

Školní zralost

PHDR. VÁCLAV MERTIN, PRAHA

Původně vstupovaly do povinného vzdělávání všechny děti podle kalendářního věku, a jestliže některé z nich v první třídě neprospívalo, mělo se více snažit nebo měli intenzivněji pracovat rodiče. Dítě navštěvovalo doučování, a pokud se nedostavily výsledky, tak opakovalo ročník nebo bylo doporučeno do zvláštní školy. Dnes už představuje odklad školní docházky běžné opatření a tento článek se věnuje okolnostem, případně překážkám, které mohou nepříznivě ovlivnit vstup dítěte do školy a které slouží jako diagnostický podklad pro rozhodnutí o případném odkladu školní docházky.

B 1.34

OBSAH	STRANA
1. Úvod	3
2. Školní zralost	3
3. Dítě	7
4. Škola	10
5. Rodina	12
6. Diagnostika	13
7. Závěr	15
8. Literatura	15

1. Úvod

Když zhruba před necelými padesáti roky zavedl a postupně do zdravotnické a do školské praxe prosadil psycholog Jaroslav Jirásek i v České republice **koncept školní zralosti**, šlo v té době o jedno z nejvýraznějších narušení jednotnosti školství. Trvalo ještě přibližně 10–15 let než se orientační psychologické vyšetření stalo rutinní součástí péče o děti vstupující do povinného vzdělávání.

Myšlenka, podle které se liší stejně staré děti v somatických a kognitivních předpokladech, ale také ve zralosti, která pak může rozhodnout o školních výsledcích, nebyla do té doby příliš akceptovatelná. **Do té doby vstupovaly do povinného vzdělávání všechny děti podle kalendářního věku**, a pokud posléze některé z nich v první třídě neprospívalo, mělo se více snažit, intenzivněji měli pracovat rodiče. Dítě navštěvovalo doučování, a když se nedostavily výsledky, tak opakovalo ročník nebo bylo doporučeno do zvláštní školy. **Za uplynulou dobu došlo k významnému posunu v přístupu veřejnosti k této problematice a dnes představuje odklad školní docházky rutinní, ale bohužel masové opatření akceptované rodičovskou i odbornou veřejností bez větších problémů.**

2. Školní zralost

Jirásek rozuměl školní zralostí „*dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování*“ (Jirásek, Tichá, 1968, str. 11). Tato definice vychází z faktu, že škola a její požadavky jsou neměnné.

**Statické
pojetí školní
zralosti**

B 1.34

Jediné, co lze měnit, a tak lépe přizpůsobovat fixním požadavkům, je dítě. **Zralejší dítě lépe odolává zátěži i nárokům školy.** To nepochybně platí i v dnešní době.

Jenže toto pojetí nepřihlíží (a v té době u nás ani nemohlo) k tomu, že **stanovení zralosti u samotného dítěte má jen orientační význam**, protože vzdělávání (i společné) může nabývat různých podob. A tento kontext pak určuje, jestli konkrétní zralost dítěte je dostatečná či nikoli. Když zmiňuje Jirásek školní podmínky, na které nezralé dítě nepříznivě reaguje, je zřejmé, že dnes jsou některé z nich v řadě školních tříd minulostí.

Toto původní velmi statické pojetí školní zralosti je postupně nahrazováno dynamičtějším přístupem, který ve větší míře uvažuje o vhodnosti vstupu dítěte do školy jako o výslednici řady faktorů jak na straně dítěte a jeho rodiny, tak na straně školy a školského systému. Všechny uvažované okolnosti lze ve větší či menší míře ovlivňovat a měnit (s výjimkou fyzické zralosti), což má za následek různé závěry.

**Cíl
vzdělávání**

Co bylo cílem počátečního vzdělávání tehdy a je i dnes? Mimo jiné to, **aby se dítě učilo a aby zvládlo předepsanou látku, kterou v prvních ročnících základní školy představuje zejména osvojení trivia.**

**Zvládnutí
látky**

- Důraz musí být položen na to, aby **dítě tuto základní látku velmi dobře zvládlo**. Jinak totiž nemůže dobře pokračovat v dalším vzdělávání. Čas, za který si dítě tyto dovednosti osvojí, nemůže hrát roli, stejně jako ji nehraje, kdy a za jak dlouho se dítě naučí chodit, samo jíst, udržovat čistotu, mluvit...

Rodiče učí děti těmito dovednostem tak dlouho, až se je naučí. Pro školu musí platit alespoň pro prvo počáteční vzdělávání stejný požadavek. **Prvotní**

roli při formálním vzdělávání nemohou hrát ani schopnosti, zájem, soustředění, motivace dítěte, jeho podpora ze strany rodičů, ale pouze výsledky, tedy to, co se dítě naučí.

- Dnes ještě mnohem silněji než před padesáti roky požadujeme, aby **dítě bylo při vstupu do formálního vzdělávání zároveň úspěšné**. Přičemž možná právě tento druhý požadavek má dnes značný význam. **Na počátku školní docházky bychom měli zajistit, aby všechny děti dosáhly úspěchu**, protože jde jednak o velmi silný impuls pro další vzdělávání a současně počáteční fáze formálního vzdělávání vytvářejí jakýsi vzdělávací „imprinting“. Na základě těchto prvotních zkušeností s formálním vzděláváním se může silněji zformovat emocionální vztah k budoucímu vzdělání.

Úspěšnost dítěte

A právě tyto dva požadavky ovlivňují dnes rozhodování rodičů, odborníků i samotných mateřských a základních škol o tom, zda je pro konkrétní dítě žádoucí, aby vstoupilo do první třídy nebo využilo možnosti odloženého zahájení povinné školní docházky, případně jaká další opatření jsou vhodná.

Stranou zůstávají důvody pro rozhodování, které nejsou odborné povahy a které v některých případech mohou zcela zastínit důvody odborné. Jde například o to, že dříve se rodiče bránili odkladu s tím „co tomu řeknou lidi“, dnes odklad naopak vyžadují, protože „z našeho okolí by Petr byl jediný, kdo by šel, jak má“. Podobně i školy mohou doporučovat odpovídající opatření na základě velkého nebo malého počtu zapsaných dětí apod.

Současně tyto požadavky ovlivňují i průběh diagnostiky. Dnes nestačí zjistit jakousi obecnou dekontextualizovanou zralost dítěte nebo zralost v jednotlivých

Průběh diagnostiky

B 1.34

ZÁKLADNÍ INFORMACE O ROZDÍLECH V SOCIÁLNÍM CHOVÁNÍ

oblastech. Je třeba rozpoznat a zhodnotit všechny okolnosti, které mohou výkonnost a úspěšnost dítěte ovlivnit jak ve směru kladném, tak i ve směru záporném, a na základě jejich komplexní analýzy pak vydávat doporučení.

Překážky

Podívejme se podrobněji, jaké překážky mohou stát dítěti v cestě **ke zvládnutí požadavků prvních ročníků a případně i dosažení úspěchu**. Hledáme faktory, které mohou ovlivnit fungování dítěte ve škole. Jejich diagnostika u konkrétního dítěte představuje podstatnou okolnost ovlivňující rozhodování o nejhodnějších opatřeních.

Jednotlivé okolnosti hodnotíme na úrovni populační, nikoli na úrovni jednotlivců. Současně si uvědomujeme, že jde o markery, tedy jakési významné signály související s výsledky ve škole. Vztah mezi nimi nemusí být kauzální.

Co má vliv na dítě

Základ mých úvah pochopitelně tvoří samotné dítě se svými charakteristikami. Ať nakonec dojdeme k závěru, že problém vzniká nevhodným působením rodičů, učitelů, spolužáků, požadavků školy, podmínkami ve třídě, stejně **vždy nakonec záleží na dítěti, na jeho schopnostech, odolnosti, schopnosti překonávat překážky**.



Žádný faktor nepůsobí jednoznačně a absolutně, tedy bez ohledu na další. V některých případech může způsobit nepříznivou predikci i spojení několika zcela neutrálních faktorů. Následující řádky nepředstavují teoretické úvahy, ale konkrétní diagnostický postup. Uvedené okolnosti bychom měli zjistit a brát je vážně při diagnostické rozvaze i závěru.

3. Dítě

Pohlaví

Chlapci se prakticky ve všech zdravotních charakteristikách jeví jako ohroženější, náchylnější k poruchám, nemocem. Patrně totéž platí i pro problémy v oblasti psychologické. Podobně ve škole **dosahují chlapci v průměru horšího prospěchu**, častěji trpí poruchami učení a chování, jsou častěji doporučováni k vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách apod.

Chlapci

Školní vzdělávání je zatím stále ještě příhodnější pro dívky i v tom smyslu, že **klade značný důraz na klid, soustředění, vytrvalost, poslušnost, přizpůsobivost, pečlivost, kvalitní jazykové a řečové dovednosti.** Být chlapcem je tedy z hlediska vstupu do školní docházky rizikový faktor.

Dívky

Věk

Období kolem vstupu do školy představuje z hlediska vývoje dítěte stále ještě velmi dynamickou fázi. 12 měsíců rozdílu mezi nejmladším (narozeným 31. srpna) a nejstarším (narozeným 1. září předcházejícího roku) dítětem představuje přibližně 15 % dosavadní doby života, tedy i zkušeností, poznatků a dovedností. Jestliže nastoupí do první třídy dítě nešestileté (narozené do 31. 12.), zvýší se rozdíl o dalších 5–6 %. A pokud jsou ve třídě děti s odkladem, snadno se rozdíl mezi dvěma konkrétními dětmi vyšplhá na 25 %.

Věkový rozdíl

Tyto obrovské rozdíly se pochopitelně netýkají všech dětí, nicméně **při rozhodování musíme věk brát rozhodně v potaz. Škola totiž nehodnotí výkony dětí**



B 1.34

vzhledem k jejich věku, ale vzhledem k výkonnosti ostatních žáků ve třídě nebo ke standardním požadavkům první třídy. Mladší věk představuje rizikový faktor.

Zdravotní stav**Nemocné dítě**

Pokud je dítě nemocné, zkracuje se mu doba k učení. Nejde však jen o čas potřebný na samotné léčení a z něho vyplývající absence ve škole, ale i o období před vypuknutím nemoci a zejména doba potřebná k plné rekonvalescenci. Některé zdravotní problémy chronicky znesnadňují učení (např. atopický ekzém). Podobně některé zdravotní zákroky nepředstavují pouze ztracenou dobu, po kterou je dítě např. v nemocnici. Dítě už dlouho před zákrokem může mít obavy, strach.

Z hlediska plnění závažných vývojových úkolů (v tomto období mezi ně patří i vzdělání nebo příprava na jeho hromadnou podobu) **se může stát, že kvůli zdravotnímu stavu se změní jejich hierarchie a vzdělání se dostane na vedlejší kolej,** protože podstatnou část psychické energie věnuje dítě zvládnání nemoci a jejich následků. Měli bychom brát vážně i opakující se záněty horních cest dýchacích, které nejsou závažné samy o sobě, ale tím, že se jejich vliv znásobuje. Vzhledem k tomu, že nikdo neumí predikovat jejich výskyt v následujícím roce, je vhodné pokládat tuto možnost za komplikující okolnost vstupu do školy.

Kognitivní předpoklady**Kognitivní předpoklady**

Jakkoli není nutné přeceňovat význam kognitivních předpokladů pro zvládnutí požadavků prvního ročníku, jejich minimální míra nezbytným předpokladem je. Lze se domnívat, že dobrá úroveň kognitivních schopností může dítěti případně pomoci

alespoň částečně kompenzovat nedostatky v jiných oblastech.

Komplikaci školních výkonů může představovat i struktura kognitivních předpokladů. Školní požadavky nejsou komplexní, ale jsou výrazněji orientovány např. na verbálně logické myšlení, naopak jiné schopnosti do školního výkonu příliš nevstupují. **Za případný rok odkladu si dítě ve srovnání se stejně starými dětmi pozici (a tedy např. IQ) nezlepší, nicméně dojde ke zlepšení pozice ve skupině žáků prvního ročníku.** Podprůměrné kognitivní předpoklady (na úrovni nižší, než je dvacátý až dvacátý pátý percentil) představují komplikující okolnost vstupu do školy.

Pracovní předpoklady

Má-li dítě ve škole uspět, je nezbytné, aby sedělo v klidu v lavici, aby se dokázalo soustředit na učení po nezbytnou dobu, aby sledovalo látku, bylo neustále „na příjmu“, aby se podřídilo požadavkům učitele. Důležité je rovněž, aby dokázalo dovést úkol ke konci a pracovalo v plném nasazení po celou dobu práce. **Tyto návyky jsou dány nepochybně zralostí centrálního nervového systému, ale současně i předcházejícím tréninkem.**

Pracovní předpoklady

Jestliže dítě nevydrží soustředěně pracovat cca 10 minut na nepříliš zajímavém úkolu, nevydrží 15–20 minut u zajímavého pořadu např. v televizi, pokud přebíhá od úkolu k úkolu, úkoly nedokončuje a pokud ho k tomu přimějeme, tak úkol odbude, nebo při sledování televize zlobí, tak jde o rizikový faktor z hlediska vstupu do školy.

B 1.34**Emocionální a sociální předpoklady****Sociální nezralost**

Některé děti mají silnější vazbu na rodiče a rodinu, jsou doma spokojené, odmítají cizí osoby, na nové prostředí se adaptují velmi pomalu nebo téměř vůbec, jiné odmalička snadněji akceptují cizí prostředí i cizí osoby. Lze konstatovat, že od doby před padesáti roky se zvýšila vyspělost dětí v této oblasti – většina dětí navštěvuje předškolní zařízení, zvýšila se i mobilita rodin, dítě se již v předškolním věku setkává s větším počtem prostředí i cizích osob, než tomu bylo dříve. **Tzv. sociální nezralost představuje dnes menší problém než kdysi, děti jsou s to snadněji se odloučit od rodičů a strávit čtyři hodiny ve škole.**

Emocionální nezralost

Rozdíly mezi dětmi jsou i v emocionalitě. **Některé děti mohou reagovat neadekvátně – na zcela banální nezmary reagují bouřlivým pláčem, zlostí, vztekáním.**

4. Škola**Požadavky****Požadavky**

Na straně školy bereme v potaz takové okolnosti, jako jsou **materiální podmínky**, tedy např. počet dětí ve třídě, skladba třídy (mj. počet dětí s odklady, děti zdravotně postižené a zdravotně znevýhodněné, národnostní složení), **materiální vybavení** (může dítě v případě potřeby sedět samo, má podmínky, aby si odpočinulo). **Ovšem obvykle máme slovem požadavky na mysli, co škola po dítěti chce a v jakém čase.**

Pokud je mi známo, tak se obsahové **požadavky na dítě v prvním ročníku v posledních letech dramaticky neměnily.**

Co se však mění, je čas určený na zvládnutí látky.

Ten hraje v prvopočátcích formálního vzdělávání dominantní roli při ovlivnění náročnosti učiva. Masový experiment proběhl v polovině sedmdesátých let, kdy došlo k výraznému zkrácení času na plnění požadavků na počátku vzdělání. Látka byla stále stejná, jen na její osvojení mělo dítě mnohem méně času. Nová látka následovala bezprostředně bez upevnění a zopakování předcházející lekce. **Větší počet problémových dětí se objevil právě kvůli zkrácení času.**

Čas

V současnosti je na prvopočáteční vzdělávání času poněkud více, nicméně pro některé děti stále nedostatečně.

Požadavky vyučování, organizace vyučování

V některých prvních třídách stále ještě platí v plném rozsahu následující požadavky:

Požadavky učitele

- Dítě **musí podat maximální výkon** na vyzvání učitele bez ohledu na to, zda má v daný okamžik chuť nebo ne, zda je v optimálním rozpoložení či nikoli.
- Při vyučování **musí sedět v klidu**, smí jen minimálně mluvit se spolužáky.
- Svačit lze až o velké přestávce, na záchod je obtížné jít během vyučování.

Zejména pro některé děti představují tyto požadavky značnou zátěž. Podobně zvyšuje náročnost, když je učitel ve vztahu k dětem emočně chladný, při problémech zvyšuje hlas, není konzistentní ve svém jednání a chování. I tyto informace by měli mít rodiče i odborník k dispozici a zohlednit je při rozhodování.

Kvalita učitele

Profesní dovednosti učitele první třídy se mohou lišit od učitelů vyšších ročníků. **V první třídě se má dítě**

Dovednosti učitele

B 1.34

nejen naučit konkrétní znalosti a dovednosti, ale učí se současně obecnějším pravidlům vycházení s institucí, potřebnému chování pro roli žáka.

Učitel-expert

Ukazuje se, že učitel-expert, tedy kvalitní a zkušený učitel, s dětmi vychází dobře. Má k nim silný emoční vztah, lépe zvládá profesní dovednosti, včetně rutinních činností, zná více způsobů, jak vyučovat děti, a také je v praxi používá.



České školy zatím informují rodiče poměrně málo. Leckdy jde o obecnější proklamace, které jsou bez údajů o konkrétním naplnění vcelku bezobsažnými frázemi. Je proto nezbytné, aby rodiče (i odborníci) získávali informace ze zkušeností druhých rodičů.

5. Rodina

Vliv rodiny

Rodina představuje pro dítě zázemí, ze kterého může bezpečně vstupovat do okolního světa a navazovat vztahy s cizími lidmi, a do kterého se vždy znovu může vrátit. Během šesti let, které předcházejí vstupu dítěte do školy, mu rodina poskytne obrovské množství podnětů. Mezi jednotlivými rodinami jsou řádové rozdíly. Tyto rozdíly se pak promítají do dalších vzdělávacích výsledků.

Problémová rodina

Mnoho současných rodin nepředstavuje takové prostředí, které by dítě dostatečně dobře připravilo na následující náročné školní období. **Pokud rodiče řeší osobní problémy, partnerské vztahy, vlastní kariéru, existenční otázky, může se stát, že uspokojování potřeb dítěte v tomto období, kdy je na nich zcela závislé, ustupuje poněkud do pozadí.** Komplikaci

představuje i skutečnost, že dítě vyrůstá v rodině pouze s jedním rodičem, že se rozvedení rodiče nejsou s to dohodnout na základních pravidlech korektní péče o dítě. Stále většího významu nabývá i v České republice chudoba.

Při diagnostice je důležité vzít v potaz i vzdělání a zaměstnání rodičů, jejich očekávání týkající se vzdělávacích výsledků i budoucnosti dítěte, důležitá je i schopnost a ochota pomoci dítěti se zvládnutím školních požadavků a pomoci při překonávání obtíží.

6. Diagnostika

Při tradičním (**medicínsko-psychologickém**) pohledu na školní zralost bylo primárně vyšetřováno dítě. Podle okolností byla dominující diagnostika medicínská nebo psychologická a pedagogická (**speciálně-pedagogická**). Ani při systémové změně pojetí školní zralosti není nutné tuto diagnostiku podceňovat.

Východiska diagnostiky

Dítě i dnes představuje faktor, který významnou měrou vstupuje do vzdělávání a ovlivňuje jeho výsledky. Jestliže byly koncipovány čtyři zralosti – **kognitivní, sociální, emoční nebo emocionální a pracovní** (viz Jirásek, Tichá, 1968), je žádoucí se k těmto oblastem vyjádřit i v současné době.

Při diagnostice je žádoucí vycházet rovněž z analýzy požadavků školy obecně, případně konkrétní školy (učitelky), kvality učitele, počtu dětí ve třídě, složení třídy apod.



B 1.34

Analogicky je nutné do podkladů o rozhodování začlenit i okolnosti na straně rodiny.

Celkový výčet okolností, respektive překážek, které mohou nepříznivě ovlivnit vstup dítěte do školy a které slouží jako diagnostický podklad pro rozhodnutí o případném odkladu školní docházky a volbu dalších opatření, je uveden v předcházejícím textu.

Metody diagnostiky

Tomuto dynamičtějšímu diagnostickému přístupu odpovídají i použité metody. Významné je **dlouhodobé pozorování, rozhovor, analýza produktů činnosti**. Podstatný význam by mohlo hrát portfolio prací dítěte. Zatímco **v tradičním modelu diagnostiky školní zralosti hrají podstatnou roli testové metody**, uvedený přístup mnohem **víc akcentuje analýzu samotných činností** (diagnostika vycházející ze hry, z činnosti, z učení, autentická diagnostika). Za relevantní jsou pokládány informace z různých prostředí – z rodiny, z mateřské školy, z cizího prostředí, z rozmanitých situací – volná hra s vrstevníky, vnucená činnost, úkolová situace, sledování televize, i z rozmanitých činností – verbální projev, kreslení, sportování, interakce s (ne)známými dětmi i dospělými... **Důležitá je právě dlouhodobost sběru údajů.**

Je zřejmé, že takový diagnostický přístup akcentuje odborné možnosti a kompetence právě učitelek mateřských škol (částečně i rodičů). Z celé uvedené palety potřebných informací mají k většině nejlepší přístup. Zbytek jsou s to dohledat na dobré úrovni za pomoci rodičů. Volba nejvhodnějších opatření je i v jejich nejvlastnějším zájmu – při adekvátním vedení ze strany mateřské školy je většina z nich ochotna spolupracovat.

Je vhodné připomenout ještě jednu důležitou okolnost, a to, že údaje zjištěné o dítěti nemají sloužit pouze jako podklad k rozhodování o jeho vstupu do školy, ale zej-

ména ke stanovení cesty individuální podpory dalšího rozvoje.

7. Závěr

Doporučený model diagnostiky beroucí v potaz okolnosti jak na straně dítěte, tak i rodiny a zejména školy lépe odráží složitou podmíněnost školního výkonu i spokojenosti dítěte.

Při nezměněných podmínkách základního školství (dnes se pravděpodobně opět zhoršují oproti době před deseti, dvanácti roky) však **tento přístup zatím nutně vede ke zvýšení počtu odkladů školní docházky.**



Za podstatné v tomto směru pokládám změny v základním školství. Pokud základní škola „otevře náruč“ všem dětem bez rozdílu a bude mít podmínky a vůli skutečně individualizovat přístupy a požadavky ke každému dítěti, pak uváděné skutečnosti budou mít význam pouze ve směru zlepšení podmínek pro každé dítě a následně i zlepšení jeho výkonu a spokojenosti a počet odkladů se může opět snižovat na přijatelnější míru.

8. Literatura

Jirásek, J., Tichá, V.: Psychologická hlediska předškolních prohlídek. Praha, SZdN 1968.

Mertin, V.: Příprava dítěte pro základní školu – školní připravenost. In Mertin, V., Gillernová, I. (Eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál 2003, str. 217–230.