

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky

Bakalářský studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro učitele MŠ a vychovatele

Název BP: ŠKOLNÍ ZRALOST DĚTÍ ZE SOCIOKULTURNĚ
ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

Autor:
Vladimíra Pelzmánová
Zhořelecká 2505
470 01 Česká Lípa

Podpis autora: _____

Vedoucí práce: doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Počet:

Stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
50	0	13	11		3

V České Lípě dne: 9. 9. 2005

Prohlášení o původnosti práce:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

V České Lípě dne 9. 9. 2005
Vladimíra Pelzmannová

vlastnoruční podpis

Prohlášení o využití výsledků BP:

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 o právu autorském, zejména § 60 (školní dílo).

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) má právo na uzavření licenční smlouvy o užití mé bakalářské práce, a prohlašuji, že **souhlasím** s případným užitím mé bakalářské práce (prodej, zapůjčení, kopírování apod.).

Jsem si vědoma toho, že: užít své bakalářské práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem TUL, která má právo ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených univerzitou na vytvoření díla (až do jejich skutečné výše). Bakalářská práce je majetkem školy, s bakalářskou prací nelze bez svolení školy disponovat.

Beru na vědomí, že po pěti letech si mohu bakalářskou práci vyžádat v Univerzitní knihovně Technické univerzity v Liberci, kde bude uložena.

Autor:
Vladimíra Pelzmannová

Podpis:

Adresa:
Zhořelecká 2505
470 01 Česká Lípa

Datum: 9. 9. 2005

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Bohumilovi Stejskalovi, Csc. za pomoc a cenné připomínky k bakalářské práci.

Děkuji vedení Základní školy Dr. Miroslava Tyrše v České Lípě za umožnění výzkumu na vzorku žáků této škol

Název bakalářské práce: Školní zralost dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Název bakalářské práce: School Maturity of Socio-Culturally Challenged Children

Jméno a příjmení autora: Vladimíra Pelzmannová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2004 – 2005

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Resumé

Bakalářská práce se zabývala školní zralostí dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jejím cílem bylo prokázat, že kdyby tyto děti byly alespoň určitý čas před nástupem do školy v instituciální péči, například v mateřské škole, mohl by být jejich nástup do školy úspěšnější.

Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování literárních pramenů objasňovala pojmy školní zralost, školní nezralost, sociokulturně znevýhodněné prostředí a metody ke zjišťování školní zralosti. Praktická část porovnávala pomocí orientačního testu školní zralosti vzorek deseti žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí před zápisem do první třídy a po čtyřech měsících školní docházky.

Výsledky potvrzovaly hypotézu, že by těmto dětem prospěl pobyt v mateřské škole před nástupem do základní školy.

Summary

This thesis focuses on school maturity of children from socio-culturally challenged environments. Its goal is to find out whether pre-school institutional care would increase the success of these children entering elementary school. The thesis consists of two parts. First, a theoretical part reviews literature, explains the terminology such as school maturity, school immaturity, and socio-culturally challenged environment, and describes research methods necessary for investigating school maturity. With an orienting test of school maturity, the second practical part compares a group of ten participants before starting elementary school and after being there for four months. The results support the hypothesis that entering a preschool care increases the primary success of children entering elementary school.

Obsah

1. Úvod	1
2. Teoretické zpracování problému.....	3
2. 1. Školní zralost a připravenost	3
2. 1. 1. Vymezení pojmu školní zralost a připravenost	3
2. 1. 2. Školní zralost	5
2. 1. 3. Školní připravenost	10
2. 1. 4. Školní nezralost	12
2. 2. Biologické podmínky v interakci se sociálními	14
2. 3. Metody ke zjišťování školní zralosti	15
2. 4. Dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	20
2. 4. 1. Vymezení pojmu sociokulturně znevýhodněného prostředí	20
2. 4. 2. Podnětnost výchovného prostředí	23
2. 5. Nástup do školy	24
3. Praktická část	29
3. 1. Cíl praktické části	29
3. 2. Popis výběrového vzorku	29
3. 3. Průběh průzkumu	32
3. 4. Použité metody	35
3. 5. Stanovené předpoklady	37
3. 6. Získaná data a jejich interpretace	37
3. 6. 1. Porovnání výsledků v orientačním testu školní zralosti	37
3. 6. 2. Souhrnné porovnání výsledků orientačního testu v měsíci únoru a v prosinci	43
3. 6. 3. Hodnocení výkonu při kresbě postavy	45
3. 6. 4. Ověřování předpokladů	46
3. 6. 5. Shrnutí výsledků praktické části	46
4. Závěr	47
5. Navrhovaná opatření	48
6. Seznam použité literatury	49

1. Úvod

V zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání z roku 2004 je uvedeno, že vzdělání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana (Školský zákon, 2004).

Bakalářská práce se zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Při výkonu práce učitelky na prvním stupni základní školy, se setkávám s dětmi z tohoto prostředí, které mají velké problémy v počátcích docházky do první třídy. Do školy, kde probíhal výzkum, spádově patří děti, které bydlí se svými rodiči v centru pro neplatiče – v tak zvaném N-centru. Žijí zde v nepříznivých podmínkách pro jejich rozvoj. S těmito dětmi přicházím do styku při zápisu do první třídy a během jejich školní docházky na prvním stupni základní školy.

Cílem bakalářské práce je prokázat, že kdyby tyto děti navštěvovaly před vstupem na základní školu alespoň jeden rok mateřskou školu, mohly být do první třídy lépe připraveny. Jsou zde porovnány orientační testy školní zralosti, které byly použity při zápisu do první třídy. Stejný test byl použit po několika měsících školní docházky. Test byl vypracován ve spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou.

Práce se skládá ze dvou částí, v první je zpracována problematika teoreticky, druhá část je praktická. V teoretické části byly definovány pojmy školní zralost a připravenost, nezralost a sociokulturně znevýhodněné prostředí. Byly popsány metody ke zjišťování školní zralosti a připravenosti. Byla využita odborná literatura různých autorů.

V praktické části je popsáno prostředí centra pro neplatiče , kde tyto děti s rodiči nebo jedním z rodičů v nevyhovujících podmínkách žijí. Z těchto dětí byl vybrán vzorek deseti žáků, kteří plnili deset úkolů orientačního testu školní zralosti při zápisu do první třídy a následně po několika měsících školní docházky. Výkon v testech byl bodově ohodnocen a zpracován do tabulek a grafů. Úkoly byly sestaveny tak, aby postihly co nejširší oblast školní zralosti a připravenosti.

Předpokládá se, že výkon v testu v prosinci bude oproti testu v únoru znatelně lepší. Předpokladem je, že všech případech nastane zlepšení alespoň o několik procent. Následně bude porovnávána kresba postavy, při zápisu do první třídy se předpokládá, že kresba u větší části vzorku nebude na úrovni šestiletého dítěte a že po několika měsících i zde nastane pokrok. Toto by mělo potvrdit základní předpoklad, že kdyby byly tyto děti v instituciální péči alespoň jeden rok před vstupem do základní školy, mohl by být start jejich školní kariéry úspěšnější.

2. Teoretické zpracování problému

2. 1. Školní zralost a připravenost

2. 1. 1. Vymezení pojmu školní zralost a připravenost

Podle pedagogického slovníku (J. Průcha, 2003, s. 243) školní zralost v pedagogicko psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní zralosti - u nás hojně používaný Jiráskův „Orientační test školní zralosti“ z roku 1963. V poslední době se tento pojem používá souběžně s pojmem školní připravenost, respektive oba pojmy konvergují.

Z širšího hlediska podle Marie Vágnerové (Vágnerová, 1999, s. 145) nástup do školy prezentuje dítěti jeho rodina jako důležitý sociální mezník. Tato změna je spojena se získáním nové role, dítě se stává školákem. Doba, odkdy bude mít tuto roli, je přesně časově určena a jako společensky významný akt je ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze.

Podle téže autorky (Vágnerová, 1999, s. 145) má role školáka pro dítě takový význam, jaký mu přičítá jeho rodina. Když se dítě stane školákem, rodiče musí této skutečnosti přizpůsobit i svou vlastní roli. Rodiče chápou školu především jako místo učení a výkonu, její ostatní funkce pro ně nejsou tak důležité.

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku šesti až sedmi let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením, to znamená realizací genetických dispozic, které se rozvíjejí pod vlivem vnějšího prostředí. Většina z nich má význam pro úspěšné zvládnutí role školáka, i když jejich vliv je v tomto směru různý.

Kompetence, které jsou potřebné k přijatelné adaptaci na školu lze diferencovat podle toho:

1. Zda jsou podmíněny zráním, a pak lze mluvit o školní zralosti.
2. Nebo se na nich ve větší míře podílí učení a pak mluvíme o školní připravenosti.

V souhrnu, jak uvádí Vágnerová (Vágnerová, 1999, s. 145 – 148), jde opět o výsledek souhry mezi dědičnými dispozicemi a vlivy vnějšího prostředí.

Jaké problémy mohou nastat po nástupu do školy popisuje Olga Zelinková (Zelinková, 2001, s. 110). Poukazuje na to, že některé děti se po nástupu do školy těžko přizpůsobují školnímu režimu. Objevují se obtíže v soustředění, hravost, obtíže v podřizování se kolektivu a vedení učitele. Baví se, ruší jak přemírou pohybu, tak stálým vykřikováním, mluvením. Takové chování je jedním ze zdrojů problémů, zaostávání ve výuce. Sebehodnocení dítěte a zájem o školu se snižují, objevují se problémy v rodině, protože rodiče často nechápou příčiny obtíží. Může dojít až ke konfliktu mezi rodiči a školou.

Změny se mohou projevat i v chování doma. Dítě nechce ráno vstávat, stěžuje si na bolesti břicha, odmítá chodit do školy, je unavené, nechce se připravovat na vyučování. Tyto problémy mizí v době prázdnin nebo s přicházejícím víkendem. Příčinou může být nedostatečná školní zralost nebo připravenost.

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

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

Podle Pedagogického slovníku (J. Průcha, 2003, s. 151) se poznávacím procesem myslí soubor procesů, jimž člověk poznává sebe sama a okolní svět. Poznávací procesy zkoumá kognitivní psychologie a řadí k nim zejména vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracování verbální a neverbální informace a jiné. Z pedagogického hlediska jsou důležité, protože tvoří podstatu učení, jsou součástí intelektuálního vývoje.

Oproti tomu v psychologickém slovníku (P. Hartl, 2000, s. 445) je poznávání definováno jako více méně úplné a přesné obrazy odráženého světa ve vědomí. Je zprostředkováno vnímáním, pamětí, myšlením a emocemi.

1. 1. 2. Školní zralost

Pojem zralost definuje pedagogický slovník (J. Průcha, 2003, s. 286) ve smyslu medicínském a psychosociálním. Z medicínského hlediska je to stav lidského organismu odpovídající normě v příslušném vývojovém stadiu. Příklad: nezralé dítě je dítě, narozené v 37. gestačním týdnu nebo ještě dříve, které je po strukturní a funkční stránce nedostatečně vyvinuté. V psychosociálním smyslu stav vývoje osobnosti, který odpovídá buď statistické normě, nebo konvenci v dané společnosti a umožňuje relativní samostatnost jedince při učení, poznávání, chování a zastávání příslušné sociální role. Tato definice je pro tuto práci výstižnější.

V návaznosti na definici zralosti je školní zralost (J. Průcha, 2003, s. 225) stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky. U nás se zjišťuje orientačně při zápisu do 1. třídy, v případě pochybností psychodiagnostickými metodami v pedagogicko psychologických poradnách. Na základě výsledků vyšetření lze začátek školní docházky odložit, ve výjimečných případech upíšíť.

Jak píše Jaroslav Šturma (P. Říčan, 1997, s. 222 – 226) vstup do školy představuje nejen nový dlouhodobý vývojový úkol, ale i nároky a zátěž. V moderní společnosti hodnota školního vzdělání a tedy i prospěchu dítěte ve škole, neobyčejně vzrostla a celkové hodnocení dítěte jeho učiteli i rodiči úzce souvisí s tím, jak plní ve škole jejich očekávání.

Podle téhož autora, každé oslabení zdravotního stavu, odchylka či závada v rozvoji tělesném i smyslovém stejně jako i jen zcela mírné opoždění psychického vývoje, třeba v podobě nerovnoměrného vývoje, spjatého s deficitem v rozvoji dílčích funkcí a speciálních schopností, se mohou stát handicapem, jenž dítěti znemožňuje držet krok s nároky vyučovacího procesu. K oslabujícím činitelům patří citové strádání, ale i citová labilita a problémy v citovém zázemí, zejména nedostatek bezpečí a jistoty, který dnes mnoho dětí zakouší v souvislosti s rodinnými konflikty nebo rozvratem rodiny.

Přitom vážné obtíže či selhání na samém začátku školní dráhy sráží dítě v jeho motivaci a ohrožují je ve splnění podstatného úkolu školního věku, kterým je osvědčit svoji výkonnost v konfrontaci s druhými. Záleží proto na tom, aby děti vstupovaly do školy s nadějí, že její požadavky zvládnou – školsky zralé.

Zjednodušeně řečeno, školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti. Je to jev komplexní. Termín zralost bývá spojován se spontánním vývojem, biologickým zráním příslušných struktur a funkcí. Vývoj však vždy probíhá v interakci s vnějším prostředím, se záměrným i nezáměrným ovlivňováním i podněcováním prostředí, v němž dítě vyrůstá. Autor cituje Langmeiera (1961), který s odvoláním na Komenského, pokládá školní zralost: „za dosažení takového stavu somatopsychického vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celé předchozí etapy, je vymezen přiměřenou výkonností, přizpůsobeností a subjektivním pocitem štěstí dítěte je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků“. Toto pojetí počítá jak s vlivy maturace, probíhající podle individuálního naprogramování, tak s působením zkušeností, jež závisí zejména na podnětnosti výchovného prostředí.

Maturace (P. Hartl, 2000, s. 305) je dozrávání, základní pochod nezbytný pro vývoj tělesných systémů včetně nervového. Maturace určuje v ontogenezi okamžiky výskytu jednotlivých funkcí a schopností, které se dále rozvíjejí učením a cvičením.

2. 1. 3. Znaký školní zralosti:

V Dětské klinické psychologii (P. Říčan, 1997, s. 226 – 228) jsou znaky školní zralosti děleny do několika oblastí - tělesný vývoj a zdravotní stav a věk.

1. Tělesný vývoj a zdravotní stav

Aspekty tělesného vývoje jsou věcí lékařského posouzení, které provádí dětský lékař zpravidla v rámci preventivních prohlídek, a to v klíčovém bodě pěti let tak, aby do nástupu do školy byl ještě čas přijmout určitá opatření, je-li jich třeba. Přitom hledisko tělesného vývoje a tělesného stavu na jedné straně a psychické a sociální vyspělosti na straně druhé nemusí být v jednotlivých případech vždy v plném souladu. Děti mohou být tělesně zdatné, ale psychicky či sociálně zřetelně nezralé, a naproti tomu děti drobné, tělesně vyhlížející jako mladší, avšak pro školu vyspělé. Proto je třeba při posuzování připravenosti pro školu zapotřebí úzké spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem, případně dalšími odborníky (neurolog, psychiatr, foniatr), jakož i s dalšími odborníky (logopedem), stejně jako s učitelkami mateřské školy.

2. Věk

Nespornou roli při vstupu do školy má věk dítěte. Není náhodou, že v řadě zemí se hranice pro vstup do školy s určitými výjimkami ustálila kolem šestého roku. U nás je věk prvním a rozhodujícím kritériem.

Otázkou školní zralosti se zabývá i Marie Vágnerová (M. Vágnerová, 1999, s. 149 – 151). Uvádí, že školní zralost se objevuje už ve Velké didaktice J. A. Komenského. Později se s tímto termínem setkáváme v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Buhlerové z dvacátých let tohoto století. V šedesátých letech se objevuje řada publikací na toto téma, což je znamením, že problém nabývá

na významu. Jsou to například A. Kern, J. Langmeier, D. Langmeierová, J. Jirásek a mnoho dalších.

- **Zrání organismu dítěte, především centrální nervové soustavy,** se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži. Nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Takové dítě není dostatečně zralé, aby sneslo zátěž školní práce. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností.

- a) Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností. Zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. Pozornost je na větší stabilitě a odolnosti přímo závislá.
- b) Zralost centrální nervové soustavy je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim značnou zátěží., která je vyčerpává. Zralejší dítě je vyrovnanější a odolnější.

- **Zráním centrální nervové soustavy je podmíněna lateralizace ruky,** zlepšení veškeré motorické a senzomotorické koordinace i manuální zručnosti. Manuální nešikovnost je v počátcích školní výuky rizikovým faktorem. Nezralost jemné motorické koordinace může ovlivnit také ovládání mluvidel. Pro adaptaci na školu je významná celková úroveň motorického vývoje. Jakákoliv nápadnější neobratnost má negativní sociální význam.

- **Zrání centrální nervové soustavy je předpokladem k rozvoji v oblasti vnímání jako součástí poznávacích procesů.**

- a) Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která se může stát přijatelným předpokladem pro učení psaní a čtení. Předškolní děti vidí lépe na dálku než na velmi blízkou vzdálenost. Školní zralost je do určité míry spojena s rozvojem schopností snadnějšího vidění na blízkou vzdálenost, a tudíž i snadnějšího vnímání detailů. S rozvojem vidění

na blízko souvisí i pro školní zralost významný rozvoj v oblasti vizuální diferenciací. To znamená, že dítě dokáže lépe rozlišovat podobné obrázky, později i písmena. Na dozrávání mozku je závislá vizuální integrace. Jde o schopnost koordinovat jednotlivé pohledy tak, aby dítě neulpívalo na jednom detailu nebo nevidělo pouze celek.

- b) Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Šestileté dítě většinou dovede rozlišovat fonémy, to je zvuky mluvené řeči jeho rodného jazyka. V tom má větší zkušenost než se zrakovým vnímáním písmen, které většinou ještě dobře nezná. Schopnost sluchové diskriminace dozrává v průměru v šesti a půl letech. Vnímání řeči je u většiny lidí lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Avšak vnímání jednotlivých hlásek zajišťuje pravá mozková hemisféra. To znamená, že pro úspěšnost ve škole je potřebná kooperace obou hemisfér. Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání.

Vnímání nelze odtrhnout od celkového rozvoje poznávacích procesů. Školsky zralé dítě dokáže při hodnocení vnímaných objektů eliminovat jevové zkreslení a řídit se jednoduchou logikou. V této oblasti ovšem už jde o výsledek vzájemné interakce zrání a učení, o školní připravenost.

- Rozvoj poznávacích procesů závisí nejenom na dědičných dispozicích, ale i na jejich adekvátní stimulaci, takže ani učení zde není bez významu. Důkazem mohou být případy výchovně zanedbaných dětí, které nejsou dostatečně rozvinuté, ačkoliv by adekvátní předpoklady k rozvoji měly. Jejich inteligence je opožděná vlivem nedostatečné zkušenosti. Bezproblémové zvládnutí role školáka vyžaduje přechod z předškolní úrovně prelogického myšlení do stadia konkrétních logických operací.

Dítě není schopné chápat veškeré učivo, pokud nedosáhne potřebné úrovně rozvoje poznávacích procesů. Pro nezralé dítě je významný jeho vlastní pohled na skutečnost a žádný jiný aspekt pro něj nehraje větší roli. S tímto přístupem ovšem nelze být ve škole úspěšný.

- Úspěšnost ve škole závisí i na motivačně regulačních procesech.

Jejich aktuální úroveň ovlivňuje stupeň využití a uplatnění schopností, které dítě má. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující. Nezralé dítě se neučí, protože je tato činnost sama o sobě neláká a její nadřazený význam ve smyslu povinnosti nechápe. Zrání a celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje pod tlakem vnějších faktorů od emociální regulace k regulaci na vyšší úrovni, která je spojena s vědomím větší důležitosti něčeho jiného, obecněji platného, s vědomím povinnosti.

2. 1. 4. Školní připravenost

Ve Vývojové psychologii uvádí Marie Vágnerová (M. Vágnerová, 1999. s. 155 – 167), že pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné i mnohé kompetence, které jsou vázané na učení a jsou tudíž závislé na specifickém působení sociálního prostředí. Jsou základem školní připravenosti. Jde o chápání hodnoty a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozlišování a zvládání různých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování. V socializačním procesu hraje nejdůležitější roli rodina ovlivněná dalšími sociálními skupinami, sociální vrstvou do níž patří nebo etnickou skupinou.

- **Hodnota a smysl školního vzdělání**

Nástup do školy přináší i změnu způsobu života a charakteru stimulace. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, tak jak považuje společnost za žádoucí. Charakter zkušeností a z toho vyplývající životní hodnoty a strategie chování, které si dítě v předškolním věku osvojilo, jsou spojeny se sociokulturním statusem rodiny. Dítě si z rodiny přináší určité kompetence, které představují lepší či horší předpoklad pro uspokojující školní adaptaci. Nedostatek bazální kulturní zkušenosti nebo její

odlišnost, vede k selhání takového typu, který je označován jako sociokulturní handicap. Dítě nárokům školy nestačí, protože bylo vychovááno jinak. Svoje kompetence ve škole neuplatní a ty potřebné nezískalo.

Škola může být akceptována i jako místo eventuální konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje.

Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout roli školáka a aby škola mohla splnit svou úlohu a nepředstavovala přitom pro dítě zbytečný stres. Je lepší mluvit o sociální připravenosti, protože socializační úroveň je více závislá na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti.

Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je ve vztahu k různým rolím žádoucí. Dítě by mělo vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli a posléze se tak skutečně chovat.

Sociální nepřipravenost pro školu se neprojevuje jenom v chování k učiteli, ale v celkovém přístupu dítěte ke školním povinnostem. Dítě nechápe význam, specifickou a asymetrii jednotlivých rolí. Role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat. Děti, které jsou opožděné v socializačním vývoji, budou mít problémy v adaptaci na prostředí školy, což se dost brzy odrazí i ve školním výkonu.

• **Schopnost verbální komunikace**

Pro adaptaci dítěte na roli školáka je významná schopnost verbální komunikace. Pokud dítě dobře nerozumí sdělení učitele, hůře se v situaci orientuje a zcela logicky se i méně adekvátně chová. Zpravidla se také hůře cítí, mívá strach nebo je alespoň nejistý. Narušení aktivního řečového projevu má negativní sociální odezvu, vyvolává nepříznivé reakce okolí. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči modifikují vztah žáka a učitele, projeví se změnou v jejich komunikaci a odlišným postojem učitele k tomuto dítěti. Špatně mluvící dítě bývá častěji izolováno. Úroveň verbálních kompetencí tímto způsobem ovlivňuje postoje, hodnocení a posléze i identitu takového dítěte. Špatně mluvící dítě chápe komunikaci jako oblast, která je neuspokojivá a brání se tím, že tuto aktivitu co nejvíce omezuje. Raději nemluví, aby se mu nikdo nevysmíval nebo je nehaněl. Výsledkem je opět zvýšené riziko sociální izolace a menší školní úspěšnost.

Na znalosti jazyka je závislá i značná část výuky. Umožňuje interpretovat učivo, definovat jednotlivé pojmy, zobecňovat nějaká pravidla a podobně. Dítě, které nezvládlo vyučovací jazyk na dostatečné úrovni, nemůže ve škole uspět.

- **Orientace v hodnotovém systému a normách chování**

Do oblasti školní připravenosti patří orientace v hodnotovém systému a normách chování. Dítě má v době nástupu do školy chápat a respektovat základní hodnoty a normy sociálního chování, které z nich vycházejí. Jelikož tyto hodnoty a normy chování se dítě učí převážně v rodině, mohou být více méně specifické. Z hlediska školy nejsou tyto normy vždycky zcela žádoucí či přijatelné. Eventuální rozpor mezi normami rodiny a společnosti je pro dítě značnou zátěží. Dítě za těchto okolností neví, jak se má vlastně chovat. V jiném případě mohou být normy dané rodinou v pořádku, ale dítě je má nedostatečně zafixované a nechová se podle nich. Nedostatečné zvládnutí potřebných norem chování je značnou překážkou v adaptaci na školu. Navíc škola, jako specifické prostředí, má svoje další, pro dítě nové hodnoty a normy chování, jejich respektování je ve škole také dosti důsledně vyžadováno.

Dítě by na počátku školní docházky mělo znát a uznávat základní morální normy jako principy lidského jednání. Nejde zde jen o to, aby dítě přijalo a identifikovalo se s příslušnými normami, ale aby podle nich řídilo svoje chování, aby je motivovaly k určité činnosti, kterou lze považovat za žádoucí. Dětská vůle se na počátku školního věku teprve rozvíjí.

2. 1. 5. Školní nezralost

Již zmíněný autor Pavel Říčan (P. Říčan, 1997, s. 250 – 251) uvádí, že školní nezralost může postihnout jednu nebo více oblastí týkajících se dílčích a speciálních aspektů školní připravenosti anebo může být víceméně globální charakteristikou dítěte.

Za nezralé označíme tedy děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá

širší normě, to znamená, že není nižší než lehký podprůměr. Pokud by dítě bylo výrazně podprůměrné, nepůjde již asi jen o školní nezralost, nýbrž také o jisté celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy a je otázkou, zda například odklad školní docházky by problém vyřešil. Zde půjde o zvážení vhodnosti eventuálního přímého vřazení dítěte do zvláštní školy jako prevence školního selhání a z něho plynoucí traumatizace dítěte. Rodiče v těchto hraničních případech nebývají mnohdy nakloněni zařazení do zvláštní školy, pokud se o obtížích dítěte sami nepřesvědčí. Jejich mínění je třeba dopřát sluchu a tam, kde je to možné a není-li to spojeno s ohrožením dítěte, osvědčuje se spíše ponechat možnost zařazení dítěte do základní školy.

V případech zjevného mentálního opoždění či deficitu (kdy je intelekt blíže hranici mentálního postižení či již v jeho pásmu) je přímé vřazení do zvláštní školy plně indikováno, zejména nejsou-li podmínky pro integraci dítěte do běžného školního prostředí.

Do skupiny nezralých lze zahrnout mnohé děti příliš neklidné či nápadně utlumené, překotné, impulzivní či zase velmi zdlouhavé a těžkopádné, děti neobratné, nesoustředěné, odbíhající od úkolu ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy, infantilní, závislé, nesamostatné, přecitlivělé, příliš bázlivé či dokonce plačtivé, ale stejně tak i prudké, výbušné, nepodřidivé, vzdorné, špatně navazující kontakt s učitelem nebo ostatními dětmi, příliš uzavřené, nekomunikující, se sklonem k negativismu v chování či mutismu.

Všechny tyto děti potřebují zaměřenou pozornost, jež by objasnila příčiny problému, porozumění a pomoc.

Obecnější příčiny školní nezralosti lze rozdělit zejména do těchto kategorií (Jirásek, Tichá, 1968):

- a) nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu,
- b) opožděný mentální vývoj, snížení inteligence,
- c) nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí,
- d) neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy,
- e) nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě.

2. 2. Biologické podmínky v interakci se sociálními

Marie Vágnerová / M. Vágnerová, 1999, str. 26 – 27) zmiňuje, že rodina spoluurčuje postoj ke škole a hodnotu školního úspěchu již dávno předtím, než dítě vůbec do školy přichází. Její sociokulturní začlenění, úroveň vzdělanosti a hodnotový systém ovlivní nějakým způsobem očekávání, která se budou k roli žáka vztahovat. V tomto smyslu bude rodina modifikovat motivaci dítěte použitím všech způsobů pozitivní i negativní zpětné vazby, která ani nemusí být používána vědomě. Například jak rodiče mluví o škole, jak mnoho času věnují školní přípravě, jak odměňují dítě za dobré známky a jak tolerují horší výsledky.

Jestliže je pro rodinu typický negativní postoj ke škole a nízká hodnota vzdělání jako takového, může dojít až ke konfliktu mezi hodnotovým systémem rodiny a školy. Tento konflikt musí dítě nějakým způsobem zpracovat a identifikovat se s jedním z nich. Odmítnutí hodnot vlastní rodiny je velmi obtížné a na této vývojové úrovni téměř nerealizovatelné. Ztotožnění se s postojem rodiny pak vede k horším výsledkům ve škole jako následku změny motivace a zřejmě i pohodlnějšímu způsobu řešení, jestliže je rodinou akceptován.

Nepříznivě působí i lhostejnost a nezájem rodičů o výsledky práce dítěte, protože zejména v počátcích školní docházky je motivace k jakékoliv činnosti posilována emocionálně, sdílením radosti z úspěchu s nejbližšími osobami. Dítě přestává být k učení motivováno a volí jednodušší způsob existence ve škole.

V rámci celkového hodnocení nežádoucích vlivů rodiny ve vztahu ke školnímu selhání je třeba vzít v úvahu i možnost výchovné zanedbanosti. Dítě nemá v rodině dobré podmínky pro svůj rozvoj, nemá ani žádoucí pracovní návyky a vzhledem k tomu selhává ve škole.

Sociální status a role dítěte ve třídě nejsou určovány jen jeho chováním a postojem učitele, ale jsou spoluurčovány také spolužáky. Závisí na způsobu, jakým ho akceptují a jaký k němu oni sami zaujímají postoj. Jejich chování, které z něho vyplývá, může ovlivňovat nejen aktuální výkon dítěte ve škole, ale i jeho sebehodnocení jako trvalejší rys osobnosti. Školní úspěšnost, tak jak ji vyjadřují spolužáci, je jedním z mnoha vlivů, které školní prospěch dítěte ovlivňují.

Dítě, které má ve třídě nízký sociální status, je spolužáky negativně hodnoceno, se ve škole obvykle necítí příliš dobře. Může dojít i k fixaci určité negativní role, kterou je dána i předpokládaná úroveň prospěchu k takové roli náležející.

2. 3. Metody ke zjišťování školní zralosti

Podle Z. Moussové (Z. Moussová, 2002, s. 47 – 49) metody představují cesty, způsoby, jimiž zjišťujeme fakta, jevy a jejich souvislosti. Pomocí metod lze hlouběji proniknout do duševního života lidí, umožňují jejich poznávání.

2. 3. 1. Testové diagnostické metody:

Termín test je převzat z angličtiny a znamená zkoušku. První testy byly skutečně konstruovány jako zkoušky – vědomostí, dovedností, schopností. V současné diagnostice je tento termín používán v širším významu, jako diagnostická metoda, která má některé specifické znaky. I když řada testů má nadále znaky zkoušky, existuje řada testů, které mají nevýkonový charakter a jde v nich spíše o zjištění výskytu nějakého znaku – většinou jde pak o testy typu dotazníku nebo projektivní testy.

Testové metody jsou používány v diagnostice z toho důvodu, že poskytují možnost v poměrně malém časovém úseku získat řadu spolehlivých informací. Navíc, výsledky testu je možno interpretovat na základě informací, obsažených v testové příručce – manuálu. Nalezneme zde informaci o teoretických východiscích, o konstrukci testu, o statistickém ověřování. Proces konstrukce a ověřování testu se nazývá standardizace. Za testovou metodu lze považovat pouze takovou, která je standardizována a obsahuje normy a zpravidla též návod k interpretaci.

Standardizovaný test

- Je souhrn podnětů, úkolů a otázek, modelová situace, v níž záměrně získáváme vzorky chování či prožívání.
- Obsahuje standardní podmínky, za kterých probíhá, má úzkou souvislost s pozorováním a experimentem. Podmínky úkolu jsou přesně vymezeny, zadání je vždy stejné, nezávislé na examinátorovi. Používá se standardní materiál, je přesně vymezený časový limit (popřípadě bez časového limitu), je přesně stanoven způsob vyhodnocení, aby do výsledků pokud možno nemohla proniknout osobní charakteristika examinátora.
- Obsahuje porovnání výsledků jednotlivce s normou populace. K získání této normy je třeba vyšetřit testem reprezentativní vzorek populace, pro kterou je test určen a následně výsledky statisticky zpracovat. Výsledek je tedy relativní, posuzován jako průměrný, nad či podprůměrný pouze ve vztahu k ostatním (například IQ). Hrubé výsledky testu se převádějí do normy (vážené skóre), aby bylo možno brát ohled na specifiku skupiny (například pohlaví, věk).

Znaky standardizovaného testu

- Spolehlivost (reliabilita) je míra jistoty, s níž test měří to, co měří.
- Validita (platnost) – nakolik test skutečně měří to, co má měřit. Závisí na tom, do jaké míry jsou získané výsledky obrazem zkoumaného znaku. Validita vyjadřuje pravděpodobnost shody mezi výsledky testu a tím, co chceme testem zjišťovat.
- Citlivost – do jaké míry je test schopen rozlišovat, jak vysoko, jak jemně, jaká je dolní a horní hranice výkonu (znaku), který je test schopen zachytit.

V pedagogicko-psychologickém a speciálním poradenství je používána řada testů, především testů psychologických, jejichž použití je vyhrazeno kvalifikovanému psychologovi (jde hlavně o testy inteligence, osobnosti a

projektivní testy). Speciální pedagog používá testy specificky zaměřené na zjištění míry a typu postižení, například čtecí test, test lateralit a podobně. Zároveň je zde však používána řada dalších testů a dotazníků, které mají širší použití (zájmové a motivační dotazníky, didaktické testy, diagnostika sociálních vztahů, výchovného stylu rodiny a podobně) a které může používat i výchovný poradce. V následujícím přehledu třídění testových metod se proto zaměříme spíše na to, k čemu jsou různé typy testů používány, bez soustavného rozlišení, jde-li o testy psychologické, speciálně pedagogické či pedagogické.

2. 3. 2. Třídění testů

Testy inteligence

Výkonové testy – v testu lze měřit dosažený výkon, zpravidla je na jednu otázku pouze jedna správná odpověď. Tyto testy používá pouze kvalifikovaný psycholog.

Jde o tyto testy:

- obecné inteligence
- schopností
- dovedností
- úrovně paměti a pozornosti

Testy osobnosti

Jsou určeny ke zjišťování celkové struktury osobnosti a jejich jednotlivých oblastí.

- Projektivní testy osobnosti může používat pouze psycholog, který má k tomu příslušný výcvik. Vyznačují se minimálně strukturovanými výchozími podněty, aby bylo možné podle reakcí vyšetřované osoby proniknout do hlubších vrstev osobnosti. Vyhodnocení výsledků je velmi náročné na interpretaci.

- Osobnostní dotazníky, které může používat speciální pedagog nebo výchovný poradce.
- Testy pro volbu povolání, motivaci či zjišťování zájmů.

Kresba

Podle Roseline Davido (R. Davido, 2001, s. 15 – 25) vývojový charakter kresby umožňuje měření inteligence pomocí kresby. Užívá se též ke zjišťování osobnostních charakteristik. Projektivní použití kresby je vyhrazeno psychologům. Tématické kresebné testy jsou kresba lidské postavy, kresba stromu, rodiny. Lze rozpoznat také neurotické znaky kresby či znaky organického postižení – to je důležité zvláště pro speciální pedagogy.

Během poslední doby se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet.

Ke kreslení většinou nikdo nemusí dítě nutit a kreslit ho baví. Záhy se však pozná, kolik pravdy právě při takové hře vyjde najevo.

Jediná kresba nemůže odhalit všechno. Bylo by velkou chybou vyvozovat ukvapené závěry z jediného obrázku dítěte, které neznáme. Interpretace obrázku musí provést odborník, protože tato práce vyžaduje nejen intuici a citlivost, ale i široké odborné znalosti.

K určení diagnózy nestačí pouze test, obrázek každého dítěte je nutné posuzovat také z hlediska sociálních a kulturních souvislostí. Jen tak lze dítě lépe poznat, je však třeba dodat, že žádný „klíč k obrázkům“ neexistuje.

Nejobvyklejším komunikačním prostředkem je řeč. Neznamená to však, že je to prostředek nejjednodušší. Slova mohou myšlenky a situace zkreslit. Dítě je na tom daleko hůř. Jeho ovládání jazyka se váže na sociální a kulturní prostředí. Slova, která používá, jsou nástroje různé hodnoty, podle toho, zda se pohybuje ve vyspělém, nebo nedostatečném kulturním prostředí. Dítě z vyspělého kulturního prostředí se samozřejmě porozumí mnohem snáze než dítě z nepříznivého sociálního a kulturního prostředí, v němž je slovník chudý, pokud ovšem předpokládáme, že v rodině vůbec k nějakému dialogu dochází. Avšak i dítěti s bohatou slovní zásobou se stává častěji

než dospělému, že své myšlenky nevyjádří přesně, protože jeho slovní zásoba je neúplná a získaná teprve nedávno.

Z těchto důvodů je pro dítě kresba oblíbeným výrazovým prostředkem, protože nevyžaduje jinou schopnost než udržet v ruce tužku. I když se dítě naučí psát, kresba ho bude stále přitahovat.

Vývoj kresby:

- Období skvrn – kdyby rodiče umožnili dítěti, jemuž ještě není rok, aby „malovalo“, zcela určitě by dělalo skvrny.
- Stadium čmáranic – kolem jednoho roku dítě prochází stadiem čmáranic, čmárá všemi směry, aniž by tužku pozvedlo.
- Stadium čarání – následuje bezprostředně po období čmáranic. Tato období přímo souvisejí s rozvojem organických funkcí dítěte, se čmáráním se také objevuje fáze, která je víc spojená s vývojem intelektu dítěte – dítě se snaží napodobovat psaní dospělých a lépe držet tužku. Lze tu již pozorovat určitý záměr. Neudrží však pozornost dlouho, během kreslení původní nápad mění, pokud vůbec kresbu dokončí. Dítě někdy projeví záměr až v závěru kreslení – jedná se o „náhodný realismus“.
- Stadium hlavonožců – kolem třetího roku už dítě začíná kreslení zvládat a svým obrázkům dává určitý obsah. Je to věk, kdy kreslí „postavy hlavonožce“. Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Tak kreslí postavy tříleté až pětileté děti na celém světě. Jak dítě roste, na postavě přibývá detailů – v kolečku jsou umístěny oči, ústa a pupek v podobě tečky nebo drobného kolečka.
- Podle statistické studie provedené J. Thomazim se kolem 5. a 6. roku začíná objevovat trup znázorněný dalším kolečkem. Postava je vždycky zobrazena zepředu. Ruce bývají k trupu připojeny v různé výšce. Až kolem 6. roku je tělo úplné, se všemi končetinami. Podle studie kreslí 71,5 % pětiletých dětí končetiny jako pouhou čárku. U 33 % pětiletých a šestiletých dětí jsou ruce k tělu připojeny na správném místě, 4,3 % z nich znázorňují ramena.

Detailů na kresbě přibývá s růstem mentální úrovně. Různé způsoby

zobrazení postavy, podle nichž lze hodnotit inteligenci dítěte, poskytují také důležitou informaci, jak dítě vnímá vlastní tělo.

Poradenské baterie

Vědomosti mohou být zjišťovány pomocí didaktických testů. Jak popisuje Z. Moussová (Z. Moussová, 2002, s. 48), jde o výkonové testy, jejichž obsahem jsou úkoly mapující znalosti, které by žáci měli zvládat. Didaktický test může rovněž zjišťovat způsob, jakým žák řeší zadaný úkol. Jsou používány především výchovnými poradci a učiteli, mají však své místo i ve speciálně pedagogické a psychologické diagnostice. Specifickou charakteristikou didaktických testů je to, že kromě standardizovaných testů je možné připravit také test pro použití učitelem v konkrétní třídě.

Testy se speciálně pedagogickou dominantou

Jde o testy, které jsou zaměřeny na zjišťování míry a důsledků postižení u handicapovaného jedince. Může jít o běžné testy, které respektují typ postižení jedince (například klasifikace předmětů hmatově odlišitelných pro zrakově postižené). Dalším typem testů jsou metody, které mohou pomoci rozpoznat přítomnost nebo míru postižení. Jde například o test lateralitu, čtecí test u dyslektiků, zkouška orientace v prostoru (například číselný čtverec).

2. 4. Dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

2. 4. 1. Vymezení pojmu sociokulturně znevýhodněného prostředí

J. Průcha (J. Průcha, 2003, s. 220) zmiňuje, že sociokulturní prostředí je prostředí života určité sociální skupiny se specifickými charakteristikami její kultury. Může to být způsob komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristiky. Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvláště v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné školní docházky. Ukazuje se, že vliv tohoto prostředí je natolik

silný, spoluurčuje budoucí vzdělávací dráhu jednotlivce a jeho profesní kariéru. Aby se nepříznivé důsledky sociokulturního prostředí některých rodin oslabily či odstranily, zavádějí se v různých zemích různé druhy kompenzačního vzdělávání. (J. Průcha, 2003. s. 220)

Jak popisuje J. Čáp (J. Čáp, 1999, s. 260 – 265) z hlediska formativního působení na člověka je užitečné rozlišovat **mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí**.

Mikroprostředí dítěte zahrnuje zejména rodinu, spontánně vzniklou skupinu dětí při hrách, školní třídu a školní družinu, sportovní oddíl nebo zájmový kroužek. Označuje se též jako nejbližší prostředí.

Mezoprostředí zahrnuje zejména obec, sídliště, jejich okolí, region s jeho podmínkami přírodními, ekonomickými, kulturními. Do mezoprostředí dítěte se někdy počítá také pracoviště rodičů, o kterém se doma mluví, popřípadě kam dítě někdy zašlo, a přátelé rodičů.

Makroprostředí zahrnuje podmínky příslušné země a doby. Překrývá se s širokými podmínkami přírodními a společenskohistorickými včetně poměrů kulturních, ekonomických i politických.

V současnosti se všeobecně uznává, že na formování dětské psychiky od nejranějšího věku má podstatný vliv především rodina. Ta však je začleněna do mikroprostředí, mezoprostředí i makroprostředí. K pochopení, proč je určitá rodina taková a ne jiná, proč a jak formativně působí na dítě, je nezbytné se seznámit s jejím začleněním do celku prostředí a s mechanismy působení prostředí na rodinu i na dítě.

Větší počet výzkumů v inteligenčních testech prokázal těsný vztah výkonu dětí k sociokulturním podmínkám rodiny, lokality, země a doby. Vyšší vzdělání rodičů, lepší úroveň školy, příznivější ekonomické a kulturní podmínky v příslušné lokalitě podporují rozvinutí intelektových schopností dítěte, osvojování vědomostí a dovedností i rozvinutí motivace k učení, kdežto sociokulturní nerozvinutost rodiny a kraje vývoj dítěte ztěžuje. Souhrnně se také mluví o rodinách a podmínkách prostředí podnětných a nepodnětných.

V našich podmínkách se ukazuje vzdělání rodičů jako zvlášť důležitý činitel. Při vyšším vzdělání rodičů mají děti lepší výkon v inteligenčních testech, v průměru lepší školní prospěch a také rozvinutější zájmové činnosti. V některých výzkumech

bylo zjištěno, že školní prospěch dítěte, jeho zájmové činnosti mají těsnější vztah s vzděláním otce, v jiných se vzděláním matky. Vzdělání rodičů je spíše ukazatelem obecnější charakteristiky rodiny a jejího způsobu života, včetně postojů ke vzdělání, kultuře a podobně.

Lokalita působí na jedince i na malé sociální skupiny svými různými aspekty a může mít velmi rozmanité účinky. Poskytuje například lepší nebo horší podmínky pro:

- činnosti: v zaměstnání, ve vzdělání, ve hrách dětí, v zájmových činnostech sportovních, technických, kulturních a podobně,
- vznik specifických zájmů a emocí
- vznik určitých onemocnění i pro celkový zdravotní stav.

J. Čáp uvádí, že rozdíly mezi velkým městem, malým městem a venkovem se v průběhu 20. století v Evropě značně zmenšily, avšak přesto zůstávají rozdíly v podmínkách a ve způsobu života, zvláště ve využívání volného času. Na venkově se v mnoha rodinách věnuje značná péče domku a zahrádce, v některých případech i domácímu zvířectvu. To znamená, že dospělým po pracovní době zabere hodně času práce, méně se mohou věnovat sledování televize a zájmové činnosti. Také děti jsou přibírány k pracím v domácnosti, při údržbě domku a v péči o zahrádku. Ve velkém městě většinou taková práce odpadá, dospělí i děti více sledují televizi, popřípadě se věnují ve větším rozsahu zájmovým činnostem. Održenost od přírody je vybízí k masovému opouštění velkoměst o víkendech a dovolených, což se opět projevuje v i v činnosti dětí a mládeže.

Narušení životního prostředí člověkem zvláště v sedmdesátých a osmdesátých letech vytváří v některých místech krajně zátěžové podmínky jak po biologické, tak po psychické stránce.

Velkoměsto vytváří situaci anonymity, člověk je uprostřed mnoha lidí na ulici, v mnohaposchodovém domě, ale téměř všichni jsou cizí, neznají se. V sociologii, psychopatologii, umění a jinde byly mnohokrát popsány tíživé stavy, které toto prostředí v jedinci vyvolává. Anonymita také oslabuje kontrolu jedince druhými lidmi a uvolnění morálky. Ve zvýšené míře to platí o takových městech, kde značná část obyvatelstva pracuje přechodně, žije odděleně od rodin ve svobodárnách či ubytovnách. Oslabená sociální kontrola usnadňuje uvolnění morálky, vzrůst

alkoholismu, delikvence. Osoby odmítající přijmout společenské normy, včetně recidivistů, taková města hojně vyhledávají.

Naproti tomu v menších obcích se lidé navzájem znají, je zde více družnosti a vzájemné pomoci i sociální kontroly. Někdy je ale i více nátlaku až zasahování do záležitostí rodiny i jednotlivce. Velkoměsto i malá obec mají své příznivé i nepříznivé stránky.

Sociální podmínky makroprostředí a mezoprostředí působí na rodinu i jedince nejen vyslovenými názory a hodnocením, ale zároveň způsobem života, životním stylem. Způsob života zahrnuje jak způsob výroby, tak i spotřebu materiálních a duchovních hodnot, péči o děti, o nemocné a staré lidi, vztahy mezi lidmi v bydlíšti, odpočinek, sebevzdělávání, volný čas. Způsob života může být chápán jako projev určitého názoru, životní filozofie, ale také naopak, názory mohou být verbálním vyjádřením způsobu života, popřípadě zdůvodněním, racionalizací reálného způsobu života.

Rodina s dítětem žije v prostředí, které zdaleka není homogenní. V makroprostředí a mezoprostředí jsou různé podmínky a vlivy kulturní, politické, ekonomické. Vyskytují se zde vedle sebe a často proti sobě, ve vzájemném konfliktu – odlišné názory, hodnotové orientace, způsoby života. To vše se promítá do života dítěte a do jeho výchovy. V porozumění dětem a v jejich výchově dochází k závažným nedostatkům, pokud učitel nepřihlíží k rozmanitosti až rozpornosti vlivů prostředí, v němž děti žijí.

2. 4. 2. Podnětnost výchovného prostředí

Langmeier (1961) našel mezi dětmi ze stimulujícího rodinného prostředí 7 % dětí nezralých, mezi dětmi z průměrně stimulujících rodin 18,5 % nezralých pro školu a konečně ze skupiny dětí z prostředí zanedbávajícího plnou třetinu nezralých. Matějček (1963) konstatuje u 145 dětí z předškolních dětských domovů do školy povšechné opoždění v tělesném i duševním vývoji – celá skupina se jevila jako školsky zřetelně nezralá. Děti, které do ústavní péče nastoupily nejčasněji, jsou po tělesné stránce poměrně nejvyspělejší, zároveň však nejvíce opožděny v psychickém vývoji. (P. Říčan, 1997, s. 230)

2. 5. Nástup do školy

Podle Marie Vágnerové (M. Vágnerová, 1999, s. 145 – 148) představuje role školáka variantu, která z hlediska jejího nositele není výběrová, ale dítě ji obvykle získává automaticky v určitém věku. Je limitována jen dosažením věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. V tomto smyslu znamená také potvrzení normality dítěte, které je přijaté do školy jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá. Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž. V tomto směru je zároveň jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu žádoucímu a obecně vysoce hodnocenému rozvoji, otevřením zatím veškerých perspektiv. Takto ji většina dětí pod vlivem názoru rodičů i široké veřejnosti chápe. Na druhé straně představuje aktuální a zásadní změnu životního stylu, zvýšením nároků i větší důraz na jejich plnění. Role školáka zásadním způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství.

Dítě má již v předškolním věku o roli školáka určitou představu, která je závislá na informacích a postojích jiných osob. Uvažuje o ní na úrovni svého prelogického myšlení. Jeho fenomenismus se projevuje v preferenční vazbě na takové konkrétní znaky této role, které jsou na první pohled zřejmé, například na učebnice, na školní tašku a podobně. Proměna vnějších znaků je v této době chápána zároveň jako změna identity. Dítě se jinak cítí i odlišně chová, když si například vezme na záda školní tašku, která je symbolem nové role. Myslí si, že to k jejímu vymezení úplně stačí. Vzhledem k fenomenismu a prezentismu dětského myšlení bude definovat roli školáka tím, co je na školních dětech nápadné: mají tašku na zádech, píšou do sešitů a chodí do školy, kde je učí paní učitelka. Do školy nesmí nikdo, kdo tam nepatří, protože ještě není dost velký. Budoucí roli školáka dítěti již na konci předškolního věku předem formálně potvrzují nejenom sdělení rodičů a rituál zápisu, ale i materiální symboly této změny.

Předškolní dítě již zvládlo různé role, které se staly součástí jeho identity – například role syna a roli bratra. Postupně se naučilo tyto role rozlišovat a reagovat podle situace, která určitou variantu vyžaduje – s bratrem komunikuje jinak než

s otcem. Role školáka zatím přesnější náplň nemá. Její představa se v této době občas realizuje na symbolické úrovni, ve formě hry. Dítě ve hře předvádí, co o skutečnosti ví a svoje zkušenosti doplňuje, popřípadě modifikuje fantazií. Na této úrovni se mohou vyjadřovat nevědomá přání i obavy z očekávané změny, která zatím představuje neznámou oblast. Prezentismus jako znak myšlení předškolních dětí se projevuje koncentrací na přítomnost, to znamená na aktuální stav. Role školáka je teprve ve stadiu očekávání, lokalizovaného do vzdálenější budoucnosti a proto nemá větší subjektivní význam. Nanejvýš do ní může dítě promítat svoje aktuální pocity a očekávání.

Podle Vágnerové, pokud dítě dává najevo, že se do školy těší, nemusí to znamenat, že je pro školu dostatečně připravené a zralé. Zdeněk Matějček (1994) upozorňuje, že zde jde často spíše o projev typické předškolácké naivity. Dítě se těší do školy stejně jako na výlet nebo na hory. Ani v jednom případě sice neví, co je tam čeká, ale na úrovni emočního hodnocení si budoucí situaci idealizuje. Skutečnost může být nakonec zcela odlišná. 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, jako by to šlo, kdyby ho přestala bavit nějaká hra.

Role školáka může mít pro osobní identitu dítěte různý význam. Její pojetí i hodnota obvykle závisí na informacích a postojích rodičů, kteří dítě významně ovlivňují. V tomto smyslu může být i různě stylizována – pozitivně i negativně. Rodiče do budoucí role svého dítěte mnohdy projikují své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili. V této době bývá škola rodiči prezentována jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, případně jako zátěž nebo dokonce potencionální zdroj ohrožení, kterému se nelze vyhnout. Pod vlivem očekávané změny role dochází ke změně postoje k aktivitám dítěte, které přestávají být rodiči akceptovány jako samoučelné a začínají být chápány jako prostředek, nutný k dosažení nějakého cíle – v tomto případě školní úspěšnosti, uspokojivého zvládnutí role školáka. Rodiče se začínají zajímat o úroveň různých schopností a dovedností svého dítěte a pokud se jim zdá, že by nebyly na úrovni přijatelné pro školu, usilují o nápravu. Do té doby se dítě většinou zabývalo nějakou činností jen proto, že je bavila. Cílem pro ně byla samotná aktivita a rodiče měli pocit, že je to tak v pořádku.

Stejná autorka uvádí, že takové zaměření, kdy je sama aktivita cílem, převažuje obvykle ve fázi, kdy se určitá dovednost rozvíjí. Jakmile je žádoucí úrovně dosaženo, přestává být aktivita cílem a stává se prostředkem. V takové vývojové proměně je i podstata školní zralosti a připravenosti, dílčí schopnosti a dovednosti jsou na takové úrovni, že se mohou stát prostředkem k dalšímu rozvoji. To znamená, že jsou využitelné v roli školáka.

Postoj rodičů ke škole v době, kdy se má stát školákem jejich první dítě, závisí zatím jen na osobní, individuálně specifické zkušenosti a na názorech širší sociální skupiny, sociální vrstvy, do níž patří. V jejich postoji je možné rozlišit dva aspekty:

- Obecná hodnota a význam školy, platná v dané společnosti.
- Individuálně specifický smysl školní úspěšnosti a očekávání, které toho pro nejbližší rodinné příslušníky vyplývá. Může to být hodnota prožitá vlastní zkušeností, ale může to být i nedostupný ideál, kterého jedinec nedosáhl, přestože by býval chtěl. Nemusí to být vždycky v souladu s obecnými normami. Mnozí rodiče mají pocit, že jim škola nebyla k ničemu, avšak málokteří tento názor vyjádří před dítětem zcela otevřeně. Průměrní rodiče proklamují hodnotu vzdělání. Budoucí roli školáka prezentují dítěti jako důležitou nebo přinejmenším nějak nutnou. V jejich postoji se projevuje potřeba pozitivního sociálního hodnocení, úspěchu jejich potomka i tehdy, když sami nebyli příliš úspěšní. Případná rezignace se objevuje až později. Rodiče si uvědomují, že je to pro dítě důležité, aby je společnost akceptovala a prvním krokem v tomto procesu je nástup do školy. Když se dítě stane školákem, pro rodiče to znamená nutnost přizpůsobit této skutečnosti i svou vlastní, rodičovskou roli. Tato změna je subjektivně nejvýznamnější u prvního dítěte. Rodiče školáka ztrácejí část své moci, kterou musejí přenechat škole jako instituci, konkrétně učitelé jako jejímu představiteli. Ve vztahu ke škole se dokonce oni sami stávají podřízenými vyšší institucionální autoritě. Tato změna může vyvolávat pocity nejistoty, rivality a žárlivosti na učitele, popřípadě obavy z nároků školy, tendenci dítě chránit a podobně.

Již zmiňovaná autorka říká, že představy rodičů předškoláka nemusí být vždy

realistické, zejména pokud bude škola vyvolávat v samotných rodičích větší obavy a stimulovat tak různé obranné mechanismy. Tito rodiče budou dítěti roli školáka prezentovat jako nebezpečnou a ohrožující, které je třeba se obávat, protože je velmi obtížné v ní uspět tak, aby to bylo pro ambiciózní rodiče přijatelné. Mnohé předškolní dítě už ví, že musí nosit jenom samé jedničky. Role školáka přestává mít za takových okolností pouze pozitivní hodnotu a dítě k ní může už nyní zaujímat ambivalentní či přímo negativní postoj.

Škola je rodiči chápána především jako místo učení a výkonu, který je potvrzením pozitivního efektu učení. Zaměření na výkon, či spíše úspěch, se rozvíjí a je podporováno dospělými již v předškolním věku. Tato potřeba se realizuje v dětské skupině nebo alespoň ve srovnání s ostatními dětmi. Dítě se chce prosadit a uplatnit svoje schopnosti. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje

kterou škola reprezentuje. To může být podstatné například u dětí z nižších sociálních vrstev nebo minoritního etnika.

Pro úspěšnost v každé oblasti jsou potřebné trochu jiné předpoklady, uplatňují se zde různé vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Může se například docela dobře stát, že dítě bude ve škole úspěšné z hlediska výkonu, ale neuplatní se mezi ostatními dětmi ve třídě a nezíská zde uspokojivou pozici. Eventuálně naopak.

3. Praktická část

3. 1. Cíl praktické části

Cílem této práce je prokázat, že kdyby tyto děti byly alespoň určitý čas před nástupem do školy v institucionální péči, například v mateřské škole, mohl být jejich nástup do školy úspěšnější.

3. 2. Popis výběrového vzorku

Výzkum proběhl v průběhu roku 2003 - 2004, první část při zápisu do 1. třídy v lednu roku 2003 a 2004, následný srovnávací v prosinci roku 2003 a 2004. Do výzkumu bylo zařazeno 10 dětí, budoucích žáků prvního ročníku základní školy. Kriteria pro výběr bylo bydliště v takzvaném N-centru, ubytovně pro neplatiče nájemného.

N-centrum je objekt města, do kterého byly rodiny vystěhovány z městských bytů, neboť dlouhodobě neplatily nájemné a jejich dluhy byly vyčísleny na několik desítek tisíc korun.

N-centrum je rozděleno na jednu hlavní budovu a dvě boční křídla se celkových počtem místností 73. Místnosti jsou o velikosti 14,10 metrů čtverečních a 10,80 metrů čtverečních. Sociální zařízení je společné pro jedno podlaží. Každá rodina má k užívání pouze jeden pokoj, kde většinou žije větší počet osob (4 – 8 osob). V roce 2004 byly za finanční podpory města provedeny v ubytovně stavební úpravy, kdy došlo ke zvětšení pěti pokojů. Ve spolupráci s terénním sociálním pracovníkem byli vytipováni vhodní uchazeči o tyto místnosti. Při výběru

rodiny se zohledňovala dlouhodobá platební schopnost, chování, počet lidí v místnosti a v neposlední řadě bylo rozhodující i to, zda nemají uchazeči žádné finanční závazky vůči městu a správci objektu. Tyto byty by měly být motivací i pro ostatní obyvatele N-centra na zlepšení bydlení.

Součástí objektu je výchovná místnost – nazývaná klubovna Paramisa, která slouží od listopadu roku 2003 místním dětem k volnočasovým aktivitám a přípravě do školy. Děti zde tedy mají místo jak kučení, tak i na hraní. Projekt klubovna Paramisa funguje v úzké součinnosti terénního pracovníka, romského poradce a výchovných pracovníků v klubovně.

V N-centru žilo v době začátku výzkumu 51 rodin. Ve většině případů se jednalo o romské nebo smíšené rodiny. Celkový počet obyvatel byl 134, z toho 57 bylo dětí. Již z těchto čísel je patrné, že téměř polovinu obyvatel N-centra tvořily děti. Z tohoto důvodu byla činnost terénního pracovníka zaměřena na práci s dětmi. Téměř polovinu rodin tvoří rodiny neúplné, nebo páry, které spolu žijí pouze v druženeckém poměru.

Oproti roku 2003 klesl počet obyvatel ze 167 na 134, neboť mezi obyvateli N-centra ve velice častá migrace na různé ubytovny v okolí. Většinou však zjistí, že není v jejich finančních možnostech toto ubytování hradit a vracejí se zpět do N-centra.

Největším problémem komunity v N-centru je, vzhledem ke kultuře bydlení, hygiena. V září 2003 zde byla epidemie úplavice. Velice častá jsou zde i průjemová onemocnění.

Dalším z mnoha problémů je záškoláctví dětí, které je kryto samotnými rodiči a velký počet omluvených hodin. Tento problém byl částečně vyřešen za pomoci vydání zákona o sociální potřebnosti č.482/91 Sb.

Záškoláctví velice úzce souvisí s dalším problémem komunity, což je nízký stupeň vzdělání, v některých případech je možné se zde u některých obyvatel setkat i s úplnou negramotností. Většina obyvatel má pouze základní či zvláštní základní vzdělání. Pouze čtyři obyvatelé dosáhli středního vzdělání bez maturity. Z toho vyplývá i vysoká nezaměstnanost. Téměř 95 % obyvatel je v evidenci úřadu práce a jejich jediným příjmem jsou dávky státní sociální podpory a dávka sociální potřebnosti od městského úřadu. Vzdělanostní struktura komunity je velice nízká.

Nízký stupeň vzdělání je handicapem na trhu práce. Příjem je u části obyvatel zajištěn starobním nebo invalidním důchodem. Z tohoto vyplývá, že nemají vhodné uplatnění a stávají se okrajovou skupinou ve společnosti s nízkým sociálním statutem. Toto prostředí je pro děti, které zde vyrůstají, nepodnětné a zároveň rizikové, neboť automaticky přejímají negativní sociální role. Řada rodičů neplní řádně své rodičovské povinnosti, neposílají děti do školy, umožňují jim tak vést zahálčivý život, nedokáží aktivně zaplnit volný čas svých dětí zájmovou činností. Není v nich pěstováno právní vědomí.

Všech deset dětí zde žije se svými rodinami nebo s jedním z rodičů. Ve skupině dětí bylo 6 dívek a 4 chlapci. Všechny jsou z vícečetných rodin, mají více sourozenců. Tři děti jsou v rodině nejstaršími dětmi, ostatní mají i starší i mladší sourozence. Ve dvou rodinách je soužití společné i s prarodiči. Jak vyplývá z popisu N-centra, nemá žádné z dětí svůj vlastní pokoj ani pracovní kout. Rodiče většiny dětí jsou bez zaměstnání. Žádné z dětí nenavštěvovalo mateřskou školu, měly možnost navštěvovat klubovnu Paramisa v místě bydlení. Většina z nich má sourozence, kteří navštěvují buď základní nebo zvláštní školu, kde nejsou příliš úspěšní.

Děti jsou postupně očíslovány od jedné do desíti. Jejich testy jsou vyhodnoceny pod těmito čísly.

1. **Dívka Aneta** má dva sourozence, rodiče jsou nezaměstnaní. Ve škole se jí líbí.
2. **Dívka Simona** má čtyři sourozence, v bytě žije celkem osm lidí. Rodiče jsou nezaměstnaní. Ve škole se jí líbí, nemá ráda matematiku.
3. **Chlapec Radek** má dva sourozence, rodiče bez zaměstnání. Ve škole se mu líbí.
4. **Dívka Lenka** má jednoho sourozence, rodiče pracují. Ve škole se jí líbí.
5. **Chlapec Lukáš** žije se třemi sourozenci a s matkou. Matka není zaměstnaná. Neví jestli se mu ve škole líbí.
6. **Dívka Eliška** má čtyři sourozence, rodiče nepracují. Ve škole se jí nelíbí.

7. **Dívka Leona** má čtyři sourozence, rodiče jsou velmi mladí a bez zaměstnání. Ve škole se jí líbí.
8. **Dívka Irena** má tři sourozence, v bytě žije osm lidí. Otec nepracuje, matka ano. Ve škole se jí líbí, nemá ráda čtení.
9. **Chlapec Petr** má tři sourozence, rodiče nezaměstnaní. Ve škole ho to nebaví.
10. **Chlapec Rostislav** má tři sourozence, matka je nezaměstnaná, otec ve výkonu trestu. Ve škole se mu líbí.

3. 3. Průběh průzkumu

Průzkum probíhal ve dvou fázích a měl srovnávací charakter. V první fázi, která byla součástí zápisu do 1. třídy základní školy měly budoucí žáci první třídy deset různých úkolů, jejichž vyhodnocením byla zjišťována školní zralost. U zápisu byly vždy dvě učitelky prvního stupně základní školy, jedna pracovala s rodiči a druhá s budoucím školákem. Dotazník byl sestaven ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, snaha byla postihnout nejdůležitější znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro úspěšný start na začátku první třídy.

Ve druhé části byl již žákům první třídy předložen totožný dotazník, a to v období měsíce prosince po čtyřech měsících docházky do základní školy. Oba dotazníky byly zhodnoceny a porovnány výsledky z února roku 2004 a prosince roku 2004.

Popis testu:

Tento test byl navrhnut a vypracován tak, aby jej mohly adekvátně užívat učitelky základní školy jako orientační zjišťování způsobilosti pro školu. Nejedná se o standardizovaný test, který kompetentně využívají pouze vysokoškolsky kvalifikovaní odborní psychologové.

Test má celkem deset různých úkolů:

1. úkol: Všeobecná informovanost

Znalost jména a příjmení, adresy, věku. Dítě by mělo umět pojmenovat části těla, rozpoznat plody a zvířata. Učitelka se dítěte ptá na jeho jméno a příjmení, na adresu otázkou: „Kde bydlíš? Ve které ulici? Znáš číslo domu?“. Věk zjišťuje: „Kolik je ti roků?“. Na obrázku člověka učitelka ukazuje jednotlivé části těla a dítě je má pojmenovat, popřípadě zadá učitelka např. úkol: „Ukaž, kde je trup“. Na obrázcích ovoce a zeleniny pojmenovává plody (jablko, hruška, třešeň, cibule, mrkev, kvěťák) a rozpoznává zvířata (liška, pes, kočka, medvěd, kráva, ovce). Každý úkol je zhodnocen pedagogem poznámkou – ano, ne, částečně.

2. úkol: Zjišťování vad řeči

Učitelka vyslovuje slova, která dítě po ní opakuje. Na záznamový arch označí hlásky, které dítě špatně vysloví.

3. úkol: Sluchové rozlišení

Motivací je pokyn, že dítě uslyší začarovaná slova a má poznat, zda jsou stejná. Učitelka řekne vždy dvojici jednoslabičných slov bez významu – stejných nebo odlišných (např. dynt – dint, půl – kůl, les –les). Do archu zaznamenává „A“ při správné odpovědi nebo „N“ při odpovědi špatné.

4. úkol: Prostorová orientace

Dítě na obrázku z pohádky ukazuje a pojmenovává, co je nahoře, dole, napravo, vlevo, pod, nad. Do archu se zaznamená umí, neumí, částečně.

5. úkol: Skládání rozstříhaného obrázku

Dítě dostane podle rovných čar na osm dílů rozstříhaný pohled s pohádkovým motivem a jeho úkolem je obrázek znovu složit. Úkol může složit samo, s předlohou – může se na totožný nerozstříhaný pohled dívat, s dopomocí, nebo tento úkol nezvládne. Do záznamového archu je zapsáno – samo, s předlohou, s dopomocí, neumí.

6. úkol: Zrakové vnímání

V tabulce, která má tři řádky – tudíž tři úkoly, má dítě přeškrtnout tvar, který je zvýrazněný na začátku řádku. Tvary mají podobu písmen „P“, „b“ a „E“. Výběr je z šesti různých obrazců na řádku, jen jedna možnost je správná. Výsledky se zaznamenávají do archu pomocí písmen „A“ nebo „N“.

7. úkol: Znalost písmen a geometrických tvarů

V testu jsou čtyři obrazce – trojúhelník, čtverec, obdélník a kruh. Dítě vybarvuje podle zadání např.: „Vybarvi červeně kruh“. Postupně dle pokynů vybarví všechny geometrické tvary. Zjišťuje se znalost barev a geometrických tvarů. Do archu je zaznamenáno – výborně, dobře nebo částečně.

8. úkol: Ověření psacích dovedností

Napiš slovo podle předlohy – velkými tiskacími písmeny je předtištěno slovo SYPE, úkolem dítěte je napodobit písmo na vyznačené místo v testu. Hodnotí se vzhled písmene, sklon, velikost a udržení písma na řádku. Zapiše se výborně, dobře, nezvládlo.

9. úkol: Paměť

Dítě má zarecitovat básničku a zazpívat písničku. Hodnotí se oba úkoly zvlášť. Do archu se zapiše – umí, umí částečně, neumí.

10. úkol: Matematické představy

V testu jsou tři tabulky, které jsou rozděleny na dvě poloviny. V první polovině je určitý počet teček (4, 3 a 5) a dítě je má spočítat a stejným způsobem překreslit do druhé poloviny tabulky. Hodnotí se správný počet a shodné rozmístění. Do archu se zapisuje – umí, částečně, neumí.

Po splnění úkolů v orientačním testu školní zralosti dostalo dítě žlutý kreslicí karton velikosti A4 a obyčejnou tužku. Dostalo pokyn k práci: „Nakresli pána, jak nejlépe umíš“. Hodnocena byla obsahová stránka – například části obličeje, počet prstů, oblečení, případně detaily, formální stránka – zachování proporcí těla. Zaznamenávaly je poznámky, zda je dítě pravák, levák. Důležité je, jak drží tužku,

jaký má úchop, jaká je úroveň grafomotoriky. Stejný úkol plnily i po čtyřech měsících docházky do školy.

S rodiči byl mezitím vyplněn „Dotazník pro rodiče 1. ročníku ZŠ. Kromě údajů jako jsou jména dítěte i rodičů, rodné číslo, adresa, zdravotní pojišťovna, mohli rodiče podle svého uvážení vyplnit další informace důležité pro spolupráci rodiny se školou a úspěšnou práci dítěte ve škole:

- sourozenci
- zda dítě navštěvovalo mateřskou školu
- zdravotní postižení, chronické onemocnění dítěte (zrak, sluch, vada řeči, LMD, alergie, epilepsie, diabetes, srdeční vada, dietní omezení apod.)
- zvláštní schopnosti, dovednosti, které dítě projevilo před vstupem do školy (čtení, umělecké sklony, matematické vlohy), které je možné při vzdělávání zohlednit
- zda je dítě pravák, levák nebo užívá obě ruce stejně
- další údaje o dítěti, které rodiče považují za důležité.

3. 4. Použité metody

K získání potřebných údajů a k jejich zpracování byly použity metody, které se mohou rozdělit do dvou kategorií.

- *Metody sloužící k získávání údajů*
- *Metody sloužící ke zpracování údajů*

Z první kategorie – *metod sloužících k získávání údajů* byl použit dotazník pro rodiče budoucích žáků první třídy, orientační test školní zralosti a kresba.

Cílem dotazníku bylo zjistit základní informace o dítěti. Respondenty byli rodiče dětí, které přišly k zápisu do první třídy. Vstupní část dotazníku se skládala z hlavičky – názvu školy, ve které byl zápis prováděn a názvu dotazníku – Zápisový listek do 1. třídy základní školy. Další část byla rozdělena na dvě poloviny, v první byly zjišťovány faktografické údaje – jméno a příjmení, datum narození, rodné číslo, adresa bydliště, jméno pediatra a zdravotní pojišťovny. Druhá polovina byla pro rodiče nepovinná, skládala se z otevřených otázek na zjištění zdravotního stavu, rodinné anamnézy, zájmů a zálib dítěte.

Cílem orientačního testu školní zralosti bylo zjistit úroveň dovedností předškoláků, kteří se dostavili k zápisu do 1. třídy. Následný test byl shodný a byl proveden po čtyřech měsících školní docházky.

Cílem kresby bylo zjištění grafomotorických schopností dítěte a podle úrovně kresby orientační rozpoznání školní zralosti či nezralosti.

Z druhé kategorie – *metod sloužících ke zpracování údajů* byly použity tabulky, grafy a upravený Studentův t-test.

Cílem zpracování údajů v tabulkách bylo zpřehlednění a srovnání získaných údajů. Jsou použity tabulky o věkovém složení zkoumaného vzorku, výsledcích v orientačním testu školní zralosti – rozpracované pro jednotlivé žáky a období, tabulky, které získané výsledky shrnují.

Cílem grafického znázornění bylo zpracovat výsledky výzkumu v přehledné grafické podobě.

Cílem t-testu je vyjádření výsledků v procentech, vytvoření průměrů a následné vyhodnocení údajů.

3. 5. Stanovení předpokladů

Předpokladem je, že po čtyřech měsících školní docházky tyto děti handicap zdárně vyrovnávají.

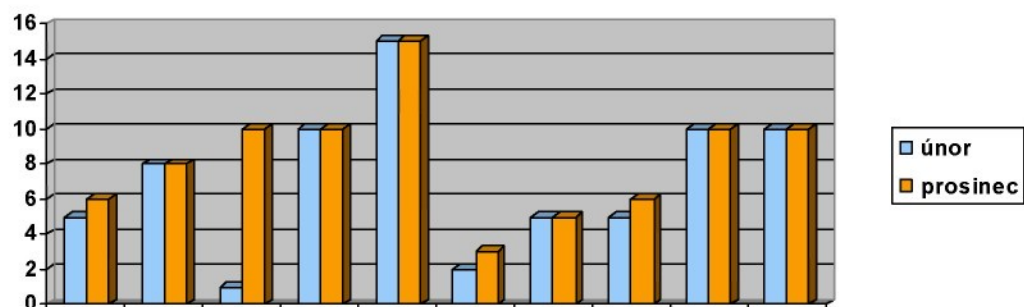
3. 6. Získaná data a jejich interpretace

3. 6. 1. Porovnávání výsledků v orientačním testu školní zralosti

U deseti vzorků jsou srovnány výsledky jednotlivých úkolů orientačního testu školní zralosti v měsíci únoru – při zápisu do 1. třídy základní školy a v po několika měsících školní docházky – v měsíci únoru. Výsledky jsou shrnuty do tabulek, vyhodnoceny výpočtem procentuelního nárůstu a zpracovány graficky. Každý vzorek má svou tabulku a své grafické znázornění. Potvrzuje se předpoklad, že po několika měsících školní docházky se handicap vyrovnává, různým tempem u jednotlivých vzorků.

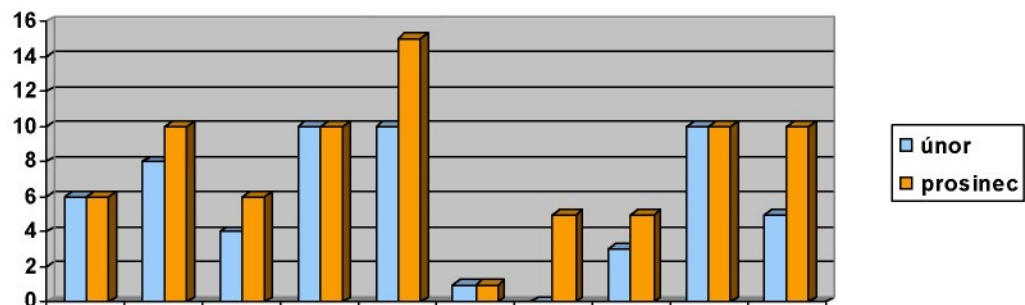
Vzorek číslo 1 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 9,6 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
únor	5	8	1	10	15	2	5	5	10	10
prosinec	6	8	10	10	15	3	5	6	10	10
Nárůst v %	20%	0%	16%	0%	0%	40%	0%	20%	0%	0%



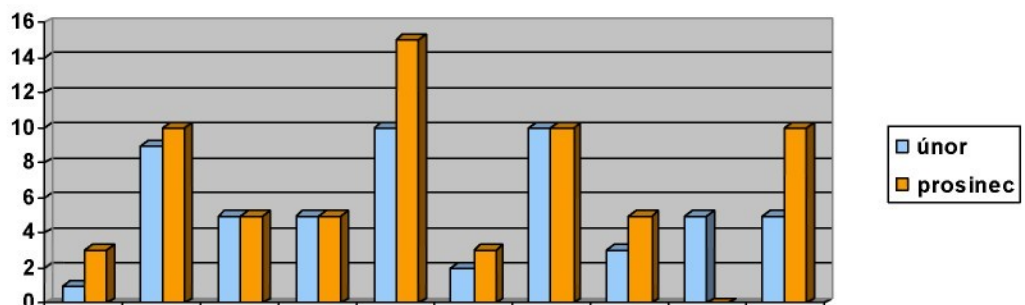
Vzorek číslo 2 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 22%.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
únor	6	8	4	10	10	1	0	3	10	5
prosinec	6	10	6	10	15	1	5	5	10	10
nárůst v %	0%	20%	34%	0%	34%	0%	50%	33%	0%	50%



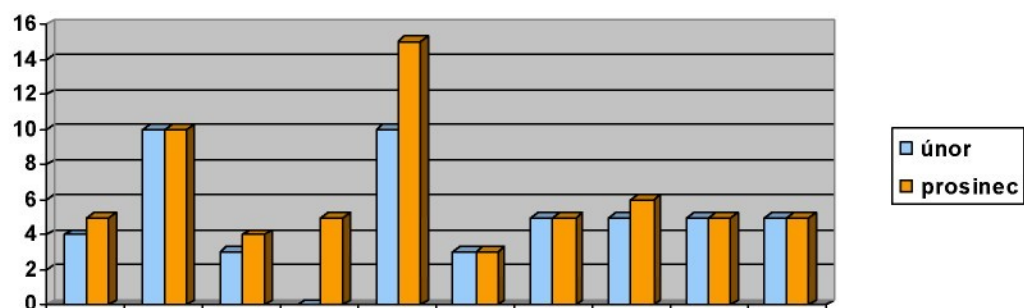
Vzorek číslo 3 – porovnání výsledků testu měsíce února a prosinci - průměrné zlepšení o 19,5 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
únor	1	9	5	5	10	2	10	3	5	5
prosinec	3	10	5	5	15	3	10	5	0	10
Nárůst v %	34%	10%	0%	0%	34%	34%	0%	33%	0%	50%



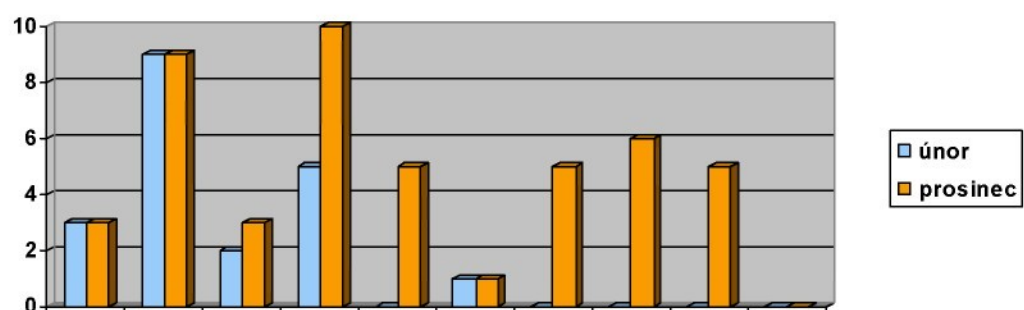
Vzorek číslo 4 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 15,1 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
únor	4	10	3	0	10	3	5	5	5	5
prosinec	5	10	4	5	15	3	5	6	5	5
Nárůst v %	17%	0%	33%	50%	34%	0%	0%	17%	0%	0%



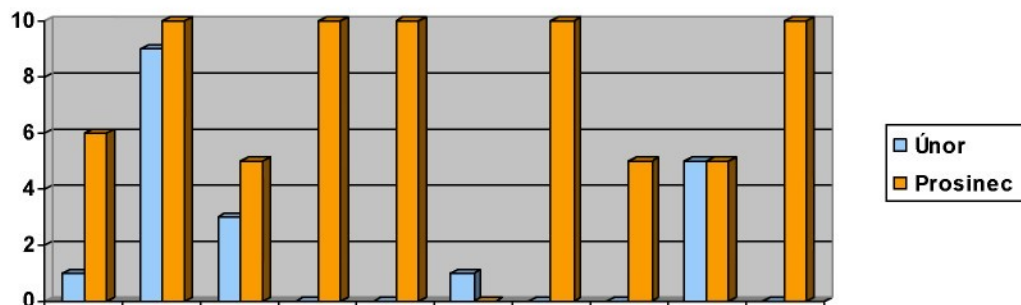
Vzorek číslo 5 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 30 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
únor	3	9	2	5	0	1	0	0	0	0
prosinec	3	9	3	10	5	1	5	6	5	0
Nárůst v %	0%	0%	17%	50%	33%	0%	50%	100%	50%	30%



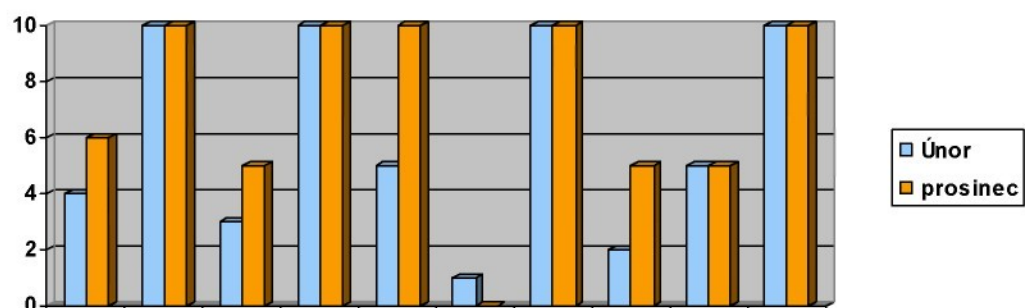
Vzorek číslo 6 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 57,5 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Únor	1	9	3	0	0	1	0	0	5	0
Prosinec	6	10	5	10	10	0	10	5	5	10
Nárůst v %	84%	9%	33%	100%	66%	0%	100%	83%	0%	100%



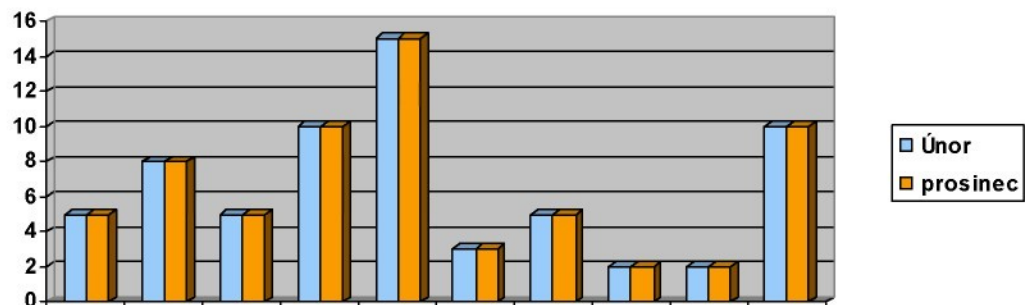
Vzorek číslo 7 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 15 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Únor	4	10	3	10	5	1	10	2	5	10
prosinec	6	10	5	10	10	0	10	5	5	10
Nárůst v %	34%	0%	33%	0%	33%	0%	0%	50%	0%	0%



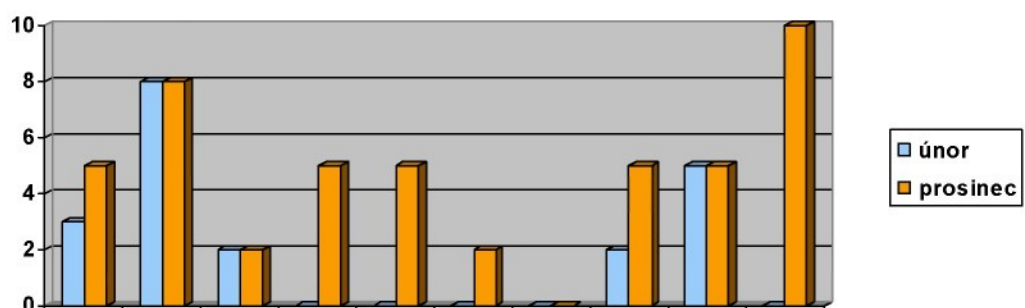
Vzorek číslo 8 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 0%.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Únor	5	8	5	10	15	3	5	2	2	10
prosinec	5	8	5	10	15	3	5	2	2	10
Nárůst v %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%



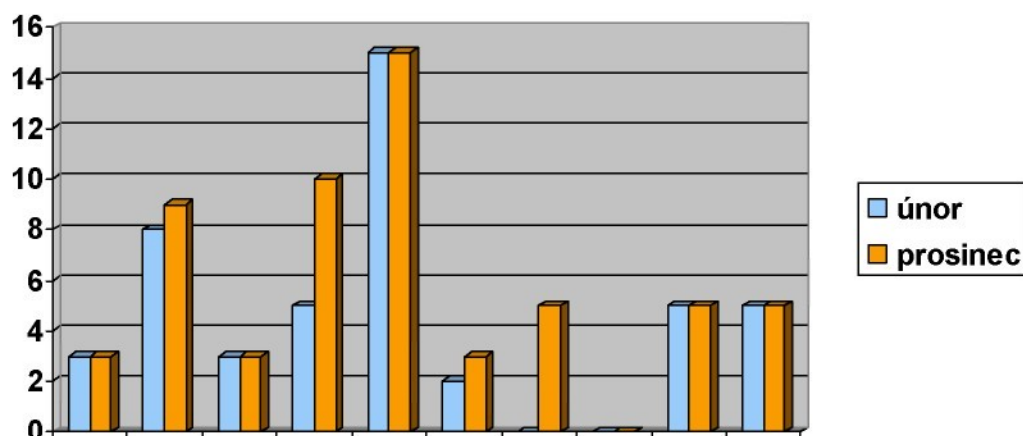
Vzorek číslo 9 – porovnání výsledků testu v měsíci únoru a prosinci – průměrné zlepšení o 33,2 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
únor	3	8	2	0	0	0	0	2	5	0
prosinec	5	8	2	5	5	2	0	5	5	10
Nárůst v %	33%	0%	0%	50%	33%	66%	0%	50%	0%	100%



Vzorek číslo 10 – porovnání výsledků testu v měsíci prosinci a únoru – průměrné zlepšení o 19,4 %.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
únor	3	8	3	5	15	2	0	0	5	5
prosinec	3	9	3	10	15	3	5	0	5	5
Nárůst v %	0%	10%	0%	50%	0%	34%	50%	0%	0%	0%



3. 6. 2. Souhrnné porovnání výsledků orientačního testu v měsíci únoru a prosinci

V **tabulce číslo 1** jsou shrnuty získané údaje o vzorku žáků při zápisu do 1. třídy v únoru roku 2003 a 2004. Jednotlivé úkoly jsou bodově ohodnoceny. Každý žák mohl získat maximálně 86 bodů, což bylo zároveň 100 %.

V **tabulce číslo 2** jsou stejným způsobem shrnuty získané údaje, ale po několika měsících školní docházky v měsíci únoru.

Nakonec jsou výsledky zpracovány do **tabulky číslo 3**, kde jsou porovnány a znázorněny grafem. Je opět potvrzen předpoklad lepší úspěšnosti při zařazení alespoň na jeden rok před nástupem do školy do institucionálního zařízení.

Tabulka číslo 1:

Sledovaní žáci	Počet úkolů orientačního testu v únoru										Součet bodů	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	5	8	1	10	15	2	5	5	10	10	71	82%

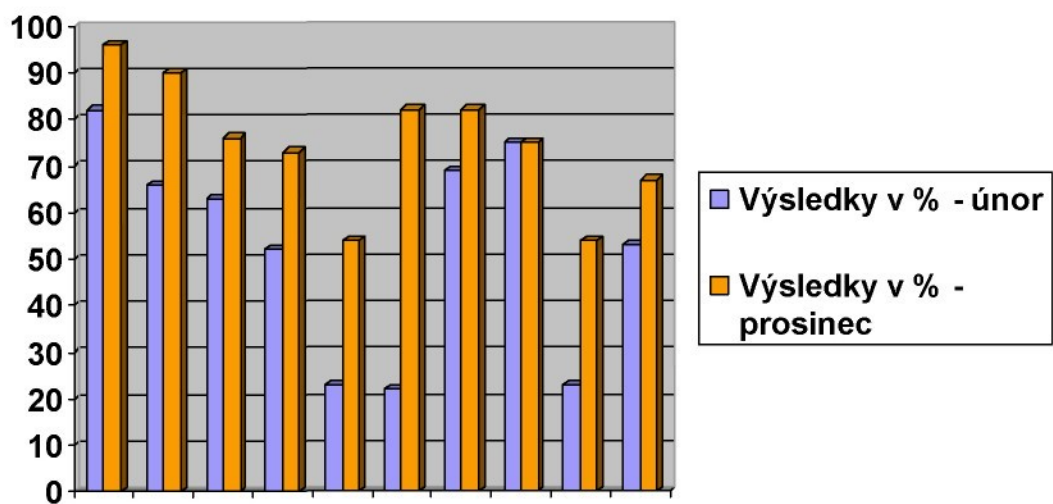
2	6	8	4	10	10	1	0	3	10	5	57	66%
3	1	9	5	5	10	2	10	3	5	5	55	63%
4	4	10	3	0	10	3	5	5	5	5	45	52%
5	3	9	2	5	0	1	0	0	0	0	20	23%
6	1	9	3	0	0	1	0	0	5	0	19	22%
7	4	10	3	10	5	1	10	2	5	10	60	69%
8	5	8	5	10	15	3	5	2	2	10	65	75%
9	3	8	2	0	0	0	0	2	5	0	20	23%
10	3	8	3	5	15	2	0	0	5	5	46	53%

Tabulka číslo 2:

	Počet úkolů orientačního testu v prosinci											
Sledování žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Součet bodů	%
1	6	8	10	10	15	3	5	6	10	10	83	95%
2	6	10	6	10	15	1	5	5	10	10	78	90%
3	3	10	5	5	15	3	10	5	0	10	66	76%
4	5	10	4	5	15	3	5	6	5	5	63	73%
5	3	9	3	10	5	1	5	6	5	0	47	54%
6	6	10	5	10	10	0	10	5	5	10	71	82%
7	6	10	5	10	10	0	10	5	5	10	71	82%
8	5	8	5	10	15	3	5	2	2	10	65	75%
9	5	8	2	5	5	2	0	5	5	10	47	54%
10	3	9	3	10	15	3	5	0	5	5	58	67%

Tabulka číslo 3:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Výsledky v % - únor	82	66	63	52	23	22	69	75	23	53
Výsledky v % - prosinec	96	90	76	73	54	82	82	75	54	67



3. 6. 3. Hodnocení výkonu při kresbě postavy

Tento subtest posuzuje orientačně úroveň obecné inteligence dítěte a jeho vývojovou úroveň, dále dosažení přiměřeného stupně představivosti, jemnou motoriku a vizuomotorickou koordinaci.

U **vzorku číslo 1** je postava nakreslena způsobem odpovídajícím věku dítěte, postava má hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy, chybí uši, v obličeji jsou oči, nos i ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté a obuté. Postava je oblečena.

U **vzorků číslo 2, 3, 7 a 10** se vyskytují chyby v zobrazení, postavy mají všechny náležitosti, končetiny jsou vyjádřeny jednoduchou čarou. U vzorku číslo 7 chybí postavě krk. Na kresbě není zachycen správný počet prstů.

Vzorky číslo 4, 5, 6, 8 a 9 ztvárňují postavu jako tak zvaného „hlavonožce“, chybí trup, končetiny jsou jednoduchou čarou připojeny k hlavě. Počet prstů je chybný, buď je počet nižší než pět nebo vyšší. U **vzorku číslo 5** je postava znázorněna dvěma kruhy a několika nespojenými čarami, nemá obličej, vlasy, prsty a nohy nejsou nijak zakončeny. **Vzorek číslo 6** nakreslil několik nestejně velkých kruhů, na jednom jsou nakresleny vlasy, na jiných dvou oči.

U všech vzorků došlo po čtyřech měsících školní docházky ke zlepšení, které bylo úměrné zlepšení v orientačním testu školní zralosti. Hlavonožec se neobjevil ani jednou, u některých vzorků přetrvává znázornění končetin jednoduchou čarou, nedostatky jsou v znázornění obličeje a počtu prstů. Nejmenší pokrok vyznačují vzorky číslo 5 a 9.

Stanovený předpoklad se potvrdil i v tomto subtestu, ve většině vzorků došlo k výraznému zlepšení. Vyhodnocení výkonu kresby náleží do rukou kvalifikovaným odborníkům, proto je pouze orientační.

3. 6. 4. Ověřování předpokladů

Podle Evy Šotolové (E. Šotolová, 2000, str. 39) děti ze sociokulturního prostředí v předškolním věku většinou vyrůstají živelně. Psychologická vyšetření při zjišťování školní zralosti podávají obraz nepřipravenosti na školní práci. Projevy těchto dětí nesou znaky pseudoretardace, která je výsledkem výchovné zanedbanosti. Školní zralost by měla být výsledkem působení rodiny, případně výchovně-vzdělávací práce mateřské školy. Mateřskou školu často děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nenavštěvují. Posuzování školní zralosti se děje podle stejných kritérií jako u majoritní společnosti. Neberou se v úvahu specifické znaky této skupiny.

I v této práci jsou potvrzena tato tvrzení, po vyhodnocení jednotlivých testů jasně vyplývá, že děti z majoritní skupiny vykazují mnohem lepší výsledky než děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. O pravdivosti tohoto tvrzení vypovídá i jejich zlepšení po několika měsících školní docházky.

3. 6. 5. Shrnutí výsledků praktické části

Cílem práce je potvrdit nebo vyvrátit předpoklad, že kdyby děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mohly navštěvovat předškolní zařízení, vykazovaly by lepší výsledky v testech školní zralosti a připravenosti.

Předpoklad pomocí orientačního testu školní zralosti a vyhodnocení kresby postavy je potvrzen, již po několika měsících je viditelné zlepšení jejich výkonů.

4. Závěr

V bakalářské práci byla zpracována problematika školní zralosti a připravenosti dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Cílem bylo prokázat prospěšnost umístění dětí z tohoto prostředí před nástupem do školy v instituciální péči, například v mateřské škole.

V první části byla zpracována problematika teoreticky, byly zde definovány pojmy školní zralost a připravenost, nezralost a sociokulturně znevýhodněné prostředí. V praktické části byl proveden výzkum, který proběhl v průběhu roku 2003 – 2004, první část při zápisu do první třídy, následný srovnávací v prosinci po několika měsících docházky do školy. Hodnocena byla kresba postavy. Do výzkumu bylo zařazeno deset dětí, budoucích žáků prvního ročníku základní školy. Žádné z dětí nebylo po odkladu povinné školní docházky, protože rodiče si nepřáli odklad školní docházky. Kriteriem pro výběr bylo bydliště v tak zvaném N – centru, ubytovně pro neplatící nájemného.

Ze stanoveného cíle byl vyjádřen základní předpoklad práce, že děti, které přicházejí do první třídy jako nepřipravené a jeví se jako nezralé pro školu, dokážou během několika měsíců opoždění dohonit.

Předpoklad byl potvrzen, tyto děti již po čtyřech měsících docházky do školy vykazovaly zlepšení svého výkonu od 14 % do 60 %. Prokázalo se, že výkon po několika měsících školní docházky vykazoval zlepšení. Toto zlepšení bylo v závislosti na inteligenci a schopnostech sledovaných dětí.

5. Navrhovaná opatření

Prognóza zlepšení situace dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí není příliš příznivá. Základem je spolupráce s rodinou, pro většinu z rodičů však vzdělání není prioritou. **Nový školský zákon otevřel cestu rodičům, protože mají možnost dát dítě do mateřské školy bezplatně.**

Důležitá je spolupráce mezi pedagogicko psychologickou poradnou, sociálním odborem, romským asistentem a školou. Úkolem je motivace dětí a jejich rodičů, především v plnění školních povinností, jako je školní příprava a pravidelná školní docházka.

6. Seznam použité literatury

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Dotisk Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: 2001, ISBN 80-7178-449-4

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

HARTL, P. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85787-27-X

MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita 2002

PRŮCHA, P. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál 1995, ISBN 80-7178-029-4

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kolektiv. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada 1997. ISBN 80-7169-512-2

ŠIMEK, T. Word 2002 uživatelská příručka. 1. vyd. Praha: Computer Press 2001. ISBN 80-7226-545-8

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada 2000. ISBN 80-7169-528-9

ŠVINGALOVÁ, D. *Metodické pokyny pro zpracování bakalářských prací*. 1. vyd. TUL: 2003. ISBN 80-7083-704-7

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Dotisk 2. vyd. Praha: Karolinum 1999. ISBN 80-7184-803-4

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-544-X

Projekt klubovny Paramisa

Zákon o sociální potřebnosti č. 181/91 Sb.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb.

TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI - ZŠ Dr. M TYRŠE

1. Všeobecná informovanost /ano, ne, částečně/

- jméno a příjmení.....
- adresa bydliště.....
- kolik mu je roků.....
- pojmenuje části těla.....
- pozná plody.....
- pozná zvířata

2. Řeč / zakroužkování špatně vyslovené hlásky/

motýl, padák, banán, dům, telefon, vodník, komínk, lampa, jablko, labutě,
salám, mísa, zuby, koza, leze,
činka, koláče, šátek, myš, židle, ježek,
brouk, metr, ryba, řeka, moře, říká

3. Sluchové rozlišení:

dynt - dint
pes - pas

půl - kůl
les - les

zdý - ždí
plot - pot

počet chyb:.....

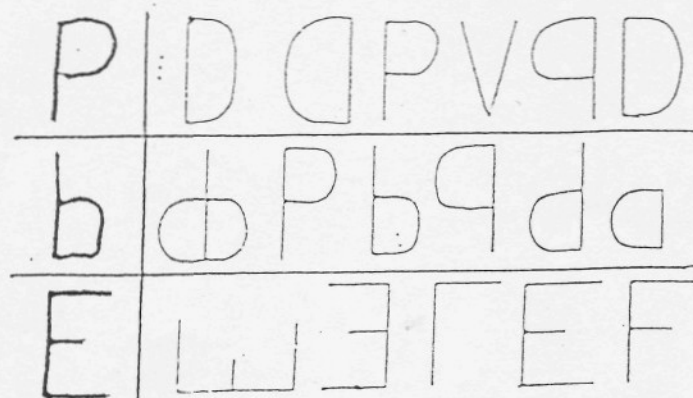
3. Prostorová orientace

nahoře, dole, vlevo, vpravo, pod, nad / umí, částečně, ne/

4. Složit rozstříhaný obrázek

/ samo, s předlohou, s dopomocí, neumí /

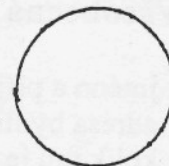
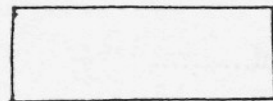
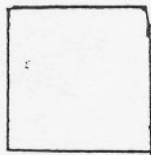
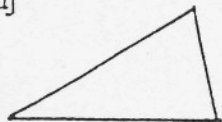
5. Zrakové vnímání / přeškrtni tvar, který je stejný /



6. Znalost barev a tvarů

/ výborná --- dobrá --- problémy /

Vymaluj



7. Ověření psacích dovedností

Napiš slovo podle předlohy

S Y P E

.....

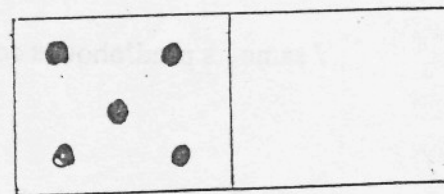
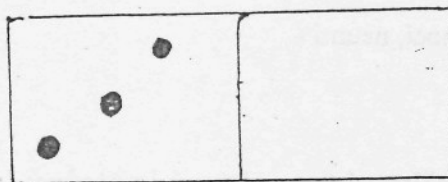
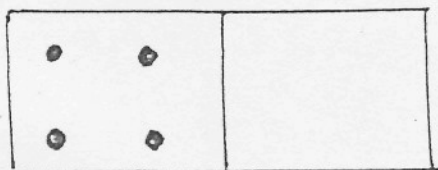
8. Paměť

písnička.....

básnička.....

9. Matematické představy

Nakresli stejný počet teček



10. Kresba postavy

Dotazník pro rodiče žáka 1. ročníku ZŠ

1. **Jméno a příjmení dítěte:**
rodné číslo: národnost: mateřský jazyk:
státní občanství: místo narození:
bydliště: PSČ:
2. **Otec dítěte** (jméno a příjmení):
bydliště: telefon:
3. **Matka dítěte** (jméno a příjmení):
bydliště: PSČ:
4. **Zákonný zástupce dítěte** (pokud jím není otec nebo matka dítěte):
.....
5. **Lékař**, v jehož je dítě: telefon:
6. **Zdravotní pojišťovna:**

Podle uvážení uveďte další údaje důležité pro spolupráci rodiny se školou a úspěšnou práci dítěte ve škole, například:

- sourozenci (jméno a rok narození)
.....
.....
- Navštěvovalo dítě mateřskou školu: ano – ne
- Nastupuje do školy v řádném termínu: ano – ne
- Zdravotní postižení, chronické onemocnění dítěte (zrak, sluch, vada řeči, LMD, alergie, epilepsie, diabetes, srdeční vada, dietní omezení apod.)
.....
- Zvláštní schopnosti, dovednosti, které dítě projevilo před vstupem do školy (čtení, umělecké sklony, matematické vlohy), které je možné při vzdělávání
zohlednit:
.....
- Dítě je pravák – levák – užívá obě ruce stejně
- Další údaje o dítěti, které považujete za důležité:
.....
.....

Datum: Podpis rodičů:

Příloha číslo 3

