti, a tím zajistila bezproblémový přechod dítěte ze školy mateřské, nebo z rodiny do školy základní.⁸⁷

Termín zápisu je dán paragrafem 36 odst. 4 školského zákonem č. 561/2004 Sb., který jej stanovuje na dobu od 15. ledna do 15. února. Tento termín se vztahuje i na školy soukromé a církevní.

Přivést své dítě k zápisu k povinné školní docházce, které v daném kalendářním roce dovrší šesti let, je povinností rodičů, resp. dalších zákonných zástupců dítěte. Tu jim ukládá § 36 odst. 3 školského zákona č. 561/2004 Sb.

K zápisu se dostávají i děti starší, po realizovaném odkladu školní docházky. Začátek povinné školní docházky lze odložit podle § 37 odst. 1 školského zákona č. 561/2004 Sb. nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

Novela školského zákona č. 49/2009 Sb. platná od 18. 2. 2009 s účinností od 5. března 2009 v § 36 odst. 3 nabízí možnost předčasného zaškolení dítěte. Je-li tedy dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června následujícího školního roku přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádají-li o to jeho rodiče, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v pěti letech.⁸⁸

V současné době se můžeme setkat se dvěma druhy zápisu – s tradičním i netradičním pojetím. Předmětem zápisu tradičního i netradičního je zjišťování školní zralosti ale rozdílným způsobem provedení.

Některé základní školy stále setrvávají u tradiční formy zápisu do první třídy, kdy s dítětem obvykle pracuje jeden pedagog ve třídě, zatímco zákonný zástupce vyplňuje s jiným pedagogem potřebnou dokumentaci a je seznámen s podmínkami, za kterých může požádat pro své dítě o odklad.

Budoucí školák absolvuje krátké testování, během kterého klade pedagog dítěti otázky, zadává úkoly, sleduje, jak se dítě chová, jestli je nejisté, úzkostné a vše si poznamenává.

Od školsky zralého dítěte se očekává, že bude svižně reagovat a spolupracovat.

⁸⁷KUCHARSKÁ, A., Zápis do první třídy, *Informatorium*, s. 5.

⁸⁸MŠMT ČR, zákon 49/2009 Sb., s. 691.

Atmosféra „prověřování“ bývá mnohdy napjatá, jelikož veškerá pozornost je soustředěna na dítě, a proto výsledky nemusí odpovídat skutečným schopnostem dítěte. Je nutné si uvědomit, že dítě může být nervózní, reagovat jinak než obvykle a že i nedostatečně zralé dítě si může nacvičit činnosti, které jsou při zápisu vyžadovány.

Tradičními a dosud obvyklými úkoly bývá říci své jméno, příjmení a adresu, odrecitovat básničku nebo zazpívat písničku, vyjmenovat číselnou řadu do 10, rozpoznat základní geometrické tvary, rozpoznat základní a doplňkové barvy, učit prostorové pojmy: nahoře – dole, vpředu - vzadu, vpravo - vlevo, určit časové pojmy: včera – dnes - zítra, nakreslit lidskou postavu, obkreslit jednoduché tvary, rozpoznat některá písmena, umět se podepsat.

Na některých základních školách využívají při zápisu určitých modifikací testů školní zralosti např. Moseleyův test⁸⁹, Wepman, Matějčkovu zkoušku sluchové diference⁹⁰, Zkoušku sluchové analýzy a syntézy – SAS – M, Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí⁹¹, Žlabovu zkoušku rytmické reprodukce⁹² a Zkoušku jazykového citu⁹³.

Mike Moseleyův test

V tomto testu má dítě určit, zda je určitá hláska obsažena v daném slově (např: Slyšíš ó ve slově gól? Slyšíš n ve slově kos?).

Zkouška sluchové diference Josepha Wepman, Zdeňka Matějčička

Podstatou testu, který obsahuje 25 párů slov, je určit rozdílnost mezi dvojicemi nesmyslných slov (například: flaš – klaš, dynt - dint, pstref – stref...), které se liší jednou hláskou, nebo jsou totožné.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy – SAS – M

Zkouška hodnotí úroveň dítěte v oblasti rozkladu slova na hlásky a naopak schopnost z jednotlivých hlásek vytvořit celé slovo. Při zkoušce sluchové analýzy má dítě poznat,

⁸⁹ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, s. 61.

⁹⁰MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*, s. 269.

⁹¹ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F. aj., *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*, Testová baterie.

⁹²ŽLAB, Z. (ed.), BARTOŇOVÁ, M., *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*, s. 128.

⁹³ŽLAB, Z., *Zkouška jazykového citu*.

z jakých hlásek je slovo složeno, při zkoušce sluchové syntézy má dítě z jednotlivých hlásek slovo vytvořit, poskládat v celek.

Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí

Test zpracoval autorský kolektiv vedený Evou Škodovou. Test je zaměřen na rozlišení čtyř základních distinktivních rysů: znělost – neznělost (pije – bije), kontinuálnost – nekontinuálnost (mele – mete), nosovost – nenosovost (nos – kos), kompaktnost – difúznost (kope, kape).

Zkouška rytmické reprodukce Zdeňka Žlaba

Dítě vytleskává nebo opakuje na bzučáku předložený rytmus sestávající z krátkých a dlouhých intervalů. Zpočátku zadáváme jednodušší úkoly, postupně složitější. Děti, které v této zkoušce selhávají, mají potíže v rozlišování délky samohlásky.

Zkouška jazykového citu

Tato zkouška má přispět k odhalení dysgramatismu u dětí.

Obsahuje 5 subtestů, jejichž obtížnost se stupňuje.

V prvním subtestu má dítě určit rod podstatného jména tak, že je pojmenuje spolu s ukazovacím zájmenem ten, ta, to, ty (zácvik: Když řeknu teta, můžu říci ta teta).

Druhý subtest je tvořen dvěma částmi. V první části má dítě odvodit ženský tvar z podstatného jména mužského a opačně (zácvik: Když je lékař je to muž, lékařka je žena). V druhé části má dítě utvořit přídavné jméno od podstatného jména nebo slovesa (zácvik: Míč, kterým se kope? Kopací míč).

Třetí subtest má rovněž dvě části. V první má dítě použít správného deklinačního tvaru podstatného jména (zácvik: Jirko, sedni si na...) a ve druhé dítě převádí věty z času přítomného do minulého (zácvik: co jsme dělali včera).

Čtvrtý subtest zjišťuje schopnost dítěte, použít v načaté větě dvě až tři slova ve správných tvarech, které examinátor vysloví v nominativu (zácvik: hluboký les – děti zabloudily kde...v hlubokém lese).

Pátý subtest je zaměřen na určování slovního kořene z řady slov (zácvik: lepidlo, lepit, lepící – LEP -).

Na závěr testování dostane dítě nějaký malý dárek, který většinou vyráběly děti z vyšších ročníků základní školy.

Tato forma tradičního zápisu bývá oblíbená zvláště díky jednoduché, nenáročné přípravě a organizaci.

Je otázkou, zda při stoupajících nárocích společnosti na dítě lze tento způsob zápisu považovat za postačující kritérium pro diagnostiku školní zralosti a nebude nutné připravit takový zápis, který bude zaměřen na hlubší poznání osobnosti dítěte a přitom bude respektovat přirozené potřeby dětí tohoto věku.

Jinou formou zápisu, kterou popisuje Soňa Juříčková, je zápis netradiční (hromadný), který některé základní školy realizují formou hry. Dítě se pohybuje v kolektivu stejně starých dětí, chová se přirozeně. Pozornost není soustředěna jen na jedno dítě, ale na všechny předškoláky, a dítě tak nezíská pocit, že je právě „prověřováno“.⁹⁴

K velmi oblíbeným motivům netradičních zápisů jsou různé pohádky, pohádkové bytosti, zajímavé pomůcky. V prostorách školy jsou v duchu dané pohádky připravena stanoviště, na nichž děti plní úkoly řízené pedagogy. Vhodně koncipované úkoly slouží k diagnostickým účelům a ke komplexnímu posouzení předškoláka, nikoliv orientované pouze na výkon. Mají výpovědní hodnotu o skutečných schopnostech dítěte, poskytují informace o osobnosti dítěte, sociální zralosti.

Netradiční zápis klade vysoké nároky na organizační schopnosti pedagogického sboru, vyžaduje týmovou práci, důkladnou přípravu a především ochotu pedagogů. Tým pedagogů by měl být tvořen zkušenými pedagogy – elementaristkami, může se na něm podílet výchovný poradce školy, nebo speciální pedagog či školní psycholog. Lze také spolupracovat na přípravě diagnostických materiálů s příslušným poradenským psychologem, který má školu na starosti. Vzhledem k tomu, že zápis organizuje více pedagogů, hlavní výhoda spočívá v objektivnějším posouzení školní zralosti dětí.

V součinnosti s hodnocením zákonných zástupců dětí lze pak zvážit, zda je dítě školsky zralé či nikoliv.

⁹⁴JUŘIČKOVÁ, S., *Předškolní děti jdou k zápisu do první třídy – proč ne netradičně*, s. 4.

Toto první setkání by nemělo být podceněno, a proto připraveno do nejmenších detailů a provedeno zábavnou a hravou formou. Tento první vstup dítěte do školy by měl poskytnout dětem nezapomenutelné zážitky a nikoliv zážitky stresující. Děti by měly odcházet domů s pocitem, že se do školy moc těší.

5. 4 Komplexní diagnostika školní zralosti ve školských poradenských zařízeních

Odborné posouzení školní zralosti a připravenosti ve školských poradenských zařízeních se týká jen části dětí tzv. „rizikové populace“.

Podle Vyhlášky MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních se mezi školská poradenská zařízení řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologická poradna se zaměřuje podle § 5 vyhlášky 72/2005 Sb. na pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní odborný posudek. Doporučuje také řediteli školy i zákonným zástupcům zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání.

Speciálně pedagogická centra zaměřují podle § 6 vyhlášky 72/2005 Sb. na zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a na speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním. Pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření zpracovává odborné podklady.⁹⁵

V případě žádosti o odložení školní docházky o jeden rok je povinností rodičů dodat základní škole, v níž dítě zahájí povinnou školní docházku vyjádření odborného zařízení, které se týká školní zralosti a připravenosti dítěte.

Pracovníci těchto odborných pracovišť využívají ke stanovení diagnózy – školní zralosti/nezralosti psychodiagnostické a didaktické testy.

⁹⁵MŠMT ČR, Vyhláška č. 72/2005 Sb., s. 491.

Pro práci s testovými metodami je charakteristický psychometrický přístup (testová psychodiagnostika).

Testové metody představují standardizovaný způsob vyšetření, při němž je nutné dodržovat určitá pravidla, užívat jednotných pomůcek a jednotným způsobem vyhodnocovat získané informace.

Tyto metody je kompetentní používat pouze odborník – psycholog, který se při volbě metod řídí danou problematikou, kdy z dostupných vyšetřovacích nástrojů volí ty, které jsou pro zodpovězení dané otázky nejvhodnější.

K určení školní zralosti existuje nyní zhruba 30 testů, které se zaměřují na různé oblasti: na rozumový vývoj a znalosti dítěte, na úroveň hrubé a jemné motoriky, na úroveň kresby, řeči, pozornosti, paměti, sociální zralosti atd. Poradenský psycholog si z této testové baterie vybírá konkrétní test. Jana Kropáčková zdůrazňuje, že sestavení i formulování testovacích úkolů však odpovídá době, ve které testy školní zralosti vznikly, a chybí jejich zaktualizování.⁹⁶

Podle Mojžíra Svobody ze zaměřených testů školní zralosti je v našem prostředí nejrozšířenější Jiráskova verze klasického Kernova testu Orientační test školní zralosti, který bývá doplňován verbálním testem Duševního obzoru a informovanosti (DOI), a Kondášovou Obrázkovo-slovníkovou skúškou (OSS).⁹⁷

Tyto zkoušky predikují úspěšnost dítěte ve škole a výsledky slouží jako podklad pro konkrétnější zdůvodňování odkladů školní docházky a následnou volbu vhodné pedagogicko-psychologické intervence před vstupem dítěte do základní školy.

⁹⁶KROPÁČKOVÁ, J., *Školní zralost a školní připravenost*, s. 7.

⁹⁷SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ, M., *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, s. 628-629.

6 PEDAGOGICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ INTERVENCE PŘED VSTUPEM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Volba vhodných a účinných intervenčních postupů pro odstranění nebo zmírnění již projevujících se vývojových odchylek je velmi obtížná, neboť jak uvádí Ludmila Valentová, v teorii zatím nejsou zobecněné praktické poradenské a pedagogické zkušenosti s intervencí v předškolním věku a mladším školním věku. V praktické rovině se realizuje především v pedagogicko-psychologickém poradenství.⁹⁸

Pavel Hartl, Helena Hartlová⁹⁹ definují intervenci „ v širším smyslu jako zákrok, v užším smyslu cílený, předem promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění osobní situace jedince; jakýkoliv postup nebo technika směřující k přerušení nebo úpravě probíhajícího procesu“.

Ludmila Valentová pedagogicko-psychologickou intervenci před vstupem do školy chápe jako „opatření směřující k optimalizaci průběhu vývoje s cílem odstranit či zmírnit již projevující se vývojové odchylky“.¹⁰⁰

Při rozhodování o vhodné intervenci musíme brát v úvahu např. tyto aspekty: osobní dispozice dítěte, sociokulturní prostředí dítěte, ochotu a možnosti rodičů zapojit se do „cílené“ přípravy dítěte pro vstup do školy, program i pojetí výuky první třídy dané školy, dostupnost rozvíjejících programů pro předškoláky.

Nejčastější variantou intervence je odklad školní docházky o jeden rok.

Rodičům dětí, které jsou u zápisu neúspěšné, je doporučena podle § 37 odst. 2 školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání možnost odkladu povinné školní docházky o jeden školní rok a doporučeno vyšetření dítěte na odborném pracovišti, v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru.¹⁰¹

Podle údajů školských statistik¹⁰² z posledních let není počet dětí s odloženou školní docházkou malý a naopak počet dětí s předčasným nástupem do školy velký.

⁹⁸VALENTOVÁ, L. (ed.), KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. aj, *Předškolní a primární pedagogika*, s. 228.

⁹⁹HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, s. 229.

¹⁰⁰VALENTOVÁ, L. (ed.), KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, *Předškolní a primární pedagogika*, s. 228.

¹⁰¹MŠMT ČR, Zákon č.561/2004 Sb., s. 10275.

¹⁰²ÚIV, *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09*, s. 104.

Ve školním roce 2002/03 byl uložen odklad školní docházky u 24,8 % populace školou povinných dětí, ve školním roce 2003/04 u 23,6 % populace, ve školním roce 2004/05 u 24,2 % populace, ve školním roce 2005/06 u 23,9 % populace, ve školním roce 2006/07 u 22,7 % populace, ve školním roce 2007/08 u 22,3 % populace a ve školním roce 2008/09 u 21,90 % populace. Podíl dětí z nízkého sociálně kulturního prostředí, kterým byl doporučen odklad povinné školní docházky ve školním roce 2006/07 byl 43 %.

Ve školním roce 2002/03 byl umožněn předčasný nástup do školy u 0,9 % populace dětí mladších 6 let, ve školním roce 2003/04 u 0,9 % populace, ve školním roce 2004/05 u 1,1 % populace, ve školním roce 2005/06 u 0,9 % populace, ve školním roce 2006/07 u 1,4 % populace, ve školním roce 2007/08 u 1,1 % populace a ve školním roce 2008/09 u 1,3 % populace.

Z analýzy diagnostického serveru „Mateřinky“ vyplývají tři nejčastější důvody, proč 20 - 25 % šestiletých dětí není připraveno usednout do školních lavic.

*Jsou jimi problémy s prosazením sebe sama, příliš silná, nebo naopak malá potřeba přijetí ve skupině a slabý základ pro další vývoj.*¹⁰³

Za „tradiční“ varianty pedagogicko-psychologické intervence lze považovat: zařazení dítěte do mateřské školy, práce s dítětem v mateřské škole podle individuálního programu, zařazení dítěte do speciální mateřské školy, do přípravných ročníků základních škol a zařazení do skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, které se realizují v průběhu školního roku v základních školách či pedagogicko-psychologických poradnách.¹⁰⁴

Zařazení dítěte do mateřské školy, práce s dítětem v mateřské škole podle individuálního programu.

Individuální vzdělávací program v mateřské škole je určen dětem v posledním ročníku před vstupem do povinného vzdělávání a dětem s odkladem školní docházky.

Soňa Koťátková zdůvodňuje jeho vypracování pro děti, které potřebují prohloubenou péči v některých oblastech svého vývoje např. může se úže zaměřovat na grafomotorický rozvoj, doplňovat logopedickou péči atd.¹⁰⁵

¹⁰³DAP SERVICES, Mateřinky. eu.

¹⁰⁴VALENTOVÁ, L. (ed.), KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, cit. 100, s. 22-230.

¹⁰⁵KOŤÁTKOVÁ, S., *Dítě a mateřská škola*, s. 112.

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál, který vychází z diagnostiky odborného pracoviště - pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, z pedagogické diagnostiky učitele a respektuje závěry z diskuse s rodičem.

Na jeho vzniku se podílí ředitel školy. Obsah vypracovává učitel, reedukaci konzultuje s pracovníkem odborného pracoviště - pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra.

Je zasazen do kontextu Třídního vzdělávacího programu, do ostatních vzdělávacích činností.

Umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností individuálním tempem, získat včas dovednosti, které mu umožní bezproblémový vstup do základní školy.

Další variantou pedagogicko-psychologické intervence je zařazení dítěte do speciální mateřské školy.

Speciální vzdělávání se poskytuje dětem, jak uvádí Jan Průcha, u kterých byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby. Míní se tím jednak ty děti, které jsou handicapovány nějakou formou tělesného, smyslového, řečového nebo duševního postižení, popř. nepříznivými podmínkami svého sociokulturního prostředí (např. z rodin etnických minorit s nízkou úrovní vzdělání či s jazykovými bariérami).¹⁰⁶

Edukaci této skupiny specifikuje vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných¹⁰⁷ a rozsáhlá teoretická literatura.

Typy speciálních mateřských škol jsou: mateřská škol pro zrakově postižené, mateřská škola pro sluchově postižené, mateřská škola pro hluchoslepé, mateřská škola pro tělesně postižené, mateřská škola logopedická, mateřská škola při zdravotnickém zařízení, mateřská škola speciální pro děti s těžkým či hlubokým mentálním postižením, s autismem, se souběžným postižením s více vadami.

Další formou pedagogicko-psychologické intervence je zařazení do přípravných ročníků základních škol.

Přípravné třídy jsou určeny k systematické přípravě dětí na vstup do povinného vzdělávání v základní škole.

¹⁰⁶PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*, s. 167.

¹⁰⁷MŠMT ČR, Vyhláška č. 73/2005 Sb. s. 503.

Zřizování přípravných tříd základní školy upravuje § 47 školského zákona č. 541/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zřizují se při základních školách, pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Jsou to děti, které většinou mateřskou školu nenavštěvovaly, pokud ano, pak většinou příliš krátkou dobu na to, aby byly na vstup do školy dostatečně připraveny a byly způsobilé jak po stránce kognitivní, tak i sociálně kulturní.

Právě vhodně koncipovaný vzdělávací program má zajistit, aby vzdělávání dětí v přípravné třídě bylo efektivní a každému dítěti bylo umožněno získat včas dovednosti, které mu umožní dále se vzdělávat v běžných třídách základní školy.

Protože v přípravných třídách se jedná o vzdělávání dětí před započítáním školní docházky, je základním východiskem pro práci těchto tříd RVP PV, jehož cíle je třeba modifikovat s ohledem na speciální vzdělávací potřeby dětí.

Vzdělávání je přísně individualizované, probíhá většinou na základě individuálních vzdělávacích plánů a intervenční, popř. korektivní charakter (jde o vyrovnání nedostatků v rozvoji a učení dítěte).

Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu. Zpravidla je potřebné zajistit speciálně pedagogickou péči.

V daném školním roce pedagogové vypracovávají závěrečnou zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte. Zpráva by měla kromě toho obsahovat i vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené RVP PV. Dále by zpráva měla obsahovat charakteristiku speciálních vzdělávacích potřeb, vyjádření předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte, případně doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období, či další doporučení pro vzdělávání dítěte.

Poslední „tradiční“ variantou pedagogicko-psychologické intervence je zařazení do skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, které se realizují v průběhu školního roku v základních školách či pedagogicko-psychologických poradnách.

Další formou pedagogicko-psychologické intervence podle Ludmily Valentové jsou různé typy intervenčních stimulačních programů, které mohou být jak intervenční, tak preventivní. Zaměřují se buď na celkový rozvoj dítěte a posilují i školní připravenost, nebo jsou již „nápravně“ zaměřeny na méně rozvinuté psychické funkce, například: pro stimulaci řeči, prostorové orientace, grafomotoriky aj.¹⁰⁸

Většina mateřských škol i odborných poradenských institucí nabízí vlastní ucelené stimulační programy pro předškolní děti a děti s odloženou školní docházkou. Některé jsou určeny jen pro děti, jiných se účastní společně dítě s rodiči.

Stimulační program Metoda dobrého startu - metoda Bon départ rozvíjí u dětí všechny oblasti, které jsou důležité pro úspěšný vstup dítěte do školy. Jana Swierkoszová uvádí, že „sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech v součinnosti se sférou emocionálně motivační a sociální, přispívá k rozvoji řeči“.¹⁰⁹

Marína Mikulajová vytvořila první a dosud jediný ucelený intervenční program „V krajině slov a hlásek“¹¹⁰ zaměřený na rozvoj fonologických dovedností. Program představuje ucelenou metodiku pro rozvíjení jazykového citu a specifických jazykových schopností, jež jsou důležité pro rozvoj čtení a psaní.

Současný trh nabízí rodičům, ale i učitelkám mateřských škol při přípravě dětí na vstup do školy nepřeberné množství velmi různorodých materiálů a podnětných publikací.

Většina těchto publikací dává rodičům prostor, aby se dlouhodobě zabývali podněcováním dítěte v době přípravy na nástup do školy, aby měli základní informace o tom, co by mělo dítě umět a zvládnout mezi pátým až šestým rokem věku, a aby byli včas upozorněni na některé vývojové obtíže a včas vyhledali odbornou pomoc poradenských zařízení.

Z uvedených příkladů je zřejmé, že zvolit z možných opatření to nejpříznivější pro rozvoj dítěte je velmi obtížné a proto cílená intervenční opatření předpokládají efektivní spolupráci mezi poradnami, mateřskou školou, základní školou a adekvátní partnerskou spolupráci s rodinou.

¹⁰⁸VALENTOVÁ, L. (ed.), KOLLÁRIKOVÁ, PUPALA, cit. 100, s. 230.

¹⁰⁹SWIERKOSZOVÁ, J. Metoda dobrého startu, s. 12.

¹¹⁰MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A., V krajině slov a hlásek. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina.

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Záměrem empirické části předkládané diplomové práce je ověření školní zralosti prostřednictvím diagnostických testů u zápisu do základní školy.

7.1 Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření sledovalo:

1. Ověření školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu školní zralosti při zápisu do běžných základních škol v regionu Nový Jičín se zaměřením na odklady školní docházky.
2. Ověření zda koreluje neúspěšnost v Kern-Jiráskově orientačním testu školní zralosti se skutečnými odklady školní docházky.
3. Srovnání výsledků testu prvního zápisu a opakovaného zápisu sledovaných dětí do prvního ročníku běžných základní školy
4. Zjištění posunu jednotlivých vývojových charakteristik

Výzkumný vzorek

Šetření probíhalo na 12 běžných základních školách v regionu Nový Jičín Moravskoslezského kraje.

Vyšetřen soubor 272 dětí zapsaných do prvních ročníků základních škol k září 2010.

Organizace sběru dat

Pro výzkumné šetření byla nutná účast na provádění zápisu a sledování dětí. Jelikož zápisy probíhaly na některých školách současně, ve stejných termínech, s testováním pomáhaly učitelky základních škol, které byly přesně instruovány o postupu šetření.

Výzkumné šetření probíhalo v následujících fázích:

1. stanovení problému
2. formulace hypotéz
3. testování (verifikace, ověření)
4. zpracování výsledků a jejich interpretace

7. 2 Fáze výzkumného šetření

7. 2. 1 Stanovení problému

Existuje souvstažnost mezi podprůměrným orientačním testovým výsledkem a odkladem školní docházky?

7. 2. 2 Formulace hypotéz

H1: Neúspěšnost – podprůměrný výsledek v Kern-Jiráskově orientačním testu odpovídá všem zvoleným odkladům školní docházky na jednotlivých základních školách a nikoliv pouze polovině zvoleným odkladům školní docházky na jednotlivých základních školách.

H2: Odklad školní docházky přinesl zlepšení ve všech testovaných oblastech dle Kern-Jiráskova orientačního testu u sledovaných dětí a nikoliv pouze v jedné testované oblasti dle Kern-Jiráskova orientačního testu u sledovaných dětí.

H3: Odklad školní docházky je ve všech sledovaných případech efektivní a nikoliv pouze v polovině sledovaných případech.

7. 2. 3 Testování (verifikace)

K testování hypotéz byla zvolena metoda testu a metoda pozorování.

Vybrala jsem standardizovaný Kern-Jiráskův orientační test školní zralosti (příloha č. 3) se třemi úkoly:

úkol č. 1 Kresba mužské postavy

úkol č. 2 Napodobení psacího písma

úkol č. 3 Obkreslení teček

Při testování a hodnocení výkonů jsem postupovala podle přesných instrukcí (příloha č. 4) a testové normy pro hodnocení dosažených výkonů uvedených v testové příručce (příloha č. 5).

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 – 6 nadprůměrné

7 – 11 průměrné

12 – 15 podprůměrné

Během plnění úkolů jsem pozorovala reakce a projevy dětí. Zjištění jsem zaznamenala

do kategoriální posuzovací škály: velmi pohotový – pohotový – nepohotový.

Testování probíhalo ve dvou etapách:

I. ETAPA

Zápis dětí do základní školy v lednu 2010 pro nástup k 1. září 2011

Byly testovány všechny zúčastněné děti, ale pro výzkumné šetření byly vybrány děti, které dosáhly v testu podprůměrného výsledku a jimž bylo doporučeno odborné vyšetření, následně odklad školní docházky.

II. ETAPA

Zápis dětí do základní školy v lednu 2011 pro nástup k 1. září 2011.

Testovány byly jen děti s odkladem školní docházky.

7. 2. 4 Zpracování výsledků a jejich interpretace

Způsob zpracování výsledků tabulárně

Údaje byly zpracovány do tabulky pro jednotlivé základní školy, dále analyzovány a zpracovány do tabulky celkové.

Hodnocení jednotlivých charakteristik – věku, pohlaví a srovnání výsledků z I. a II. etapy výzkumného šetření bylo zpracováno do tabulek a následně zpracováno graficky.

I. ETAPA

Tab. 1 Základní škola a Mateřská škola Suchdol nad Odrou

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Petr	červenec 2004	1	4	5	5	14	2
Pavel	červen 2004	1	4	5	4	13	2
Ivan	srpen 2004	1	3	5	4	12	1

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Petr	červenec 2004	1	3	3	3	9	2
Pavel	červen 2004	1	2	3	3	8	1
Ivan	srpen 2004	1	1	3	2	6	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 22 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2 – žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhly 3 děti z celkového počtu 22 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 3 chlapce narozené v letních měsících (červen, červenec, srpen).

Tab. 2 Základní škola Starý Jičín

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Adam	červenec 2004	1	2	5	5	12	2

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Adam	červenec 2004	1	2	3	3	8	2

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 22 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2 – žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhlo 1 dítě z celkového počtu 22 dětí podprůměrného testového výsledku a byl mu udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o chlapce narozeného v letním měsíci (červenec).

Tab. 3 Základní škola a Mateřská škola Hodslavice

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Jakub	Leden 2004	1	4	4	5	13	2
Erik	Srpen 2004	1	4	5	3	12	1

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Jakub	leden 2004	1	2	2	3	7	1
Erik	srpen 2004	1	3	3	3	9	1

Vysvětlivky:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 13 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2 – žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhly 2 děti z celkového počtu 13 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 2 chlapce narozené v lednu a srpnu.

Tab. 4 Základní škola Jeseník nad Odrou

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Martin	srpen 2004	1	3	5	4	12	2
Pepík	červenec 2004	1	3	5	4	12	2
Martinka	červen 2004	2	4	5	3	12	1

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Martin	srpen 2004	1	2	3	3	8	1
Pepík	červenec 2004	1	3	4	4	11	2
Martinka	červen 2004	2	2	2	3	7	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 20 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2 – žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhly 3 děti z celkového počtu 20 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 2 chlapce a 1 děvče, narozené v letních měsících (červen, červenec, srpen).

Tab. 5 Základní škola Nový Jičín I.**I.**

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
David	prosinec 2004	1	4	5	3	12	1
Lukáš	září 2004	1	4	5	5	14	2
Jakub	květen 2004	1	5	5	3	13	1
Sabina	červenec 2004	2	4	4	5	14	2
Richard	červen 2004	1	4	5	5	14	2
Ondřej	únor 2004	1	2	5	5	12	2

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
David	prosinec 2004	1	2	2	3	7	1
Lukáš	září 2004	1	3	4	4	11	2
Jakub	květen 2004	1	2	3	3	8	1
Sabina	červenec 2004	2	2	3	3	8	1
Richard	červen 2004	1	4	5	5	14	2
Ondřej	únor 2004	1	2	4	3	9	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 64 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2 – žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhlo 6 dětí z celkového počtu 64 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 5 chlapců a 1 děvče, narozené v letních měsících (červen, červenec, září) a v únoru a prosinci.

Tab. 6 Základní škola Nový Jičín II.

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
David	září 2004	1	3	5	5	13	2
Filip	duben 2004	1	4	5	5	14	2
Michal	červenec 2004	1	4	5	4	13	2
Tomáš	září 2004	1	4	5	4	13	2
Vojtěch	prosinec 2003	1	4	5	5	14	2
Tereška	březen 2004	2	4	5	5	14	2
Samuel	srpen 2004	1	3	5	5	13	1
Tomáš	prosinec 2003	1	4	5	5	14	2

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
David	září 2004	1	3	5	5	13	2
Filip	duben 2004	1	4	4	4	12	2
Michal	červenec 2004	1	2	3	2	7	1
Tomáš	září 2004	1	2	4	3	9	1
Vojtěch	prosinec 2003	1	1	2	3	6	1
Tereška	březen 2004	2	2	3	2	7	1
Samuel	srpen 2004	1	3	3	3	9	1
Tomáš	prosinec 2003	1	3	3	3	9	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 60 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2 – žena

Dílní závěr:

V roce 2010 dosáhlo 8 dětí z celkového počtu 60 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 7 chlapců a 1 děvče, narozené v letních měsících (červenec, srpen, září), jarních měsících (březen, duben) a v prosinci.

Tab. 7 Základní škola Hladké Životice

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Klárka	červen 2004	2	3	5	5	13	2
Alex	červenec 2004	1	3	5	5	13	2
Ondra	červenec 2004	1	3	5	4	12	1

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Klárka	červen 2004	2	1	2	2	5	1
Alex	červenec 2004	1	3	3	3	9	2
Ondra	červenec 2004	1	2	2	2	6	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 8 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2- žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhlo 3 děti z celkového počtu 8 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 2 chlapce a 1 děvče, narozené v letních měsících (červen, červenec).

Tab. 8 Základní škola a Mateřská škola Kunín

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Patrik	srpen 2004	1	5	5	5	15	2
Jiří	červen 2004	1	5	4	5	14	2
Jan	srpen 2004	1	3	4	5	12	1

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Patrik	srpen 2004	1	4	5	5	14	2
Jiří	červen 2004	1	3	3	2	8	1
Jan	srpen 2004	1	2	2	2	6	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 15 dětí, u nichž byla ověřována školní zralost prostřednictvím Ker-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2- žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhlo 3 děti z celkového počtu 15 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 3 chlapce, narozené v letních měsících (červen, srpen).

Tab. 9 Základní škola a Mateřská škola Hostašovice

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Ondřej	srpen 2004	1	4	4	4	12	2

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Ondřej	srpen 2004	1	2	3	2	7	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 15 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jirákova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2- žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhlo 1 dítě z celkového počtu 15 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 1 chlapce, narozeného v letním měsíci (srpen).

Tab. 10 Základní škola a Mateřská škola Libhošť**I.**

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Daniel	červen 2004	1	4	5	3	12	2
Eliška	červenec 2004	2	4	5	4	13	2
Simona	duben 2004	2	3	5	5	13	2
Jan	červenec 2004	1	4	5	3	12	2
Nina	srpen 2004	2	3	5	4	12	2

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Daniel	červen 2004	1	2	3	3	8	1
Eliška	červenec 2004	2	3	3	3	9	2
Simona	duben 2004	2	2	4	4	11	2
Jan	červenec 2004	1	1	2	2	5	1
Nina	srpen 2004	2	2	2	2	6	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 16 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2- žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhlo 5 dětí z celkového počtu 16 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 2 chlapce a 3 dívky narozené v letních měsících (červen, červenec, srpen) a měsíci dubnu.

Tab. 11 Základní škola a Mateřská škola Sedlnice

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Tomáš	duben 2004	1	4	5	3	12	2

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Tomáš	duben 2004	1	2	3	3	8	1

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 9 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2- žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhlo 1 dítě z celkového počtu 9 dětí podprůměrného testového výsledku a byl mu udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 1 chlapce narozeného v měsíci dubnu.

Tab. 12 Základní škola Šenov u Nového Jičína

I.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Vojtěch	srpen 2004	1	4	5	4	13	2
Dominik	květen 2004	1	5	5	5	15	2

II.

Jméno	Měsíc a rok narození	Pohlaví	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet	Posuzovací škála
Vojtěch	srpen 2004	1	2	2	2	6	1
Dominik	květen 2004	1	4	4	4	12	2

Komentář:

I. šetření: kalendářní rok 2010. Uvedeny děti z celkového počtu 8 dětí, u nichž byla ověřována školní zralosti prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu při zápisu s testovým výsledkem 12 – 15 bodů, hodnotami podprůměrnými, kterým bylo doporučeno odborné vyšetření.

II. šetření: kalendářní rok 2011. Uvedeny děti s odkladem školní docházky.

Celkový výsledek v testu je součet známek v jednotlivých úlohách.

Hodnoty: 3 - 6 nadprůměrné, 7 – 11 průměrné, 12 – 15 podprůměrné

Posuzovací škála: 2 = nepohotový, 1 = pohotový, 0 = velmi pohotový

Pohlaví: 1 – muž, 2- žena

Dílčí závěr:

V roce 2010 dosáhly 2 děti z celkového počtu 8 dětí podprůměrného testového výsledku a byl jim udělen na základě odborného vyšetření odklad školní docházky.

Jednalo se o 2 chlapce narozené v letním měsíci srpnu a v měsíci květnu.

Tab. 13 Testovací úkoly

Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky
105	136	119

Komentář:

Celkový součet bodů u jednotlivých testových oblastí.

Dílčí závěr:

Nejvíce neúspěšnou oblastí v testu bylo napodobení psacího písma s celkovým součtem 136 bodů, dále obkreslení teček s celkovým součtem 119 bodů a nejméně neúspěšnou oblastí byla kresba mužské postavy s celkovým součtem 105 bodů.

Tab. 14 Celková tabulka 2010

Název ZŠ	Počet vyšetřených dětí	Podprůměrný výsledek v testu	Počet zvolených odkladů	% úspěšnost	% kteří neuspěli	Neúspěšný test = odklad
Základní škola a Mateřská škola Suchdol nad Odrou	22	3	3	86,36%	13,64%	ano
Základní škola Starý Jičín	22	1	1	95,45%	4,55%	ano
Základní škola a Mateřská škola Hodslavice	13	2	2	84,62%	15,38%	ano
Základní škola Jeseník nad Odrou	20	3	3	85,00%	15,00%	ano
Základní škola Nový Jičín I.	64	6	6	90,63%	9,38%	ano
Základní škola Nový Jičín II.	60	8	8	86,67%	13,33%	ano
Základní škola Hladké Životice	8	3	3	62,50%	37,50%	ano
Základní škola a Mateřská škola Kunín	15	3	3	80,00%	20,00%	ano
Základní škola a Mateřská škola Hostašovice	15	1	1	93,33%	6,67%	ano
Základní škola a Mateřská škola Libhošť	16	5	5	68,75%	31,25%	ano
Základní škola a Mateřská škola Sedlnice	9	1	1	88,89%	11,11%	ano
Základní škola Šenov u Nového Jičína	8	2	2	75,00%	25,00%	ano

Dílčí závěr:

Výzkumného šetření se zúčastnilo 272 dětí, 38 dětí dosáhlo podprůměrný výsledek. Těmto dětem bylo doporučeno odborné vyšetření a následně udělen odklad školní docházky.

Neúspěšnost – podprůměrný výsledek v Kern-Jiráskově orientačním testu odpovídá všem zvoleným odkladům.

Z celkového počtu základních škol nebyla ani jedna 100% úspěšná.

Nejvyšší neúspěšnosti 37,50 % dosáhla Základní škola Hladké Životice, kde z počtu 8 dětí byl udělen odklad 3 dětem.

Nejvyšší úspěšnosti 4,55 % dosáhla Základní škola Starý Jičín, kde z počtu 22 dětí byl udělen odklad 1 dítěti.

Tab. 15 Pořadí škol podle procentuální úspěšnosti

Pořadí	Škola	% úspěšnost
1	Základní škola Starý Jičín	95,45%
2	Základní škola a Mateřská škola Hostašovice	93,33%
3	Základní škola Nový Jičín I.	90,63%
4	Základní škola a Mateřská škola Sedlnice	88,89%
5	Základní škola Nový Jičín II.	86,67%
6	Základní škola a Mateřská škola Suchdol nad Odrou	86,36%
7	Základní škola Jeseník nad Odrou	85,00%
8	Základní škola a Mateřská škola Hodslavice	84,62%
9	Základní škola a Mateřská škola Kunín	80,00%
10	Základní škola Šenov u Nového Jičína	75,00%
11	Základní škola a Mateřská škola Libhošť	68,75%
12	Základní škola Hladké Životice	62,50%

Dílčí závěr:

Průměrná úspěšnost škol 83,10%.

Průměrné úspěšnosti 83,10% dosáhla většina základních škol.

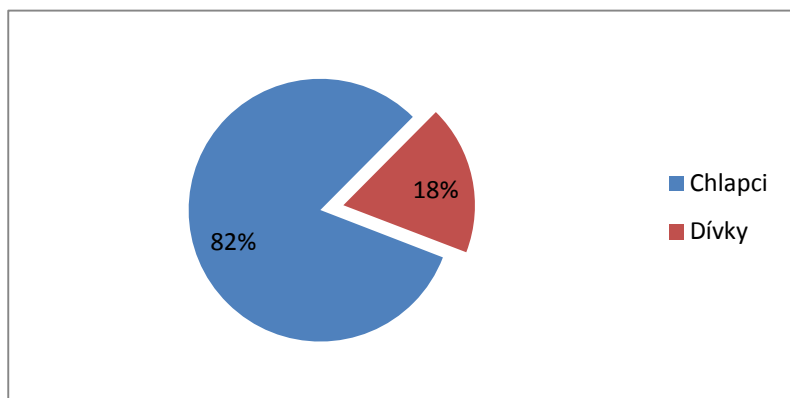
Čtyři školy jsou pod průměrem.

Hodnocení následujících charakteristik z tabulky v roce 2010

Tab. 16 Pohlaví

Chlapci	31
Dívky	7

Graf 1 Celková % úspěšnost podle pohlaví



Dílčí závěr:

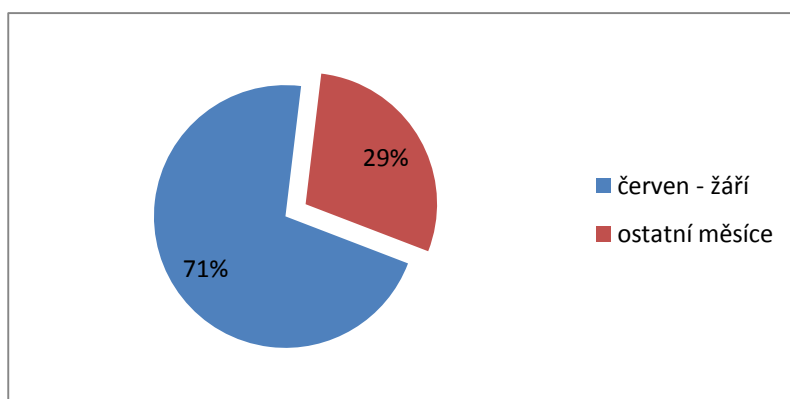
Z celkového počtu 38 dětí s odkladem školní docházky bylo 31 chlapců, 7 dívek.

Uvedené hodnocení ukazuje, že chlapci byli 82 % neúspěšní.

Tab. 17 Měsíc narození

červen - září	27
ostatní měsíce	11

Graf 2 Celková % úspěšnost podle měsíce narození



Dílčí závěr:

Z celkového počtu 38 dětí se 27 dětí narodilo v měsících červen, červenec, srpen a září.

Uvedené hodnocení ukazuje, že 71% dětí neúspěšných se narodilo v letních měsících.

Dílčí závěry I. etapy:

Neúspěšnost – podprůměrný výsledek v Kern-Jiráskově orientačním testu odpovídá všem zvoleným odkladům.

Nejvíce neúspěšnou oblastí v testu bylo napodobení psacího písma, následovalo obkreslení teček a nejméně neúspěšnou oblastí byla kresba mužské postavy.

Z celkového počtu dětí byli více neúspěšní chlapci.

Většina neúspěšných dětí se narodila v letních měsících.

II. ETAPA

Tab. 18 Testovací oblasti

	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky	Součet
Chlapci	40	53	39	132
Děvčata	11	15	12	38
Celkem	51	68	51	

Komentář:

Celkový součet bodů v jednotlivých testových oblastech.

Dílčí závěr:

Nejvíce neúspěšnou oblastí v testu bylo napodobení psacího písma s celkovým součtem 68 bodů.

Nejvíce úspěšnými oblastmi byla kresba mužské postavy a obkreslení teček s celkovým součtem 51 bodů.

Tab. 19 Celková % úspěšnost v testovacích oblastech

	Nadprůměr	Průměr	Podprůměr	Celkem
Chlapci	6	20	5	31
	19,35%	64,52%	16,13%	
Děvčata	2	5	0	7
	28,57%	71,43%	0,00%	
Celkem	8	25	5	38

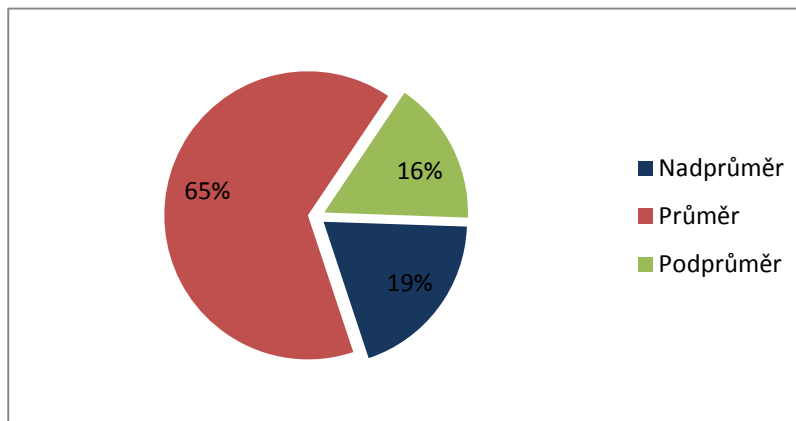
Dílčí závěr:

Z celkového počtu 38 dětí dosáhlo 8 dětí nadprůměrného výsledku, 20 dětí průměrného a 5 dětí podprůměrného výsledku úspěšnosti.

Tab. 20 Výsledek celkové úspěšnosti v Kern-Jiráskově orientačním testu – chlapci

Výsledek	Nadprůměr	Průměr	Podprůměr
Chlapci	19,35%	64,52%	16,13%

Graf 3 Celková % úspěšnost v Kern-Jiráskově orientačním testu – chlapci



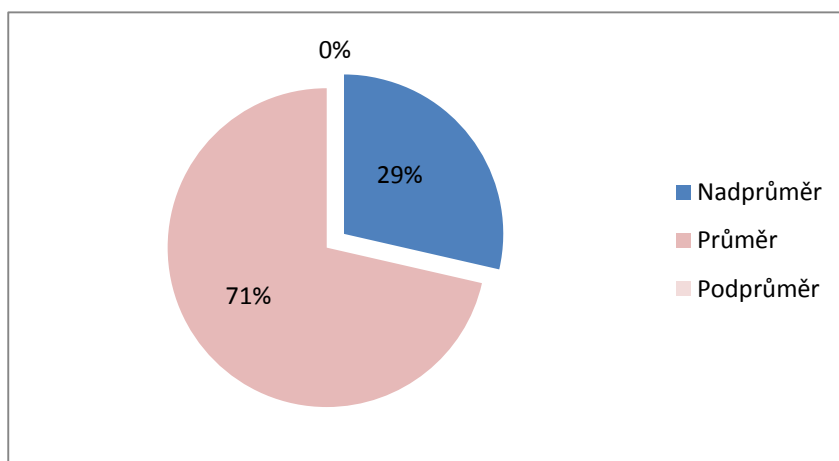
Dílčí závěr:

Uvedené hodnocení ukazuje, že 20 chlapců dosáhlo průměrného výsledku, tedy 65 % úspěšnosti, 6 chlapců nadprůměrného výsledku, 19 % úspěšnosti a 5 chlapců podprůměrného výsledku 16 % úspěšnosti.

Tab. 21 Výsledek celkové úspěšnosti v Kern-Jiráskově orientačním testu - dívky

Výsledek	Nadprůměr	Průměr	Podprůměr
Děvčata	28,57%	71,43%	0,00%

Graf 4 Celková % úspěšnost v Kern-Jiráskově orientačním testu – dívky



Dílčí závěr:

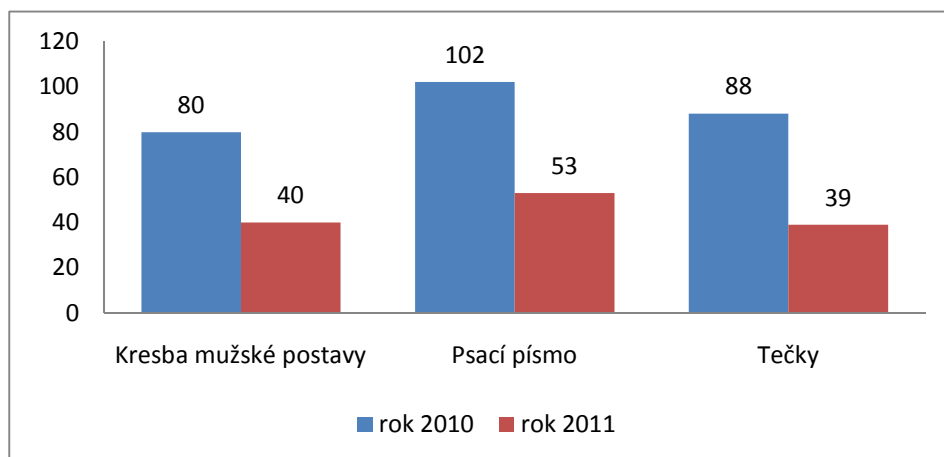
Uvedené hodnocení ukazuje, že 5 děvčat dosáhlo průměrného výsledku, tedy 71 % úspěšnosti a 2 nadprůměrného výsledku, 29 % úspěšnosti.

Podprůměrného výsledku nedosáhlo žádné z děvčat.

Tab. 22 Srovnávací tabulka výsledků v jednotlivých testovacích oblastech v Kern-Jiráskově testu – chlapci

Rok	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky
rok 2010	80	102	88
rok 2011	40	53	39

Graf 5 Srovnání výsledků v jednotlivých testovacích oblastech v Kern-Jiráskově testu – chlapci



Dílčí závěr:

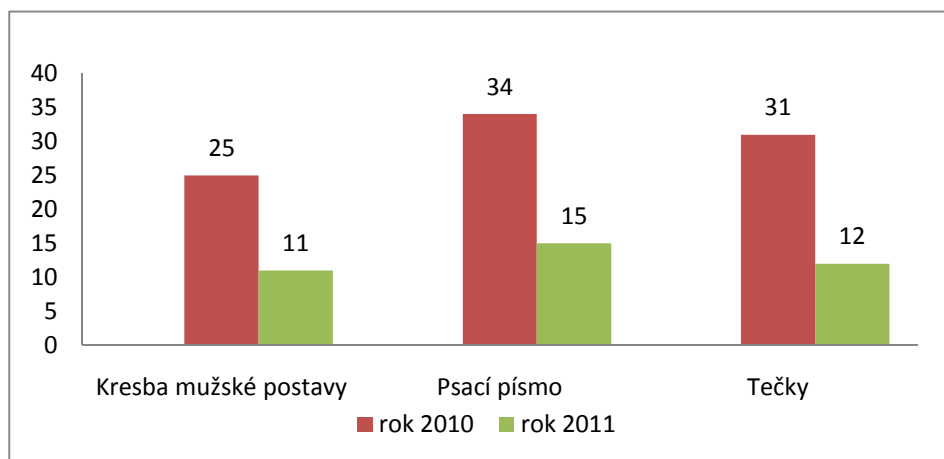
Uvedené hodnocení ukazuje, že u chlapců došlo ke zlepšení ve všech testovacích oblastech.

Oblast, ve které došlo k největšímu zlepšení, je napodobení psacího písma a obkreslení teček.

Tab. 23 Srovnávací tabulka výsledků v jednotlivých testovacích oblastech v Kern Jiráskově testu – děvčata

Rok	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky
rok 2010	25	34	31
rok 2011	11	15	12

Graf 6 Srovnání výsledků v jednotlivých testovacích oblastech v Kern-Jiráskově testu – chlapci



Dílčí závěr:

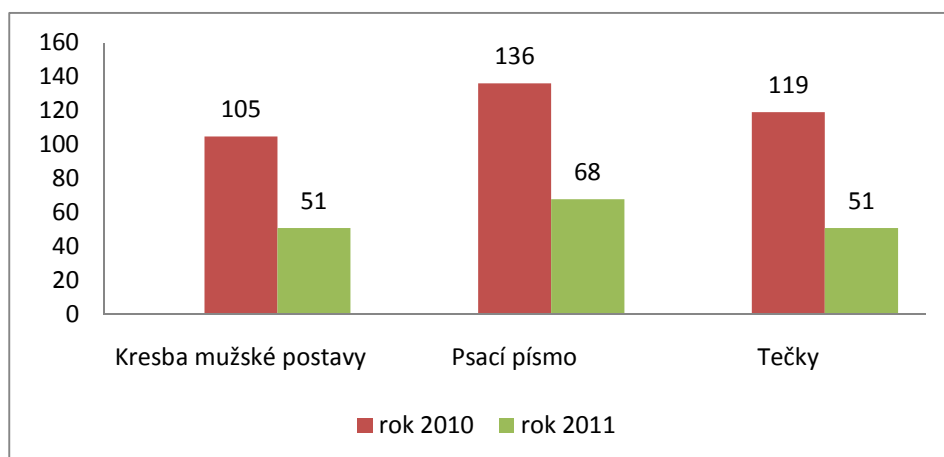
Uvedené hodnocení ukazuje, že u děvčat došlo ke zlepšení ve všech testovacích oblastech.

Oblast, ve které došlo k největšímu zlepšení je napodobení psacího písma a obkreslení teček.

Tab. 24 Celková srovnávací tabulka výsledků v jednotlivých testovacích oblastech v Kern-Jiráskově testu

Rok	Kresba mužské postavy	Psací písmo	Tečky
rok 2010	105	136	119
rok 2011	51	68	51

Graf 7 Celkové rovnání výsledků v jednotlivých testovacích oblastech v Kern-Jiráskově testu



Dílčí závěr:

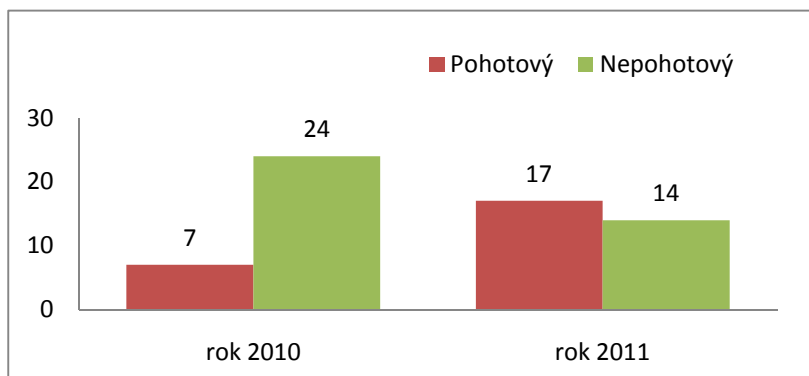
Uvedené hodnocení ukazuje, že došlo ke zlepšení ve všech testovacích oblastech.

Oblast, ve které došlo k největšímu zlepšení (je to shodou okolností oblast, která byla nejvíce neúspěšná v předchozím roce) je napodobení psacího písma a obkreslení teček.

Tab. 25 Srovnávací tabulka výsledků kategoriální posuzovací škály – chlapci

Rok	Pohotový	Nepohotový
rok 2010	7	24
rok 2011	17	14

Graf 8 Srovnání výsledků chlapců kategoriální posuzovací škály



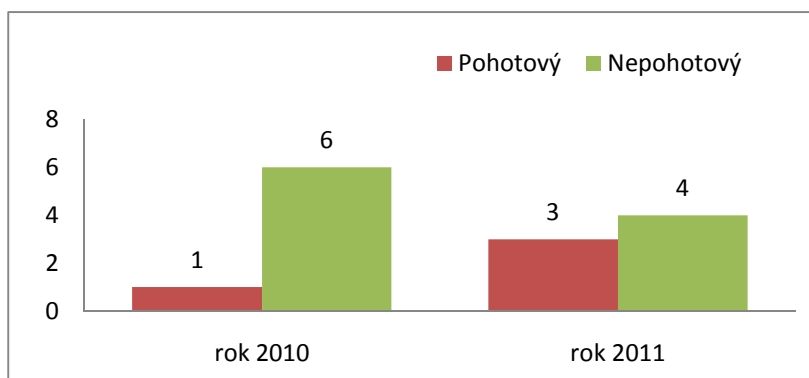
Dílčí závěr:

Uvedené hodnocení ukazuje, že u 10 chlapců došlo ke zlepšení.

Tab. 26 Srovnávací tabulka výsledků kategoriální posuzovací škály – děvčata

Rok	Pohotový	Nepohotový
rok 2010	1	6
rok 2011	3	4

Graf 9 Srovnání výsledků děvčat kategoriální posuzovací škály



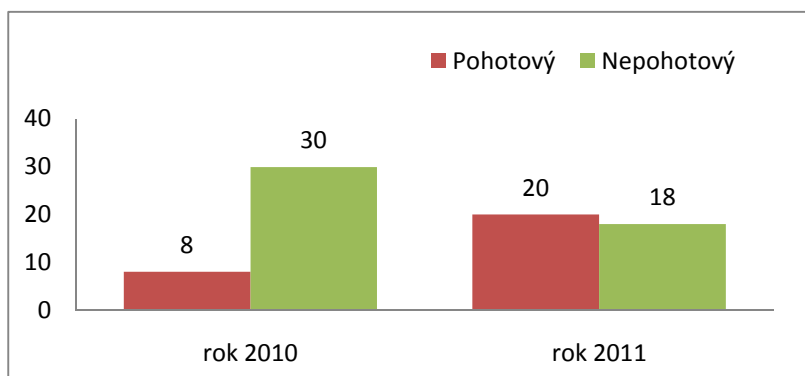
Dílčí závěr:

Uvedené hodnocení ukazuje, že u 2 děvčat došlo ke zlepšení.

Tab. 27 Celková srovnávací tabulka výsledků kategoriální posuzovací škály

Rok	Pohotový	Nepohotový
rok 2010	8	30
rok 2011	20	18

Graf 10 Celkové srovnání výsledků kategoriální posuzovací škály



Dílčí závěr:

Uvedené hodnocení ukazuje, že došlo k výraznému zlepšení u 12 dětí, posunu na kategoriální posuzovací škále.

K žádnému zlepšení, posunu na kategoriální posuzovací škále nedošlo u 18 dětí.

Dílčí závěry:

Můžeme konstatovat, že u všech sledovaných testových oblastí došlo ke kvalitativnímu posunu, zvolený odklad byl efektivní.

Oblast, ve které došlo k největšímu zlepšení, je napodobení psacího písma a obkreslení teček.

Ke zlepšení došlo také v komunikaci, v chování, projevech a reakcích dětí při testování.

7. 3 Shrnutí výsledků

Jedinečné jevy, které se prokázaly při šetření, nemusí platit obecně v širším měřítku.

Interpretace hypotéz

H1: Neúspěšnost – podprůměrný výsledek v Kern-Jiráskově orientačním testu odpovídá všem zvoleným odkladům školní docházky na jednotlivých základních školách a nikoliv pouze polovině zvoleným odkladům školní docházky na jednotlivých základních školách.

H2: Odklad školní docházky přinesl zlepšení ve všech testovaných oblastech dle Kern-Jiráskova orientačního testu u sledovaných dětí.

H3: Odklad školní docházky je ve všech sledovaných případech efektivní a nikoliv pouze v polovině sledovaných případech.

Hypotézy se potvrdily.

Odpovědí na problém je, že existuje souvztažnost mezi podprůměrným orientačním testovým výsledkem a odkladem školní docházky, což dokazuje výsledek provedeného výzkumného šetření. Test má význam pouze orientační, depistážní a nestačí pro spolehlivé odborné posouzení školní nezralosti. Znamená to, že orientační testový výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o školní zralosti.

Zvolená výzkumná metoda byla vhodná, adekvátní a dostatečná, jak pro řešení problému, tak při rozhodování o přijatelnosti hypotéz. Hypotézy lze přijmout.

Závěr

Vstup dítěte do základní školy, plnění povinnosti školní docházky je vnímán jako pomyslná hranice mezi dvěma vývojovými etapami, kdy se z bezstarostného dítěte, dosud si převážně hrajícího, nebo vykonávajícího činnost podle svého přání, stává školák, který se musí obejít delší dobu bez rodičů, zapojit se do nového kolektivu a soustavně a disciplinovaně pracovat.

Zvládnout tyto požadavky je velmi náročné zvláště pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu.

Mateřské školy pomáhají dítěti se na tento důležitý úsek života dobře připravit. Příprava probíhá po celou dobu předškolního vzdělávání, rozvíjí cíleně ty schopnosti a dovednosti, které jsou vývojově aktuální právě pro preprimární období a má podobu dlouhodobě sledovaného záměru, který se odráží v celé práci s dítětem. V posledním roce je pochopitelně intenzivnější, učitelka cíleně procvičuje dovednosti, které budou děti potřebovat pro školní práci.

Dítě se do školy většinou těší, protože nemá dostatečnou představu, co je tam čeká, také důvod učení chápe velmi nezřetelně a v rámci převahy emočního hodnocení si budoucí situaci idealizuje.

Aby byl školní začátek úspěšný, aby nedošlo ke zklamání, musí dítě do školy nastupovat školsky zralé. Dostatečná zralost je podmínkou kvalitnějšího učení, a tudíž i lepšího výkonu, lepšího hodnocení žáka.

Doba nástupu do školy je v našem školství přesně časově stanovena na věk 5 - 7 let a je prvním kritériem školní zralosti.

Školní zralost je souhrnný název pro fyzickou a duševní připravenost dítěte do školy, která je předpokladem pro úspěšné osvojování školních vědomostí a dovedností.

Dítě má právo být ve škole úspěšné, a proto je třeba jeho celkovou vývojovou úroveň vyspělosti, která je individuální, zhodnotit.

Jsou dána určitá kritéria v oblasti kognitivní (psychická, rozumová zralost), somatické (tělesná, biologická zralost), emoční, motivační a sociální, která by dítě před vstupem do základní školy mělo zvládnout, aby bylo úspěšné. V nich jsou

vyjádřeny požadavky školy na rozvoj jednotlivých dispozičních struktur žáka i požadavky na jejich diagnostiku.

Významnou úlohu má při posuzování školní zralosti pedagogická diagnostika, kterou se zabývají učitelky v mateřských školách a učitelky-elementaristky při zápisu do 1. třídy.

Zápis do 1. třídy nelze brát jako formalitu, a proto by měl být organizován tak, aby škola získala dostatek informací o osobnosti dítěte, jeho vývojových charakteristikách a sociálních dovednostech, tedy úrovni školní zralosti. V současné době se můžeme setkat se dvěma druhy zápisu – s tradičním i netradičním pojetím.

Při zjišťování školní zralosti v mateřských školách učitelky využívají i některé z psychodiagnostických metod, ovšem za předpokladu, že se domluví s pedagogicko-psychologickou poradnou na jejich užívání např. Kern-Jiráskův orientační test školní zralosti, Test kresby lidské postavy, Zkoušku laterality autorů Zdeňka Matějčka a Zdeňka Žlaba, Orientační test dynamické praxe Jiřího Míky, Test rizika poruch čtení a psaní Daniely Švancarové a Anny Kucharské, Prediktivní baterii čtení Bohumíry Lazarové, popř. Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti Ondreje Kondáše.

K ověřování školní zralosti u zápisu do 1. třídy používají učitelé základních škol celou řadu materiálů, které mnohdy připravují ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Využívají např. určitých modifikací testů školní zralosti např. Moseleyův test, Wepman, Matějčkovu zkoušku sluchové diferenciacce, Zkoušku sluchové analýzy a syntézy – SAS – M, Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí, Žlabovu zkoušku rytmické reprodukce a Zkoušku jazykového citu.

Odbornou, komplexní diagnostiku školní zralosti zaměřenou jen na část dětí tzv. „rizikové populace“ provádí pracovníci v pedagogicko-psychologických poradnách, nebo speciálně pedagogických centrech. K určení zralosti využívají zejména Jiráskovu verzi klasického Kernova testu Orientační test školní zralosti, který bývá doplňován verbálním testem Duševního obzoru a informovanosti, a Kondášovou Obrázkovo-slovníkovou zkouškou. Do jejich kompetence spadá i volba vhodných a účinných intervenčních postupů pro odstranění nebo zmírnění již projevujících se vývojových odchylek.

Nejčastější variantou intervence je odklad školní docházky o jeden rok.

K „tradičním“ variantám pedagogicko-psychologické intervence patří zařazení dítěte do mateřské školy, práce s dítětem v mateřské škole podle individuálního programu, zařazení dítěte do speciální mateřské školy, zařazení do přípravných ročníků základních škol a zařazení do skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí.

Stanovené cíle v úvodu diplomové práce se mi podařilo splnit.

Využití pro pedagogickou praxi

Diagnostika školní zralosti není jednorázovou záležitostí, dítě před nástupem do školy je ještě ve svých výkonech závislé na okamžitém nastavení a vyladění. Korigovat různá zkresení např. neschopnost či nezáměr se v daném okamžiku požadovanou činností zabývat by mělo napomoci opakované sledování dítěte.

Dítě, které se na jaře jeví jako velmi nezralé a neprojde Kern-Jiráskovým orientačním testem školní zralosti, může velký skok udělat právě přes prázdniny. Proto by se měl test zopakovat ještě před nástupem do školy.

Sestavení i formulování testovacích úkolů odpovídá dobře, ve které testy školní zralosti vznikly, a chybí jejich zaktualizování.

Na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte na základní škole by se měl podílel svým doporučením i pedagog předškolního vzdělávání.

Při stoupajících nárocích škol v současné době nebude k posouzení školní zralosti dostatečná jen tradiční forma zápisu.

V posledních letech se upíná pozornost k vyhledávání rizikových dětí, patří sem děti sociálně slabších rodičů, národnostní minority, děti z domácnosti, které nenavštěvovaly mateřskou školu, chlapci narození v létě dosahující 6 let těsně před nástupem do školy, děti s poruchami řeči apod. U těchto dětí hrozí riziko selhání, které může negativně ovlivnit nejen školní, ale též osobnostní vývoj jedince.

Doposud nebyly systematicky popsány individuální rozdíly ve všech aspektech vývoje dítěte, a proto není v teorii a praxi zcela jasný postup nápravy, korekce školní nepřipravenosti.

Nejefektivnější intervenční opatření předpokládají provázané, partnerské formy spolupráce mezi rodinou, poradnami, mateřskou a základní školou.

Přes mnohé pozitivní změny v primárním vzdělání neustále diskutujeme o školní zralosti, připravenosti a volbě korektivních opatření. V české škole se velmi obtížně prosazuje tzv. reformní pedagogické hnutí, podle něhož by se děti neměly přizpůsobovat neměnným vyučovacím normám a předpisům, ale výchova a vzdělání by se měly naopak přizpůsobovat individuálním dispozicím každého dítěte. V tomto případě by otázka zralosti ztratila smysl, ale získala nový rozměr pedagogické situaci, do níž dítě vstupuje.

Seznam literatury a pramenů

BURKOVIČOVÁ, R. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro MŠ*. 1. vyd. Ostrava: OU, 2009. 85 s. Učební texty pro studenty učitelství MŠ. ISBN 978-80-7368-538-6.

ČÁP, P., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ERIKSON, K. H. *Childhood And Society*. New York: Norton, 1963. In PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Ostrava: OU, 1999. 135 s. Učební texty pro studenty učitelství a vychovatelství OU v Ostravě. ISBN 80-7042-153-3.

FREUD, S. *Vybrané spisy*. Praha: Naše vojsko, 1991. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. aj. *Přehled vývojové psychologie*. 2.vyd. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

GAVORA, P. (ed.). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. aj. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-75-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 775 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

JUŘIČKOVÁ, S., *Předškolní děti jdou k zápisu do první třídy – proč ne netradičně*. *Zpravodaj pro MŠ*. 2010, roč. II, č. 1, s. 12. Praha: Raabe, 2010. 1x měsíčně. ISSN 1803-6694.

- KLENKOVÁ, J., *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KOMENSKÝ, J., A. *Informatorium školy mateřské*. 1. vyd. Praha: SPN, 1952. 58 s.
- KONDÁŠ, O. *Pozorovaca schema na posudzovanie školskej schopnosti: Psychodiagnostické a didaktické testy*. Braislava: Psychodiagnostika, 1984 In ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KROPÁČKOVÁ, J., *Kdy je dítě připravené jít do školy? Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2004, roč. XI, č. 1, s. 31. Praha: Portál, 2004. 1x měsíčně. ISSN 1210-7506.
- KROPÁČKOVÁ, J., *Školní zralost a školní připravenost. Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2004, roč. XI, č. 2, s. 31. Praha: Portál, 2004. 1x měsíčně. ISSN 1210-7506.
- KUCHARSKÁ, A., *Zápis do první třídy. Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2002, roč. IX, č. 1, s. 31. Praha: Portál, 2002. 1x měsíčně. ISSN 1210-7506.
- KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. In. MERTIN, V., GILLERNOVÁ I., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
- LANGMEIER, J., KREJCÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a doplň. vyd. Praha: Grada, 1998. 368 s. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9 In MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1974 In ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ M. aj. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1991. 359 s. ISBN 80-201-0131-4.

LAZAROVÁ, B., INIZAN A. *Prediktivní baterie čtení*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 1999. 28 s. Metodický materiál IPPP ČR Praha.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004, ISBN 978-80-7367-504-2. In VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vyd. Jinočany: HaH, 1993. 269 s. IBSN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Zkouška laterality*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1972.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ I. aj. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

MIKULAJOVÁ, M., DOSTÁLOVÁ, A. *V krajině slov a hlásek. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Metodická příručka*. 1. vyd. Bratislava: Dialog, 2004.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecifický narušený vývin reči*. Bratislava: 1993. ISBN 80-900445-0-6 In ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Mikrodata , 1992.

MÍKA, J. *Orientační test dynamické praxe*, Bratislava: Psychodiagnostika, 1982.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, MŠMT ČR, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 48 s. [online] Dostupný také z [www:<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice>](http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice) ISBN 80-21-0372-8.

PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Pro studenty učitelství a vychovatelství*. 1.vyd. Ostrava: OU, 1999. 135 s. ISBN 80-7042-153-3.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. 481 s. SBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 1995. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. nové, rozšíř. a atual. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. I – IV. 1. vyd. Praha: SNP, 1974. 632 s. ISBN 14-429-74.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. 4. vyd. Praha: SPN, 1977.

In MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. 45 s. [online] Dostupné také z [www:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)ISBN 80-87000-00-5.

SPILKOVÁ, V. *Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání*. In. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. aj. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

SVOBODA, M. Diagnostika školní zralosti. In. KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. vyd. 2 Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Pracovní listy. 1. vyd. Ostrava: Kasimo, 1998. 59 s. ISBN 80-902497-0-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. aj. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Testová baterie. Ostrava: Realia a.s., 1995.

ŠTURMA, J. *Školní zralost a její poruchy*. In ŘÍČAN, J., VÁGNEROVÁ, M. aj. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1991. 359 s. ISBN 80-201 0131-4.

ŠVANCARA, J. aj. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1980, 227-236 s. ISBN 80-86620-04-2 In Jirásek, J. *Orientační test školní zralosti*, Bratislava: Psychodiagnostika, 1970.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9

TĚTHALOVÁ, M., *Co nabídnout předškolákům*. *Informatorium. Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2010, roč. XVII, č. 1, s. 12. Praha: Portál, 2010. 1x měsíčně. ISSN 1210-7506.

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ, Klasifikace vzdělávacích programů. Uživatelská příručka pro zavádění ISCED-97 v zemích OECD, 1999, Praha: ÚIV, 2003 s . 27 [online]

Dostupné z [www:<http://www.uiv.cz/clanek/157/1798>](http://www.uiv.cz/clanek/157/1798) [cit. 2010-11-06] ISBN 80-211-0440-6.

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Školský systém v ČR. Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2008/09. s. 104. [online] Dostupné [www:<http://eacea.ec.europa.eu/education/euridice/document/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/euridice/document/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf) [cit. 2010-11-06].

VALENTOVÁ, L. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In. KOLLÁRIKOVÁ Z., PUPALA, B. aj. *Předškolní a primární pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství, dospělost, stáří* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÚP, *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*, 48 s. Praha: VÚP, 2007.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SNP, 1970. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In. Sbírka zákonů České republiky, 2005, částka 20, s. 490.

Dostupný také z [www:<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1).

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In. Sbírnka zákonů České republiky, 2005, částka 20. Dostupný také z [www:<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1)

Zákon č.561/2004 Sb., ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změně a doplnění dalších zákonů (školský zákon) In. Sbírnka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný také z [www:http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb).

Zákon 49/2009 Sb. ze dne 5. března 2009, kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. In. Sbírnka zákonů České republiky, 2009, částka 17. Dostupný také z [www: http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb](http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb).

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.

ŽLAB, Z. Zkouška rytmické reprodukce. In. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

Internetové zdroje:

DAP SERVICES, Mateřinky. eu. [online] Dostupné z www. <http://www.dap-services.cz/> , <http://www.barvyzivota.cz/drupal/?q=barvy-zivota-jiri-simonek-v-tv>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Předpokládané klíčové kompetence dítěte předškolního věku

Příloha č. 2 Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte
v posledním roce předškolního vzdělávání

Příloha č. 3 Kern-Jiráskův orientační test školní zralosti

Příloha č. 4 Pokyny k užití testu

Příloha č. 5 Normy pro hodnocení dosažených výkonů uvedených v testové příručce
Kern-Jiráskova orientačního testu

Příloha č. 6 Vyplněné testy

Příloha č. 1

Předpokládá se, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné klíčové kompetence v následující úrovni:

kompetence k učení

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí

kompetence k řešení problémů

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem

- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

komunikativní kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)

- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

sociální a personální kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí

- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

činnostní a občanské kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevědomost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat

- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání

Jméno dítěte:..... Datum narození:.....

Data jednotlivých záznamů:.....

Jméno učitelky:.....

Dítě je v mateřské škole: **prvním – druhým – třetím – čtvrtým** rokem

Dítě **má – nemá** odloženou školní docházku

Kdy a jak záznamový arch používat

Dítě, které ukončuje předškolní období a které se ocitá na vstupu do povinného školního vzdělávání, by mělo být na takové úrovni svého rozvoje a učení, aby bylo způsobilé zvládat s uspokojením život ve školním prostředí, schopné samostatně se seberealizovat ve skupině vrstevníků a bez vážnějších problémů zvládat strukturované učení. V posledním roce docházky do mateřské školy je zapotřebí zaměřit se zejména na tyto oblasti a podporovat rozvoj dovedností, jejichž osvojení dítěti školní začátky usnadní.

Záznamový arch může sloužit k ověření toho, zda a v jaké míře si dítě potřebné dovednosti již osvojilo či nikoli. Práce s ním umožňuje, aby učitelka v průběhu celého předškolního roku mohla spolehlivěji sledovat pokroky, které dítě v jednotlivých dovednostech dělá či naopak nedělá a dle zjištění pak upravovala vzdělávací nabídku tak, aby dítěti v potřebných směrech včas poskytla maximální podporu a pomoc.

Záznamový arch je určen pro nejstarší děti, tedy ve věku od 5 let. Je vhodné uplatnit jej zejména u dětí, jimž byla odložena povinná školní docházka. Pro zachycení posunu a vzdělávacích pokroků dítěte i pro plánování cílené pedagogické práce s dítětem postačuje, bude-li hodnocení provedeno na začátku roku a během roku zopakováno (jednou či dvakrát, popř. častěji, dle toho, jak je u kterého dítěte, popř. v které dovednosti, zapotřebí). Opakování nám umožňuje průběžně ověřovat, zda a nakolik jsou naše pedagogická opatření účinná a podle toho pak plánovat další vzdělávací nabídku.

*Arch slouží maximálně pro čtyři záznamy (má sloupce I. – IV.). Při práci s archem zapisujeme v příslušném sloupci k jednotlivým dovednostem, na jaké úrovni ji dítě zvládá. **Hodnotíme podle stupnice 1 – 4.** Pokud nemáme dostatek podnětů k tomu, abychom úroveň určité dovednosti zhodnotili, zapíšeme **N** (např. u dítěte, které se dostatečně neprojevuje, mluví špatně česky apod.). V další etapě se pak pokusíme skutečnost zjistit a údaj doplnit. Do rubriky **Poznámky** zapisujeme konkrétní podněty pro pedagogickou práci, popř. poznamenáme, nakolik byla naše opatření či intervence účinná. Můžeme ji využít také k upřesnění zápisu, popř. k uvedení jiných důležitých skutečností.*

Stupnice pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsobilostech):

- 1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže)**
- 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí**
- 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí)**
- 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně**
- N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se)**

*Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsányými a doporučenými v Metodice na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Výsledný záznam je **pracovním materiálem pedagoga**, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. **Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolaných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.***

Desatero předškolního dítěte

1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• Je dostatečně fyzicky vyspělé					
• jeho pohyby jsou koordinované (hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)					
• samostatně se obléká					
• je samostatné při jídle					
• je samostatné při zvládnutí pravidelných denních úkonů (hygiena, příprava či úklid pomůcek a hraček apod.)					
• dovede si samo poradit s běžnými problémy (např. uklidí po sobě papír od sušenky, srovná hračky aj.)					
• dokáže se postarat o své věci					

2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyzná se ve svém okolí (ví, kde bydlí, kam chodí do školky aj.)					
• rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává (má základní poznatky o světě přírody i o životě lidí)					
• ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně					
• s pomocí dospělého se dovede zorientovat v novém prostředí					
• dovede vyřídít drobný vzkaz					
• dokáže si vhodně říci o to, co potřebuje					
• odhadne nebezpečnou situaci, neriskuje					

3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• zvládá odloučení od rodičů (po určitou část dne)					
• vystupuje samostatně, má svůj názor, dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas					
• projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů v náladách					
• reaguje přiměřeně na drobný neúspěch					

• dovede odložit přání na pozdější dobu					
• dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci					

4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce, spolupodílení se)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se)					
• dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte					
• dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor					
• dokáže vyjednávat a dohodnout se					
• dovede se zapojit do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se					
• komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi					
• při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem					
• pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit					

5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, bezproblémová komunikace

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyslovuje správně všechny hlásky					
• mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.					
• mluví gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.)					
• rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí, má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů					
• běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)					
• rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes atd.), zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně těchto pojmů užívá					

6. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky

I. II. III. IV.

Poznámky

• upřednostňuje užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje					
• je zručné při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí apod.)					
• tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím					
• dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, (popř. písmena)					

7. Diferencované vnímání**(sluchová a zraková analýza a syntéza)**

I. II. III. IV.

Poznámky

• rozlišuje podstatné znaky předmětů (rozlišuje barvy, tvary, figuru a pozadí)					
• rozlišuje zvuky (slyší hlásku ve slově)					
• dovede pracovat se strukturou slov (zvládá hrát slovní fotbal, odebere počáteční či konečnou hlásku ve slově, dovede vytleskat ve slově slabiky)					
• dokáže najít rozdíly na dvou obrázcích či na dvou podobných slovech					
• dovede složit obrázek z několika tvarů a slovo z několika slabik					
• postřehne změny ve svém okolí					

8. Logické a myšlenkové operace**(porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)**

I. II. III. IV.

Poznámky

• dovede porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar aj.)					
• dovede třídit předměty dle daného kritéria (roztřídí korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti)					
• dovede seřadit předměty podle velikosti vzestupně i sestupně (např. pastelky)					
• vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků v rozsahu do pěti (deseti)					

• přemýšlí, uvažuje (odpovídá na položené otázky, řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, rébusy)					
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

9. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• dovede soustředit pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10-15 min.), neodbíhá od nich					
• soustředí se i na ty činnosti, které nejsou pro ně aktuálně zajímavé (které mu byly zadány)					
• dokáže si záměrně zapamatovat, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si toto po průměrné době vybavit a reprodukovat					

10. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• dokáže přijmout úkol či povinnost					
• dokáže postupovat podle pokynů					
• zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí k jejich dokončení					
• dovede odlišit hru od systematické práce					
• „nechá“ se získat pro záměrné učení					

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

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

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

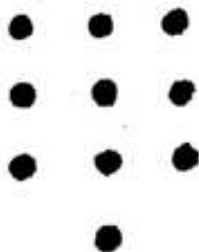
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1966
 Instrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1966

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

Lev pali.

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



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

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

Pokyny k užití testu

Dítěti předložíme formulář testu. Jako podložku pod test dáme tužší hladkou čtvrtku. Kreslí se verzatilkou s tuhou č. 2. Tužku položíme před dítě tak, aby k ní mělo stejně daleko pravou i levou rukou.

Instrukce k 1. úkolu zní: „Tady (ukážeme) nakresli nějakého pána. Tak, jak to umíš.“ Další vysvětlování, napomáhání nebo upozorňování na chyby a nedostatky kresby není dovoleno. Když se hovornější dítě začne vyptávat, snažíme se je umlčet důrazným opakováním věty: „Tak, jak to umíš.“ Pouze je dovoleno pobídnout, když dítě nezačíná kreslit, a povzbudit, např.: „Vidíš, jak jsi hezky začal. Tak kresli dál!“ Na otázku: „Mohla by to být paní?“ vysvětlíme, že všechny děti nám kreslí pána, že tedy i od něho chceme pána a ne paní. Pokud již dítě začalo kreslit ženu, dovolíme mu ji dokreslit a pak požádáme, aby ještě vedle nakreslilo jejího pána.

Když je figurální kresba skončena, řekneme dětem, aby si obrátili papír na druhou stranu.

Úkol č. 2 uvedeme takto: „Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil, ale zkus, jestli bys to taky uměl. Hezky se dívej, jak je to napsané, a sem vedle na to prázdné místo to tak napiš.“ Když některé dítě špatně odhadne rozměr (délku) a třetí slovo se mu již do řádku nevejde, upozorníme je, že to může napsat pod nebo nad.

K úkolu č. 3 dáme tuto instrukci: „Tady jsou takové puntíky. Zkus to sem vedle nakreslit zrovna tak.“ Zde neopomineme ukázat, kam se má kreslit, protože musíme počítat s ochabováním koncentrace pozornosti některých dětí.

Děti při kreslení pozorujeme a děláme si o jejich projevech stručné poznámky. Především je třeba si všimnout, kreslí-li budoucí školák pravou nebo levou rukou, event. Zda během kreslení tužku přendává z pravé do levé a naopak. Poznamenáme si také, jestliže se dítě např. nadměrně vrtí, několikrát tužku upustilo a hledalo ji pod židlí, i po ukáznění začalo kreslit jinam nebo dokonce obtahovalo tvar předlohy, chce být neustále ujišťováno o tom, že kreslí hezky a pod.

Příloha č. 5

Normy pro hodnocení:

Kresba mužské postavy

1. Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popřípadě je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličejí oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Znázornění mužského oblečení. Postava je nakreslena syntetickým (obrysovým) způsobem.
2. Splnění všech požadavků jako v bodě 1, kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, všechny prsty na rukou, zahnuté nohy, ne však části obličejí!) mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým zobrazením.
3. Kresba musí mít hlavu, trup, končetiny. Paže nebo nohy jsou nakresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel. Též tolerujeme hlavu větší než trup případně jiné špatné proporce postavy.
4. Primitivní kresba s trupem (jakkoli zobrazeným, tj. třeba několika ovály, trojúhelníkem apod., ne však pouze řadou knoflíků!). Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jednoduchými čarami.
5. Chybí jasné zobrazení trupu (hlavonožec), pouze knoflíky mezi končetinami nebo k hlavě připojen trup bez končetin. Čmárání.

Napodobení psacího písma

- Přesné napodobení předlohy, tj. všechna písmena jsou jasně čitelná, řádek písma rozdělený na tři části (zleva), tečka nad písmenem "i" a za větou. Napsané písmo musí tvořit jeden vodorovný řádek, který se na délku vejde do rámečku.
- Při napodobení předlohy není čitelné 1 písmeno. Tolerujeme vynechání jedné tečky. Písmo tvoří 3 slova. Řádek nemusí být vodorovný, ale musí se vejít na délku do rámečku.
- Požadujeme 5 čitelných písmen. Věta tvoří alespoň dvě části, na délku se

nemusí vejít do rámečku (může přesáhnout, event. část může být napsána nad nebo pod řádkem uvnitř rámečku). Tolerujeme vynechání obou teček. Začáteční písmeno nemusí být větší než ostatní.

- Alespoň 2 písmena jsou čitelně napodobena. Písmo nemusí tvořit řádek.
- Čitelné napodobení 1 písmena, event. jen čmárání.

Obkreslení teček

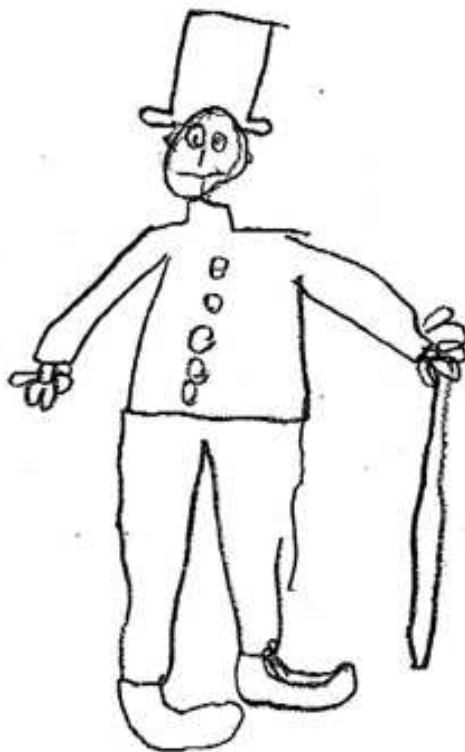
Přesné napodobení předlohy. Puntíky (ne kroužky apod.) musejí být svisle i vodorovně v úplném zákrytu. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Tolerujeme vychýlení jednoho puntíku a kreslení puntíků jako nevyplněných kroužků. Nakreslená skupina bodů se vnějším obrysem ještě podobá předloze (dole užší než nahoře). Tolerujeme nesprávný počet teček a jakékoliv vychýlení z řádky a sloupce. Tečky ještě tvoří nějaký uzavřený tvar (obdélník, čtverec, kosočtverec, kruh, elipsu aj.) Puntíky jsou volně rozptýlené po ploše, event. jen čmárání.

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: <i>chlapec</i>		
Datum narození: Dátum narodenia: <i>1.10.01</i>	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

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

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



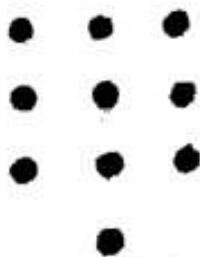
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

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

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

Lev pali.

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



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

Lev pali.

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



ORIENTAČNÍ TEST SKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKÉJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: <i>Diána</i>			
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m. <i>6.11</i>	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:	
Adresa rodičů: Adresa rodičov:			

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

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



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SŽdN, Praha 1988
 Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SŽdN, Praha 1988

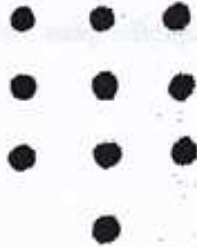
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Lev na li.

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

Lev na li.

3. Tady jsou takové puntky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



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

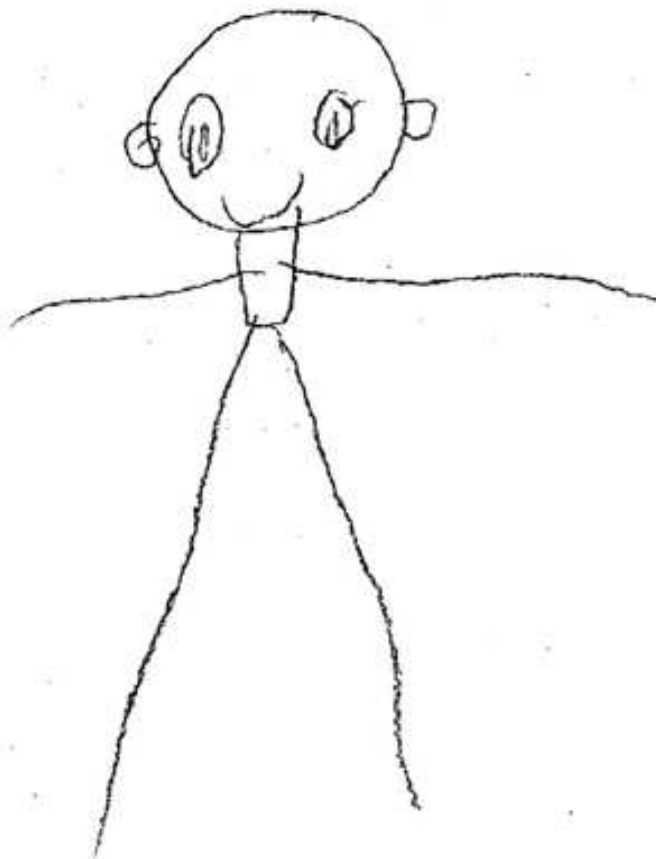


ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: <i>HRDINA VOJTĚCH</i>		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. <i>5</i> m. <i>4</i> Vek: r. <i>5</i> , <i>4</i> m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia: <i>10/10/40</i>
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

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

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



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

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

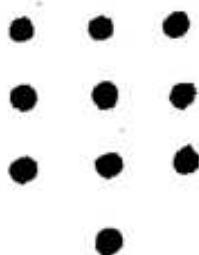
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Lev pali.

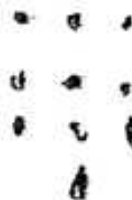
2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdne miesto, to tak napiš.

Lev pali.

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



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



ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: <i>MILAN JAKUŠ</i>		
Datum narození: Dátum narodenia: <i>6. 2003</i>	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

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

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



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

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

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

Lev pali.

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

Pavna pí.

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



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

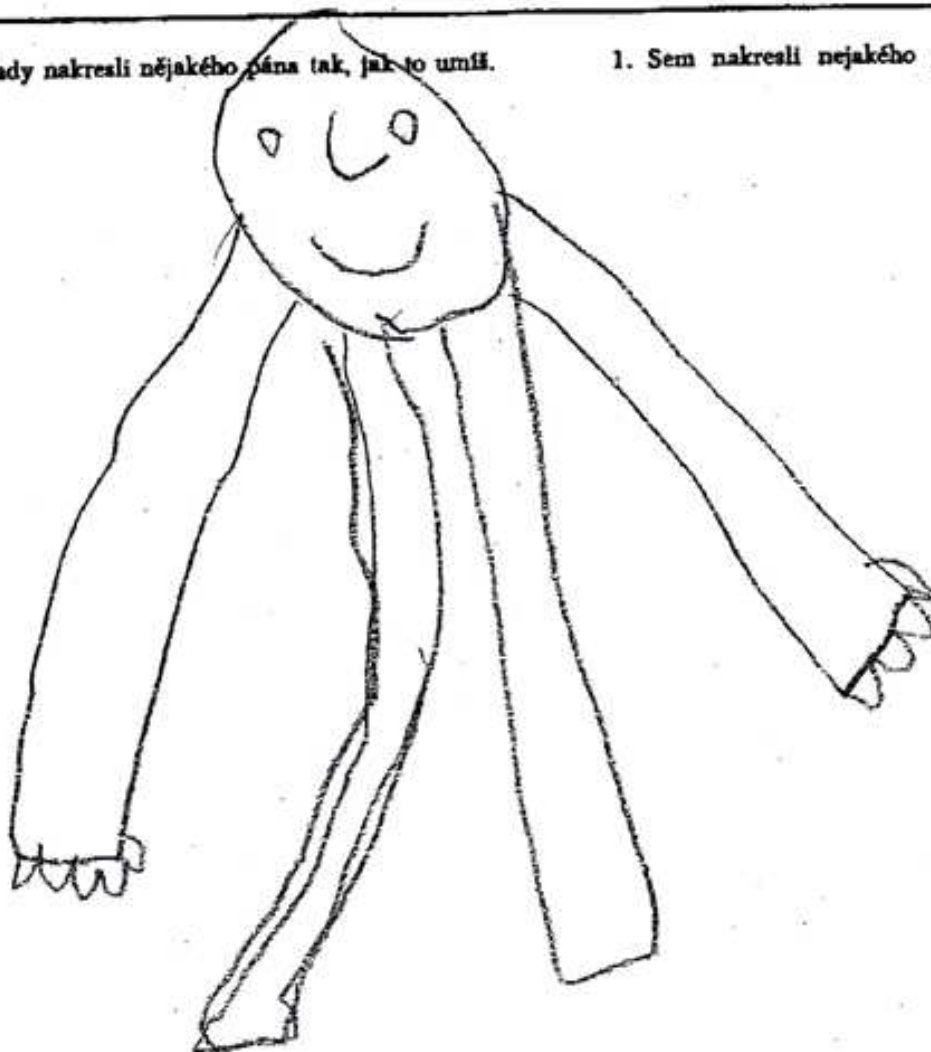


ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Přízvisko a meno dieťaťa: <i>PÍŠAŘOVIC KONTĚLICH</i>		
Datum narození: Dátum narodenia: <i>15. 12. 2003</i>	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

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

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



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

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

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

Lev parli.

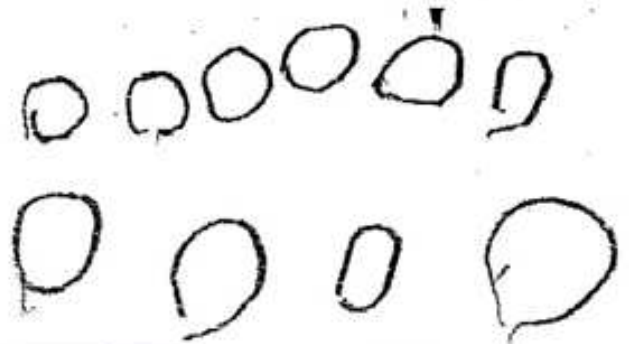


2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte naučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobře sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napiš.

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



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



ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
NAVRÁTIL VIKT		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
ELIHAEC	5,9	20.10.1968
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

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

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



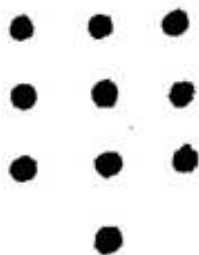
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

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

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

Lev pali.

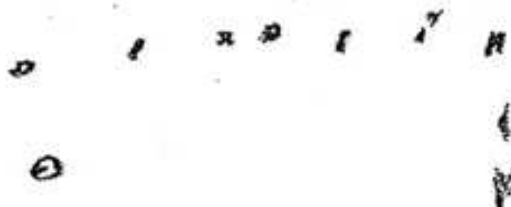
3. Tady jsou takové puntíky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



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

Lev pali.

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

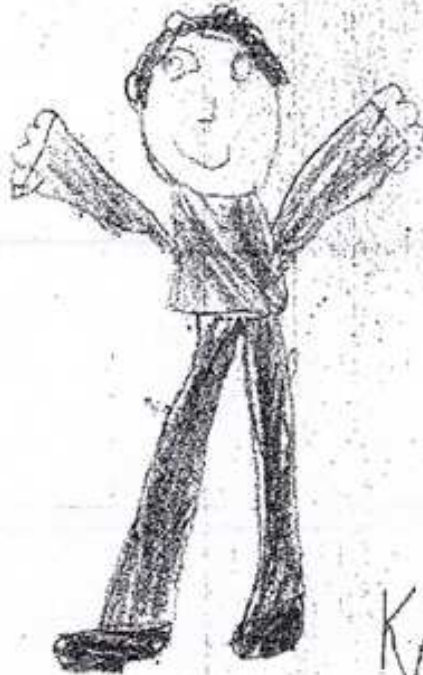


ORIENTAČNÍ TEST SKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST SKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: DÍVKA		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. 6 m. Věk: r. 6 m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

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

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



KATKA

© **PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava**

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

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

Lev pali.

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

Lev pali.

3. Tady jsou takové puntky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



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



li

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lenka Macíčková
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011
Název práce:	Zjišťování školní zralosti u zápisu do Základní školy
Název v angličtině:	Recognition of learning abilities at primary school admission.
Anotace práce:	<p>Tématem této diplomové práce je zjišťování školní zralosti u Zápisu do základní školy.</p> <p>Práce je zaměřena na vytvoření stručného přehledu diagnostických testů vhodných k ověřování školní zralosti v mateřské škole a základní škole u zápisu do 1. třídy.</p> <p>Zamýšlí se nad současným pojetím předškolní výchovy v kontextu přípravy na základní školu, nad některými důležitými aspekty zápisu do 1. třídy a účinností vhodných intervenčních opatření k rozvoji vývojové úrovně dětí před vstupem do školy.</p> <p>Diplomová práce podtrhuje vzhledem k současné orientaci primárního vzdělávání nezastupitelný význam diagnostiky školní zralosti, objasňuje její teoretické i praktické aspekty a vytváří souhrnnou charakteristiku jednotlivých posuzovacích kritérií školní zralosti .</p> <p>Výzkumné šetření v závěru práce zjišťuje, zda existuje souvstažnost mezi podprůměrným orientačním testovým výsledkem a odkladem školní docházky.</p>
Klíčová slova:	Školní zralost, školní nezralost, kritéria školní zralosti, raný školní věk, preprimární vzdělávání, mateřská škola, primární vzdělávání, primární škola, diagnostika školní zralosti, diagnostický test, zápis do 1. třídy, intervenční opatření,

	výzkumné šetření, Orientační test školní zralosti - Jiráskův
Anotace v angličtině:	<p>Summary:</p> <p>This thesis deals with recognition of learning abilities at primary school admission.</p> <p>The aim of this thesis is to create a brief review of diagnostic tests suitable for testing learning abilities at nursery schools and at primary school admission.</p> <p>Contemporary concept of pre-school education in the context of preparation for primary education is considered. Further some of the important aspects of primary school admission as well as convenient intervention measures for development of childrens´evolutionary level before primary school admission are described.</p> <p>This thesis emphasizes the importance of school maturity diagnostics regarding the problems of contemporary primary education and listing its possible theoretical and practical aspects. General characteristics of particular assessment criteria of school maturity are described.</p> <p>The research enquiry investigates the association between the below the average diagnostics test results and the delay of primary school admission</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Key words:</p> <p>school maturity, school immaturity, criteria of school maturity, precocious school age, pre-primary education, nursery school, primary education, primary school, school maturity diagnostics, diagnostic test, primary school admission, intervention measures, research enquiry, Orientation test of school maturity - Jirásek</p>

Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č.1 Předpokládané klíčové kompetence dítěte před - školního věku</p> <p>Příloha č. 2 Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání</p> <p>Příloha č. 3 Kern-Jiráskův orientační test školní zralosti</p> <p>Příloha č. 4 Pokyny k užití testu</p> <p>Příloha č. 5 Normy pro hodnocení dosažených výkonů uvedených v testové příručce Kern-Jiráskova orientačního testu</p> <p>Příloha č. 6 Vyplněné testy</p>
Rozsah práce:	92
Jazyk práce:	Čeština