

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Jana Balcárková

Vybrané aspekty připravenosti dítěte na vstup do školy

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Vybrané aspekty připravenosti dítěte na vstup do školy vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci 29. března 2015

.....

Děkuji Doc. PhDr. Aleně Petrové, PhD. za pomoc a odborné vedení při zpracování mé diplomové práce. Děkuji školám, rodičům a dětem 1. ročníku ZŠ Leština a ZŠ Lukavice, okr. Šumperk za spolupráci.

Obsah

1. Předškolní věk	6
1.1. Tělesný vývoj	6
1.2. Vývoj poznávacích procesů.....	6
1.3. Emoční vývoj, socializace dítěte	9
1.3.1. Vývoj svědomí.....	10
1.3.2. Vývoj charakteru	11
1.3.3. Odměna a trest.....	12
1.4. Učení v předškolním věku.....	13
1.5. Komunikace v předškolním věku.....	13
2. Vývoj dětské psychiky	15
2.1. Dětská kresba.....	15
2.2. Hra v předškolním věku	16
2.3. Zvláštnosti dětské psychiky.....	17
3. Vstup dítěte do školy	19
3.1. Předpoklady pro úspěšný školní začátek - školní zralost	19
3.1.1. Způsobilost dítěte na školní práci	19
3.1.2. Přípravenost dítěte na školní práci	20
3.2. Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy.....	20
3.2.1. Tělesná zralost	20
3.2.2. Kognitivní zralost	22
3.2.3. Emoční, motivační a sociální zralost.....	23
4. Školní nezralost	25
4.1. Opatření pro školsky nezralé děti	25
5. Prosociální chování	27
5.1. Definice	27
5.2. Rozvoj sociálních dovedností.....	27
5.2.1. Vrstevnické vztahy a role	27
5.2.2. Vývoj prosociálního chování.....	28
5.3. Vliv rodinného prostředí.....	30
6. Mladší školní věk	31
6.1. Tělesný vývoj	31
6.2. Kognitivní vývoj.....	32

6.3. Emoční vývoj a socializace dítěte	33
PRAKTICKÁ ČÁST	35
7. Výzkum školní zralosti	35
7.1. Cíle výzkumného šetření	35
7.2. Hypotézy výzkumného šetření	35
7.3. Použité metody	36
7.4. Charakteristika sledovaného souboru	38
7.5. Organizace vlastního šetření	39
8. Dokumentace výsledků šetření	40
9. Diskuse k výsledkům šetření	49
10. Závěr	53
Použitá literatura	55
Seznam tabulek	57
Seznam grafů	57
Seznam příloh	58
ANOTACE	78

Úvod

Vstup dítěte do školy je velkým mezníkem v životě nejen samotného dítěte, ale i jeho rodiny. Není to jednoduché pro dítě samotné, ale i pro jeho nejbližší, kteří jsou připraveni být dítěti oporou a průvodci v prvních měsících školní docházky. Dítě se učí nové roli být žákem, resp. spolužákem. K tématu mám nejen osobní vztah díky vlastní rodičovské angažovanosti ve výchově tří dětí, ale i jako pedagog na prvním stupni základní školy. V této práci se zabývám zmapováním co nejširšího spektra aspektů připravenosti dítěte na školní povinnosti. Práce vzniká ve společenském období, pro které je typická krize rodiny, vysoká rozvodovost zejména v rodinách s malými dětmi, vznik neúplných rodin, či rodin založených na partnerství mezi rodiči. Dítě vnímá a reaguje na vlivy okolí velmi citlivě. Toto období je nazýváno Matějčkem jako „Kouzelný svět předškoláka“. Vystihuje profil dětské psychiky tohoto období a to živost a fantazii, která ještě není spoutána racionalitou a kázní, která je ovšem pro školní povinnosti nutná (Říčan, 1990).

Druhá část práce je věnována výzkumu zaměřeného na připravenost dítěte na vstup do školy. Vzorek dětí je ze dvou základních škol málotřídního typu, kde jsem se věnovala po dobu jednoho měsíce testování prvňáčků. V závěru práce se zabývám vyhodnocením a porovnáváním různých aspektů připravenosti dětí na školní docházku.

Toto téma je přínosem nejen z hlediska pedagoga působícího na prvním stupni základní školy, ale i z hlediska pracovníků pedagogicko - psychologické poradny a učitelů mateřských škol, neboť ti mnohdy doporučují rodičům odklad povinné školní docházky.

1. Předškolní věk

1.1. Tělesný vývoj

Předškolní věk představuje věk dítěte od 3 do 6 let. Tělesný vývoj je v období předškolního věku pomalejší. Na konci tohoto období dochází k první strukturální přeměně. Trup se stává plošším a zřetelněji se odlišuje od břicha. Zvláště u chlapců dochází k přibývání svalové tkáně, tukové spíše ubývá. Ruce i nohy se prodlužují, postava se celkově protahuje. Zda tělesný vývoj odpovídá věku, můžeme na konci tohoto období odhadnout pomocí tzv. filipínské míry: přes vzpřímenou hlavu si má dítě dosáhnout na ušní lalůček (jde o poměr délky paže k velikosti hlavy) (Říčan, 1990). Během tohoto období se zlepšuje hrubá motorika, zejména automatizace chůze, běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu. Pokračuje osifikace kostí, významné je zejména dovršení osifikace zápěstních kůstek, což má velký význam pro rozvoj jemné motoriky v tomto období. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky, tzn. jedné mozkové hemisféry nad druhou. Pokud je činnost obou hemisfér stejná, jedná se o nevyhraněnost hemisféry, tzv. nevyhraněnou lateralitu (Plevová, 2008).

„Pohyb zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte.“ (Plevová I., 2008, str. 68)

1.2. Vývoj poznávacích procesů

Poznávací procesy se v předškolním věku vyvíjejí intenzivně. *Synkretické vnímání*, při němž dítě vnímá především ty předměty, které mají vztah k činnosti, v tomto období převládá. Rozlišuje doplňkové barvy, jako je růžová, fialová, oranžová. Analyzuje zvuky různých zdrojů, zpřesňuje čichové a chuťové vnímání. Vnímání je velmi aktivní, spojeno s aktivní činností a experimentováním. Nepřesné je *vnímání časové a prostorové* (Plevová, 2008, str. 69).

Základním rysem paměti je neustále *konkrétnost a mimovolnost* (Vágnerová, Valentová, 1994). Převaha mechanické paměti (opírá se o vnější náhodné znaky) nad slovně

logickou (opírá se o vnitřní vztahy). Na konci předškolního období se vytvářejí počátky úmyslné pozornosti, která závisí taktéž na temperamentových zvláštnotech dítěte.

Názorné a intuitivní myšlení v tomto období je málo flexibilní a prelogické (tzn. nerespektuje plně zákony logiky) (Piaget, Inhelderová, 1997). Jeho typické znaky jsou podle Vágnerové (2000, str. 102) tyto:

1. **Egocentrismus**, ulpívání na subjektivním pohledu a zkreslování úsudku na základě subjektivní preference (např. dítě si zakrývá oči rukama, když nechce, aby je druzí viděli). Nemáme na mysli egocentrismus ve smyslu egoismu a sobectví. V tomto období nemívají dětská přátelství dlouhého trvání, neboť dva egocentrikové se brzy ocitnou v konfliktu (Říčan, 1990).
2. **Fenomenismus**, dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit.
3. Svět je takový, jak vypadá, přetrvává vazba na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. jde o **prezentismus**.
4. Nerealistickým rysem tohoto období je **magičnost**. Dítě má velmi silný pocit viny nebo naopak vítězství, pokud se mu jeho obava, resp. přání vyplní. Jeho poznání je zkreslené, není velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.
5. **Absolutismus**, přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Je to jeden z projevů dětské potřeby jistoty.

Dítě již pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků, které nezávisí na proměnách jejich vnější podoby. Existuje pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale není vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů (dítě vnímá objekt globálně a nevšímá si jeho detailů, nebo je schopné zaměřit se na detail, obvykle nějaký hodně nápadný, a nebere v úvahu žádnou další vlastnost). Dítě nemá schopnost systematicky prohlížet jednu část po druhé, je pro ně důležitější pohled subjektu než kvalita objektu.

Významnost aktuálně vnímaného světa je v tom, že představuje nějakou subjektivní jistotu, názorné myšlení může mít charakter manipulace se symboly ve vědomí. Důležitý je vztah mezi vjemem a představou, je vázaný na vlastní zkušenost objektu. Není ještě vyvinuta schopnost diferencovat vztahy nadřazené třídy a jejich složek. Jednotlivé nezávislé události mohou být kauzálně spojovány bez reálného vztahu (transdukce).

Dítě může zkreslit svůj úsudek o nějakém dění i proto, že je pro něj emočně nepřijatelné. Tato nepřesnost v poznání je motivována potřebou bezpečí a jistot. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulací. Fantazie má v tomto období harmonizující význam. Pro dítě je zřejmě nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie, která má relaxační, emocionálně příznivý účinek. Dětská fantazie se projevuje i animismem, antropomorfismem a artificialismem (dítě světu lépe rozumí, když mu přičítá vlastnosti živých bytostí, případně lidské). Typické pro tento typ myšlení je jeho útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup.

Pojmové myšlení se rozvíjí v tomto období velmi prudce. Nejprve dítě identifikuje jednotlivé druhy věcí a teprve později používá prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Dítě začíná přiřazovat věcem nadřazené pojmy a chápe jejich vzájemné propojení. Ale dětem v tomto věku chybí zkušenosti, a tak se stává, že „předčasně zevšeobecňují“ (dítě si myslí, že když zmokne, taky poroste jako květina) (Plevová, 2008).

Prudký rozvoj řeči je pro toto období charakteristické. Pro řečový vývoj je typická egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a je spojena s myšlením. Může mít dvě formy:

1. expresivní – slovní vyjádření pocitů
2. regulační – dítě řídí slovními pokyny své vlastní jednání, jakoby to činili rodiče

V předškolním věku si děti osvojí až 2500 nových výrazů a na konci tohoto období disponují přibližně 3000 - 4000 slovy. Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku (skloňování, časování). Velmi důležitou roli hraje ochota dospělých odpovídat na jejich stále „proč“ a „jak“. Dítě zajímají odpovědi na otázky o vzniku světa a lidského života, o smrti, které se bojí a zároveň je pro ně zajímavou záhadou (Říčan, 1990). V předškolním věku se mohou vyskytovat jisté disproporce mezi řečí a myšlením dítěte. Prvním případem je, když myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč, říkáme, že *řeč zaostává za myšlením*. Je to typické pro začátek předškolního věku. Dítě vykonává určitou činnost, ale neumí ji pojmenovat. Druhý případ, kdy *řeč předbíhá myšlení*, je typický pro začátek druhé poloviny předškolního věku, kdy si dítě samo vymýšlí slova pro neznámé věci a činnosti, což souvisí s tvorbou pojmů a narůstající dětskou zkušeností (Plevová, 2008). Dalším pokrokem je také to, že začíná účinně užívat řeč k regulaci svého chování. Zprvu si slovní instrukce nahlas opakuje, později

podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjádření svých záměrů (Langmeier, 1983). Řeč je prostředek myšlení.

„*Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování*“ (Plevová, 2008, str. 71).

1.3. Emoční vývoj, socializace dítěte

„*Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost*“ (Plevová, 2008, str. 71).

Při různých činnostech dítě zažívá různé pocity. Radost při úspěšné činnosti, naopak vztek a zlost při neúspěchu. Na začátku předškolního období převládá ještě strach z nového a neznámého prostředí, z cizích a neznámých lidí. Starší předškolák má již strach z nereálných, fantastických bytostí. Podle Rybárové (1998) si dítě v tomto věku začíná uvědomovat strach ze smrti, nemoci či války. Rozvoj vyšších citů v tomto období zahrnuje zejména *city sociální, intelektuální, estetické a etické*. Na rozvoj těchto citů má vliv především vzor dospělého. Sociální city se vyvíjejí zprvu jen ve vztahu k dospělé osobě (rodičům), později pak i v jiné rovině a to k vrstevníkům (partnerům ve hře). Dítě si vytváří vztah i k sobě samotnému - *sebecit* - ovlivněn předškolákovým egocentrismem. Intelektuální neboli poznávací city se projevují radostí z poznávání, při nových zkušenostech nebo při nových činnostech. Estetické city se projevují při poslechu hudby, při výtvarných činnostech, při vyprávění pohádky, při všem, co dítě považuje za hezké. Etické citění se rozvíjí při chápání toho, co je dobré a co špatné, co dítě smí a co ne. Dítě prožívá uspokojení při pochvale, naopak pocit viny při pokárání. Rozvoj vyšších citů je výsledkem sociálního učení (Plevová, 2008).

Předškolák je v dětském kolektivu spokojený, protože si dovede složitě a zajímavě hrát s jinými dětmi. Hra je hlavní činností, při které dochází k procesu socializace. Při hře se uplatňuje práce i učení. Hra je základní psychickou potřebou dítěte. Dítě si hraje, i když je nemocné nebo unavené. V psychologické praxi je hra léčebným prostředkem. Přátelství předškolák navazuje jen krátkodobá, avšak znamenají v tomto věku zajímavou zkušenost. Předškolní děti mezi sebou mluví, ale často jde jen o rozhovor složený z monologů. Jde o tzv. *egocentrickou řeč*. Během předškolního období dítě také obratně střídá role. Umí být dítětem rodičů, dítětem ve školce, kamarádem, sourozencem. Z hraní rolí se skládá celý náš dospělý společenský život. Ve své roli dítě jinak mluví, chová se, dokonce i jinak myslí a cítí. V každé

roli jsou od něho jiná očekávání, má jiné povinnosti. V tomto období se také pomalu učí hrát roli soupeře. Děti závodí a zápasí mezi sebou, jsou silně motivovány úspěchem a pochvalou. Role soupeře jim umožňuje uplatnit, odžít si agresivní popudy. Snahou ve výchově je dosáhnout rovnováhy mezi soupeřivostí a spoluprací (Říčan, 1990). V průběhu předškolního věku se v hrách začínají rozlišovat intersexuální rozdíly (výběr hraček, náměty her...). Temperamentové vlastnosti se ukazují velmi zřetelně, neboť dítě je ještě nedokáže ovládat vůlí (sebeovládání). Další specifickou aktivitou je „práce“, tzn. reálná činnost. Dítě se už neuspokojuje s tím, že může „jako prát“ nebo „jako vařit“, dožaduje se vykonávat činnost v reálné situaci. Koncem předškolního období se formují první pracovní návyky a postoje, „práce“ je pro dítě příjemnou aktivitou (Plevová, 2008).

1.3.1. Vývoj svědomí

Předškolní dítě akceptuje taková pravidla chování, která mu předkládají uznávané autority. Tato fáze vývoje se nazývá heteronomní (Piaget, Inhelderová, 1997). Podle Kohlberga je označována jako premorální (dítě je k dodržování norem motivováno odměnou a trestem). Další vývojovým stupněm je zvnitřnění některých norem a ztotožnění se s nimi, dítě začíná pociťovat vinu za nežádoucí chování, tzn., že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné. Svědomí předškolního dítěte funguje jako autoregulační mechanismus ve vazbě na konkrétní situaci, na konkrétní čin, stereotypně a rigidně, egocentricky. Osvojování norem chování probíhá především v rodině, protože jiné prostředí nemá patřičnou emocionální váhu a tudíž ani význam (Vágnerová, 2000).

Prosociální chování úzce souvisí s existencí vnitřních sociálních kontrol neboli „**svědomí**“. Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je předpokladem pevného svědomí – k jeho vývoji tedy přispívá matka, která má vřelý vztah k dítěti a otec, který dítě pozitivně akceptuje (Langmeier, 1991).

Vývoj svědomí úzce souvisí s vnímáním a vývojem sociálních rolí. Ten začíná kolem jednoho roku, kdy se rozvíjí hra, přibývá, později ubývá konfliktů o hračky, ve dvou letech nejsou role kompletně rozděleny (paralelní hra), teprve v předškolním věku dochází k výraznějšímu pokroku (hra asociativní) a konečně dojde ke spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozdělené a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu

(hra kooperativní). Projevují se fenomény jako obliba u spoluhráčů, vedení ve skupině, soupeřivost mezi dětmi. Diferencuje se role mužská a ženská (Langmeier, 1991).

1.3.2. Vývoj charakteru

Vývoj svědomí můžeme také spojit s vývojem charakteru. Morální výchova vyžaduje formování takových sociálních dovedností a návyků, jako je empatie, ohleduplné taktní chování, dovednost naslouchat druhému, zjistit jeho emoční stav podle projevů a návyk respektovat tento stav, dovednost spolupráce. Z tohoto výčtu nám jasně vystupují kontury prosociálního chování.

R. Peck rozlišil pět charakterových typů zařazených do vývojové posloupnosti a vzestupné škále psychologické a morální zralosti (podle Čápa, 1993, str. 365):

1. Amorální charakter
2. Účelově zaměřený charakter
3. Konformní charakter
4. Charakter s iracionálním svědomím
5. Racionálně altruistický charakter

Uvedeným typům morálního charakteru odpovídají stádia ve vývoji svědomí:

1. Přísné „nesmíš“, potlačující svědomí (typ amorální, účelově zaměřený, zčásti konformní).
2. Svědomí vyjádřené formulací „dělej to, co by si přáli lidé, které respektuješ“ (konformní typ).
3. Autonomní vnitřní systém, neovlivnitelný racionální úvahou, zkušeností a rozbořením podmínek, klasické superego (typ s racionálním svědomím).
4. Systém vnitřních zásad, přístupný racionální úvaze, připouští si dialog mezi protichůdnými motivy (racionálně altruistický typ).

Bylo zjištěno, že stupnice zralosti charakteru je spjata s kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a důslednosti požadavků na ně. Jedinci s amorálním charakterem pocházeli z rodin nedůsledných a aktivně zavrhujeících dítě. Jedinci s účelově zaměřeným charakterem z rodin s láskou k dítěti, ale bez důslednosti nebo naopak s důsledností bez lásky. Konformní charakter vyrůstá v rodinách s autokratickým stylem výchovy a s přísnými tresty stejně jako charakter s iracionálním svědomím. Nejvyspělejší typ racionálně altruistický vzniká

v rodinách s kladným emočním vztahem k dítěti, s mírnými tresty, s důsledností v požadavcích a s integračním stylem výchovy. V morální výchově je nesprávné přeceňovat slovní působení, k efektu vede spíše konkrétní projev osobního postoje, svědectví citové angažovanosti, a to stručně a v souvislosti s konkrétní událostí (Čáp, 1993).

1.3.3. Odměna a trest

K rodinné výchově patří odměna i trest. Kolektiv autorů při Centru preventivního lékařství 3. Lékařské fakulty UK Praha se pokusil zmapovat spektrum používaných trestů v našich rodinách (Matula, Čanigová, 1996). Ukázalo se, že rodiče nejčastěji odměňují a trestají své děti pochvalou nebo hubováním, tedy verbální komunikací. Další největší oblíbenosti pro odměnění dosahují dárky a peníze, zatímco pro potrestání volí rodiče právě výprask. To znamená, že přímá agrese je běžnou přirozenou součástí našeho života. Škála tělesných trestů zahrnuje výprask, fackování, kopance a silné rány. Fyzický trest považujeme za zneužití tehdy, jedná-li se o bití pomocí nějakého předmětu, nebo bití na citlivou část těla (hlava, břicho, genitálie) a také, když po ranách zůstávají na těle stopy (modřiny, škrábance). To kontrastuje se zjištěním, že facka, políček, pohlavek, používání vařečky, řemene, bití po hlavě je v našich rodinách velice časté. Kritérium prožitku spravedlivého potrestání, resp. odměnění je naplněno jen tehdy, je-li takto prožito a chápáno dítětem. Chybí-li tento fenomén a děti hodnotí svůj trest jako nespravedlivý, znamená to, že trest nebyl trestem, že nesplnil svou výchovnou roli, a otevřel dveře týrání. I jiné tresty, např. zavírání po tmě, nechávání dítěte za trest o samotě, jsou používány relativně často a vyvoláváním strachu zákonitě narušují vztah mezi rodičem a dítětem. Signifikantně častěji trestají maminky, ale otcové se častěji uchylují k použití tělesného trestu nepřiměřené intenzity. Bití bývají častěji chlapi. Víme také, že existuje řetězec rodinného násilí, podle kterého, jak se chovají rodiče k dětem, tak se tyto děti chovají v dospělosti ke svým starým rodičům. Také to znamená, že v rodině, kde muž používá násilí vůči ženě, bude tato žena v roli matky častěji používat násilí vůči svým dětem a současně děti navzájem mezi sebou budou více násilné. Po trestu následuje pocit provinění, který zvláště v případech násilí na dítěti je provázen pocitem bolesti, zloby a strachu. Přesto, že tyto pocity celkem rychle odezní, duše dítěte zůstává poznamenána. To bývá příčina obtíží s důvěrou, sebehodnocením, úspěšností ve škole, uplatněním v životě,

ve společenském a intimním životě v dospělosti (Vaníčková, Povazník, Provazníková, Havlínová, 1994).

1.4. Učení v předškolním věku

Pro předškolní věk je typický způsob **sociálního učení**. Dítě touží po převzetí role rodičů a tuto svou potřebu uspokojují především ve hře, protože jinak je zatím nedostupná. E.Erikson charakterizoval fázi předškolního věku jako období anticipace rolí (Vágnerová, 2000). Děti si zkouší různé role, které by měly v budoucnu získat a učí se je nějak zvládnout. Takto přijímají také normy a řád platný ve světě dospělých. Protože jsou pro děti např. rodičovské role velmi atraktivní, motivují je pozitivním způsobem i k přijetí pravidel chování, které taková role zahrnuje.

Učení je efektivnější, když dospělí postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný, i když s určitou pomocí. Tento způsob se označuje jako **zóna proximálního vývoje** (Vágnerová, 2000). Nejprve se dítě dostává do interakce s jinými lidmi, od nichž se učí způsobu uvažování, později existuje toto poznání jako naučená a zvnitřněná funkce. Dospělí mohou dětské učení regulovat a usměrňovat různým způsobem, ale zejména tam, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat. Učení je spjato s emočním prožíváním. Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře.

Pro předškolní věk jsou vhodné jen některé metody učení, které přihlížejí k úrovni kognitivních a afektivních schopností dítěte. Jsou to například: výklad, vysvětlení, demonstrace, procvičení pod dohledem dospělého, hra rolí, hra pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností, učení ze zkušeností, skupinová práce (Petty, 1996).

1.5. Komunikace v předškolním věku

Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah). S dospělými hovoří zdvořileji, s vrstevníky přímo, mnohdy přechází konverzace v monolog, s malými dětmi se dovedou částečně přizpůsobit jejich potřebám a více vysvětlují. V komunikačním projevu je patrný egocentrismus, formální nedostatky a obtíže v koordinaci

konverzačních dovedností, jako je vnímat druhou osobu, poslouchat, co říká, své sdělení přizpůsobit situaci, respektovat jiný přístup.

2. Vývoj dětské psychiky

Dítě o sobě uvažuje, když si uvědomuje svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Sebehodnocení je stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Rodiče je ovlivňují:

- a) emočně, svou citovou vřelostí
- b) svými požadavky a spokojeností s plněním
- c) svým chováním a slovním vyjádřením názoru na dítě

Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekritickým, tak jak je mu prezentován. Typické jsou majetnické sklony, sklon k vychloubání, ztotožnění se s rodiči, důležité je osobní teritorium, kam patří lidé, věci a prostředí. Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, důležitá je „gender role“ (zahrnuje sociální pojetí ženské či mužské role). Definitivní uvědomění a přijetí pohlavní role jako něčeho neměnného nastává právě v předškolním věku.

2.1. Dětská kresba

„Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. Výtvarný projev se vedle pohybového řadí mezi základní aktivity dítěte“ (Plevová, 2008, 73)

Pro dítě je kresba hrou, je to zároveň přirozená vyjadřovací schopnost. Umožňuje dítěti neverbální komunikaci, vyjádření svých pocitů, přání, obav a představ, které prožívá. Podle Uždila (1984) se dětská výtvarná „řeč“ podobá řeči mluvené. Rané dětské čáranice tak přirovnáváme k dětskému žvatlání, resp. rozvoj kresby k rozvoji řeči. Zprvu chce dítě jen zanechat někde stopu, něco viditelného tam, kde předtím nic nebylo. Podle Reada chce dítě vytvořit něco vlastního, relativně stálého a osobního. Protože zdravé děti kreslí na celém světě v témže věku přibližně stejně, mluvíme o stadiálnosti vývoje dětské kresby.

Členění podle Příhody (1967):

- 1) stadium črtací experimentace - před druhým rokem života
- 2) stadium prvotního obrazu - v raném období předškolního věku, kresba ještě není všeobecně srozumitelná, dítě je schopno kresbu znovu opakovat

- 3) stádium lineárního náčrtu - uvědomělá kresba, motivem je nejčastěji člověk, kreslení z představy, zdůraznění detailů, které se mu líbí (egocentrismus), nezvládá proporce a prostor
- 4) stádium realistické kresby - pozdní období předškolního věku, oddělení reality a zážitku, rozlišuje objektivní znaky, kreslí stále podle představy
- 5) stádium naturalistické kresby - po desátém roce života, kreslí podle toho, jak se mu předmět jeví, ztrácí realistické prvky, zlepšování proporcí, zachycení pohybu, krize kresebného projevu - uvědomuje si nedokonalost a potlačuje svůj kresebný projev.

Prvotní kresby lidské postavy mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte označujeme jako „hlavonožec“. K oválu, v němž jsou uzavřeny všechny důležité znaky (ústa, oči, vlasy), jsou připojeny dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar, které znázorňují končetiny. S přibývajícím věkem děti vylepšují své kresby lepšími proporcemi tělesných údů, nejvýznamnější však zůstává hlava, která bývá zobrazována jako největší. Lidskou postavu stále kreslí po jednotlivých částech, které k sobě mechanicky připojuje (montovaná kresba). V šesti letech, tedy ve věku školní zralosti, dítě člení lidskou postavu zcela zřetelně, paže jsou spojeny s trupem, hlava je pokryta vlasy, zvýrazňuje detaily (uši, oděv).

Z psychologického hlediska je významný celý proces kresby (jak dítě sedí, jak drží tužku, jak dlouho mu to trvá, jestli gumuje, jak o kresbě mluví apod.). Kresbu využíváme jako prostředek k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým. Na druhé straně však nepřeceňujeme význam kresby a neděláme radikální závěry z kreseb dětí (Plevová, Petrová, 2008).

2.2. Hra v předškolním věku

„Člověk si hraje – aspoň má hrát! – celý život, ale v předškolním věku to platí dvojnásob“ (Říčan, 1990).

Předškolní období je klasickým obdobím hry. Předškolák je v dětském kolektivu spokojený, protože si dovede složitě a zajímavě hrát s jinými dětmi. Hra je hlavní činností, při které dochází k procesu socializace. Při hře se uplatňuje práce i učení. Hra je základní psychickou potřebou dítěte. Dítě si hraje, i když je nemocné nebo unavené. V psychologické praxi je hra léčebným prostředkem. Předškolák si hraje vášnivě, intenzivně a se vši vážností. Zabere se do hry tak, že při ní brečí, vztekle křičí nebo se směje. V tomto období se výrazně

rozšiřuje repertoár her. Hry získávají na přitažlivosti ještě prvkem soutěžení. Soupeřit se dá v běhání, skákání, házení, ale i v pexesu. Nejzajímavější a vývojově důležité jsou *námětové hry*, které se prolínají s honičkami (na četníky a zloděje), bitvy mezi hrady na pískovišti, hra na listonoše s máminou kabelkou, hra na obchod (vyrobí si peníze). Dívky si hrají nejraději s panenkami, což je příprava na úlohu matky. Chlapci volí hračky techničtějšího rázu jako auta nebo i různé druhy zbraní (šavle, meče, pistole). Zbraně patří k tradiční úloze muže – bojovníka. Je prakticky nemožné vyloučit hračky – zbraně z her předškolního chlapce, jsou pro ně příliš přitažlivé. Jedinou možností je kultivovat postoj ke zbraním. Daleko závažnějším problémem jsou televizní programy, v nichž je plno násilí, zabíjení a krutosti. Zároveň je prokázáno, že agresivitu předškolních dětí zvyšují přísné tělesné tresty a špatný příklad rodičů (hádky, případně spojené s násilím) (Říčan, 1990).

Hra je důležitý psychoterapeutický prostředek. Dítě se v ní vyrovnává se svými strachy, zmatky, smutky a konflikty.

2.3. Zvláštnosti dětské psychiky

Víme, že dítě myslí, cítí a vnímá jinak než dospělý. Osobnost člověka se projevuje prostřednictvím prožívání a chování. Dítě je v **souladu se svým prožíváním a chováním**. Dítě nepředstírá, výrazově se projevuje podle toho, co právě cítí. Intenzivní emoce vyjadřuje spíše nonverbálně (prostřednictvím kresby, způsobem hry, výraz tváře apod..).

Zvýšená sugestibilita je další zvláštností, kterou se děti projevují. Nedostatek zkušeností způsobuje, že dítě nemá pevné názory a lehce je mění pod vnějším vlivem. Převzaté názory se prosazují u dítěte v prožívání i chování. Sugestibilita postupně ustupuje rozvíjející kritičnosti. S tím souvisí i labilita v prožívání a chování.

Nestálost citů (rychlé střídání nálad, malé sebeovládání) souvisí s **egocentrismem a negativismem**. Podle Learyho (1976) dítě vše posuzuje ve vztahu k sobě, ze svého hlediska. Dítě zcela přirozeně vyžaduje, aby všichni sloužili jeho potřebám, vyžaduje pochvalu a citlivě reaguje na trest, či kárání. Pokud je výchova extrémně tolerantní k projevům egocentrismu, může se vyvíjet egoismus. Negativismem rozumíme neadekvátní odmítání všeho, což se pojí zejména s batolecím obdobím.

Eidetismus souvisí s představivostí. Dítě s obtížemi rozlišuje mezi svými představami a realitou. Svoje představy a přání považují za skutečnost a také je tak prezentují. Eidetismus vrcholí v šesti letech a mizí v mladším školním věku. U některých jedinců zůstává a sílí až do dospělosti (umělci) jako zvláštní eidetická vloha.

Personifikace znamená, že dítě přiřazuje lidské vlastnosti zvířatům a věcem. Věci se k němu nějak chovají a nějak se tváří a dítě se k ni podle toho chová.

Celostnost prožívání a jednání znamená **synkretismus**. Tento pojem definuje Příhoda jako celkové, neanalytické, intuitivní pojmání předmětů. Postupně dochází k diferenciaci.

Konkretismus vychází z toho, že myšlení je vázáno na konkrétní předměty. Asi do devíti let je myšlení výhradně konkrétní. Abstraktní myšlení se vyvíjí později, mezi 9. a 12. rokem života dítěte. Konkretismus se projevuje také v časovém (**prezentismus**) a prostorovém (**topismus**) vnímání. Dítě chápe svět jen v daném okamžiku, v přítomnosti. Nejsou tu vazby na minulost nebo přítomnost. Také prostorové chápání je omezeno jen na prostor, v němž se dítě pohybuje. Nechápe pojmy jako země, vesnice, město (Plevová, Petrová, 2008).

3. Vstup dítěte do školy

Období vstupu dítěte do školy znamená radikální životní změnu. Škola otvírá dítěti nové obzory, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novým způsobem. Do života her vstupují povinnosti spojené se školní prací, vyšší nároky na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, přizpůsobit se novým situacím, hrát roli žáka, spolužáka (Říčan, 1990). Pro děti i jejich rodiče tato změna znamená značnou zátěž.

3.1. Předpoklady pro úspěšný školní začátek - školní zralost

Podle Friedricha Froebela (významného pedagoga 19. století) je vývoj dítěte spojitý, i když etapový proces, v němž přítomné navazuje na minulé a je zase předpokladem budoucího. J. A. Komenský definoval školní zralost jako stav somato – psycho - sociálního vývoje dítěte, který:

- je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období (*minulost*)
- je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte (*přítomnost*)
- je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení (*budoucnost*)

(Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 106)

3.1.1. Způsobnost dítěte na školní práci

Vedle biologické zralosti také vliv prostředí a výchovy značně ovlivňuje úspěšný či neúspěšný školní začátek. Děti z nepodnětného či zanedbávajícího prostředí byly označovány za „nezralé“ ve vyšším procentu než děti z podnětného prostředí. Také vliv předškolního vzdělávání (MŠ) má velkou váhu. Děti z mateřských škol jsou uváděny jako společenštější, sebevědomější, vyrovnanější, méně úzkostné a méně přecitlivělé na kritiku v tom případě, že byly umístěny do předškolního zařízení již zralé pro život v kolektivu. U dětí z dětských domovů byla dokázána opožděná připravenost na školu.

V našem školství existují programy, které by měly připravovat děti vhodným způsobem na vstup do školy a to v tzv. předškolních třídách mateřských škol či v přípravných ročnících při školách základních (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1.2. Připravenost dítěte na školní práci

Vedle objektivní stránky předpokladu úspěšného začlenění na školní práci existuje ještě subjektivní aspekt. Dítě musí být také emočně připraveno a motivováno. Mělo by mít kladný postoj ke škole, jak k učivu, tak k učiteli a spolužákům. Dítě by mělo mít možnost aktivně se s celou situací vyrovnat, nežádoucí je pocit zavalenosti a přemoženosti. Úspěšný start školních povinností závisí nejen na biologickém dozrání, ale i na emoční připravenosti a motivaci vše zvládnout.

3.2. Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy

3.2.1. Tělesná zralost

Biologickou (tělesnou) zralost posuzuje především pediatr dítěte. V tomto směru se posuzují obvykle následující znaky:

- věk (dovršení šesti let),
- výška, hmotnost,
- přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace,
- vyspělost jemné motoriky (stupeň koordinace zraku a ruky),
- dokončení 1. strukturální přeměny,
- míra zralosti CNS,
- celkové zdraví dítěte

(Petrová, 2008, str. 85)

Již J. A. Komenský určil hranici šesti let pro vstup do školy, ale zároveň upozornil na možnou nezralost některých dětí. Dívky předbíhají většinou chlapce ve svém vývoji,

ti jsou naopak křehčí a zranitelnější. S efektivním fungováním psychických funkcí a procesů souvisí přiměřený stupeň zralosti CNS. Příliš časně či naopak promeškané zaškolení dítěte přináší různé nežádoucí návyky, které se potom nesnadno modifikují. Motorické zklidnění je žádoucí při správném držení tužky, neplýtvá silami, má radost z pohybu, ale dovede ho usměrnit.

Před vstupem do školy je nutné vyzorovat typ **laterality**. Odborně se lateralita určuje v pedagogicko - psychologických poradnách. U nás se nejčastěji používá Zkouška laterality od Z. Matějčka a Z. Žlaba.

Podle Kříšťanové rozeznáváme druhy laterality:

- vrozený levák - správně vedený
- přecvičovaný levák
- levák z nutnosti (např. po úrazu pravé ruky)
- patologický levák (způsobeno např. lehkým zánětem mozku)
- vrozeně obouruký = tzv. ambidexter
- vrozený pravák
- přecvičený pravák

(Kříšťanová, 1995, str. 8)

Kříšťanová (1995) charakterizuje leváctví jako individuální zvláštnost. Nejedná se pouze o převahu levé ruky, ale i dolní končetiny, ucha a oka. Člověk dokáže určitý úkon vykonat jedním párovým orgánem lépe než druhým. Lateralita je podle různých výzkumů dědičná a vrozená. „*Vrozený základ laterality nazýváme genotypem. Genotyp laterality není však jevem trvalým. Podléhá vlivům prostředí, vlivům výchovných činitelů. Může se jimi dokonce přetvářet v typ laterality, který je odlišný od typu vrozeného. Výsledný typ laterality se nazývá genotyp. Rozumíme tedy genotypem laterality takový náleží praváctví anebo leváctví, jakým se člověk projevuje*“ (Sovák, 1960, s. 25). Dnes jsou tolerovány oba typy, jak praváctví, tak leváctví.

Děti leváci, i když v dnešním světě tolerování a násilně nepřeučování, se setkávají s pravorukým prostředím a musí řešit různé konflikty (zařízení koncipovaná na pravou ruku, podání ruky při pozdravech, auta jezdící po pravé straně vozovky atd.) U dětí může docházet k problémům ve spolupráci obou mozkových hemisfér a mohou se u nich projevit nejrůznější povahové zvláštnosti, či poruchy učení, řeči (kognitivní oblast), chování (emocionální oblast), udržení pozornosti. Z historického hlediska může být také levák považován za člověka méně

šikovného, méněcenného, což dokazuje i rčení „má obě ruce levé“. Děti leváci mají často problémy s nácvikem psaní i čtení. Nejběžnějším zlozvykem je „dráповité“ držení pera. Při čtení je přirozený směr zrakové percepce opačný než u praváků, vyžaduje tedy přecvičení. Potřebují tedy delší čas ba zautomatizování těchto činností.

První strukturální proměna by měla být ukončena před vstupem do školy. Způsobuje dočasnou disharmonii, která se projevuje v oblasti tělesné i duševní. Dochází ke střídání stavů aktivity a únavy, klesá odolnost vůči infekcím. Dítě roste, hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha, prodlužují se končetiny, dokončuje se osifikace ruky, začátek druhé dentice. Každá odchylka či oslabení v rozvoji tělesném či duševním se může stát handicapem ve školní práci dítěte (Petrová, 2008).

3.2.2. Kognitivní zralost

Kolem šestého roku života dítěte dochází ke změnám v poznávací činnosti dítěte. Dítě začíná chápat svět realisticky, začíná logicky myslet, i když jen na konkrétních věcech a při konkrétních činnostech, rozlišuje lépe části obrazce, které vnímalo jako nedělitelný celek. Toto poznání se týká nejen vizuálních, ale i akustických útvarů. Diferencuje zvukovou i vizuální podobu slov, analyzuje části určitých množin prvků, což je předpoklad úspěšného postupu při psaní, čtení a počítání. Pročleněné vnímání lze vidět ve spontánní kresbě, která je mnohem podrobnější s detaily, při napodobování tvarů písma, složitých útvarů, při odpočítávání několika předmětů apod. Je to předpokladem k úspěšnému zvládnutí Kernova testu školní zralosti v Jiráskově modifikaci, který předškolní dítě musí zvládnout. Tento test zahrnuje 3 úkoly, a to kresbu mužské postavy, napodobení psané věty a obkreslení skupiny teček. Test je pouze orientační zkouškou. Konečné rozhodnutí ve sporných případech je na podrobném psychologickém vyšetření všech složek mentální výbavy dítěte (Langmeier, 1991). Dítě by mělo mluvit ve větách a jednodušších souvětích, rozsah slovní zásoby je 3000 - 4000 slov. Rozsah aktivní slovní zásoby závisí na podnětném prostředí dítěte. Drobné vady výslovnosti řeší logoped. Podle výzkumů 20% až 30% dětí prvních tříd vykazuje vady ve výslovnosti (Petrová, 2008).

Shrnutí kritérií kognitivní zralosti (Petrová, 2008, str. 88):

- přechod od celostního k pročleněnému vnímání,

- analyticko-syntetická činnost,
- konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem (kategorie množství, pořadí příčinnosti či následnosti),
- trvalejší a záměrná paměť, její logické prvky,
- odlišení reality a fantazie, sklon k realismu,
- překonávání egocentrismu,
- vůlí ovládaná pozornost (krátkodobá),
- tvořivý, aktivní přístup ke světu,
- přiměřený vývoj řeči,
- rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu).

3.2.3. Emoční, motivační a sociální zralost

Jevy, které jsou posuzovány jako emoční, motivační a sociální zralost jsou:

- adaptace na režim školy,
- kontrola okamžitých nápadů a impulzů,
- odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení, ochota spolupracovat,
- převzetí nové role žáka a spolužáka, začlenění do skupiny vrstevníků,
- relativní emocionální stabilita a odolnost vůči frustracím,
- kladný postoj k sobě, přiměřená sebedůvěra.

(Petrová, 2008)

Emoční zralost úzce souvisí s mentální výkonností. V této souvislosti můžeme zmínit zajímavý pokus Zweiglův, který zjistil, že předškolní děti nemohou splnit několik příkazů, pokud ty příkazy nemají přímý citový význam. Splní však i náročné úkoly, pokud je v nich neutrální prvek nahrazen citově kladným prvkem (např. místo láhve přinést bonbón, který si mohou ponechat). Předpokladem kázně ve škole je kontrola afektů a impulzů. Tato kázeň je předpokladem školní práce, která odpovídá nyní vývojové potřebě dítěte. Hra ze života dítěte nemizí. Obojí, hra i školní práce, se střídá i navzájem prolíná. Existují různé školské systémy (alternativní školy), ale všechny od dětí vyžadují jistou míru pracovní schopnosti, vytrvalosti, úsilí a soustředěnosti na namáhavý úkol (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dalšími důležitými faktory jsou schopnost dítěte pracovat ve skupině vrstevníků, umět se vzdát svých osobních potřeb ve prospěch společných cílů a úkolů. Tato schopnost sebeovládání a sebeřízení často chybí u předčasně zařazených a nadaných dětí, protože je závislá na biologickém zrání. Schopnost samostatně pracovat se vytváří postupně, je potřeba pomoci rodičů při přípravě na školu, u některých dětí i několik let. Osvojené negativní pracovní návyky hned na počátku školní práce, jako jsou nesoustředěnost, odbíhání pozornosti od úkolu k jiným předmětům, výkon je nevyrovnaný s chybami, znamenají většinou nezralost dítěte pro školní práci.

Sociální kompetence dítěte, schopnost empatie a prosociální chování, jsou dalším aspektem školní zralosti. Tento nácvik sociálních dovedností by měla obsahovat příprava na školní povinnosti nejen v mateřských školách. Učitelé mateřských škol i rodiče dětí by měli být modelem takového chování. Měli by umět zřetelně projevit zájem a pochopení pro jednotlivé děti, jejich pocity a umět s nimi o jejich prožitcích mluvit.

4. Školní nezralost

Za nezralé děti označíme ty, které trpí dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než mírný podprůměr. Pokud se jedná o výrazně podprůměrné dítě, nepůjde jen o školní nezralost, nýbrž o celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků školní docházky.

Do skupiny nezralých dětí lze zahrnout děti příliš neklidné, překotné, impulsivní, či zase těžkopádné, neobratné, nesoustředěné, neustále odbíhající ke hře. Patří tam také děti nesamostatné, závislé, infantilní, přecitlivělé, bázlivé, plačtivé, ale stejně tak i prudké, výbušné, vzdorovité, špatně navazující kontakt s učitelem nebo ostatními dětmi, se sklonem k mutismu v řeči.

Obecnější příčiny školní nezralosti podle Jiráska (1968):

1. Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu
2. Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence
3. Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (dysfunkce a specifické vývojové poruchy)
4. Neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy
5. Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě (např. psychické deprivace spjaté s ústavní výchovou, či dysfunkční rodina)

(Říčan, Vágnerová, 1991)

4.1. Opatření pro školsky nezralé děti

Současná tendence směřuje k tomu, aby k ověření školní zralosti docházelo dostatečně včas před předpokládaným vstupem do školy. Zbývajících času lze cíleně využít na pomoc např. k logopedické nápravě řeči, rozvíjení jemné motoriky nebo nácviku osamostatňování atd. V přípravě dítěte ke školní práci hraje významnou roli vedle rodiny také mateřská škola. Téměř všechny děti navštěvují předškolní oddělení mateřské školy. Cílená předškolní výchova je součástí výchovného programu mateřských škol. Zejména pro děti ze sociálně slabých a málo podnětných rodin představuje předškolní příprava v mateřských školách významnou pomoc.

V souladu se Školským zákonem mohou rodiče požádat ředitele školy, která žáka zapsala, o odklad školní docházky. Ve výjimečných případech lze tento odklad ještě podruhé zopakovat. Svoji žádost rodiče dokládají vyjádřením pediatra a vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně. Toto opatření mívá smysl tehdy, pokud se podaří pro dítě vypracovat a uskutečňovat terapeutický program s ohledem na jeho nedostatky v oblasti školní zralosti.

5. Prosociální chování

5.1. Definice

„Prosociální chování je chování, které je zaměřeno na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupiny nebo společenských cílů bez aktuálního očekávání odměny“ (Olivar, 1992, str. 5).

Motivem a předpokladem takového chování je vnitřní potřeba nebo tendence dělat to, co prospěje druhému. Cílem výchovy k němu je nejen osvojení určitého vnějšího chování, ale aby se děti chovaly prosociálně z takové vnitřní potřeby.

Mezi charakteristiky prosociální osobnosti se uvádí, že projevuje soucit s lidmi, kteří mají potíže, těší ho, když může někoho obdarovat, nebo se s někým rozdělit, namáhá se ve prospěch jiných lidí, úspěchy druhých vnímá bez závisti, má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých, prožívá s jinými lidmi jejich starosti (Páleník, 1993).

5.2. Rozvoj sociálních dovedností

V předškolním věku se dítě také učí žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tedy nejsou součástí jen některé role. Rozvoj prosociálního chování je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb (Vágnerová, 2000).

5.2.1. Vrstevnické vztahy a role

V předškolním období se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé. V symetrickém vztahu s vrstevníkem jsou si oba rovni, mají podobné kompetence i podobný status. Takový vztah poskytuje méně jistoty než vztah s dospělým. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze chápat jako signál určité zralosti osobnosti předškolního dítěte. Dítě si volí většinou kamaráda, který by mu byl podobný, měl stejné potřeby a zájmy. Dítě může kamaráda i odmítnout, pokud mu nevyhovuje. Shoda je nutná zejména v oblasti vnějších

znaků a projevů, dítě má potřebu sdílet činnosti (kamarád je ten, kdo chce to, co chci já). Významným kritériem pro výběr kamaráda je pohlaví, zevnějšek dítěte, vlastnictví zajímavého předmětu, chování. Populární děti jsou přátelské, dobře laděné, dovedou snadno iniciovat kontakt, udržovat rozhovor, jsou schopny dodržovat dohodnutá pravidla hry. Kamarádství s nimi je snadné a příjemné. Takové děti získávají obvykle lepší sociální role. Naopak děti, které nebyly dobře přijaty svými rodiči, jsou agresivnější, dráždivější, hůře přizpůsobivé, v sociálních vztazích nebývají pozitivně přijaty. Tím se jejich nepříznivá zkušenost opakuje a prohlubuje. Bez pozitivní korektivní zkušenosti není možné takové dítě změnit. Dítě to samo nedokáže.

Jedním ze základních úkolů této fáze je sebeprosazení ve skupině vrstevníků. Dítě získává nějaké postavení (má status hvězdy, baviče, outsidera, ...). Rozvíjí se schopnost soupeřit nebo spolupracovat. Role soupeře je snazší a atraktivnější. Má význam jako sociálně únosná transformace agresivity. Role spolupracovníka je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, jako je potlačení touhy po okamžitém uspokojení vlastních potřeb, vzdání se egocentrického pohledu na situaci, sebeovládání, sdílení uspokojení s ostatními apod. Dítě se sice dovede vcítit do někoho jiného, ale jen na omezenou dobu a s malou intenzitou. Dítě získává různé další role, které se učí ovládat, např. role dítěte chodícího do mateřské školy, umí plavat, stará se o psa, apod.

5.2.2. Vývoj prosociálního chování

Můžeme stanovit tři druhy faktorů, které podmiňují vznik a vývoj prosociálního chování. **Kognitivní kapacita**, která umožňuje dítěti vnímat potřebu nějakého činu a poznat, jaký čin by to měl být. **Motivace** k uskutečnění takového činu, a to za určitých **situačních podmínek** (Čáp, 1993).

Mezi kognitivní faktory je rozhodující schopnost vnímat a chápat situaci tak, jak ji chápe druhá osoba. Dalším kognitivním činitelem je kvalita morálního usuzování a nakonec schopnost rozeznat, která situace je vhodná ke sledování vlastních cílů a která k dosažení cílů jiných osob.

Motivační faktory zahrnují například zájem jednotlivce o potřeby a dobro druhých, všeobecnou zaměřenost pomáhat druhým, schopnost empatie. Empatická reakce je schopnost vnímat a chápat situaci druhého obohacená afektivní zkušeností.

Situační faktory mohou prosociální chování buď posilovat, nebo zeslabovat. Jedním z nich jsou sociální normy a pravidla. Jiným je vliv socializačních praktik (konkrétní jednání s dětmi ze strany blízkých lidí). Rozhodující úlohu zde hrají rodiče, protože jejich „modelování“ prosociálního chování dětí, jejich pozitivní reakce na prosociální akty dětí mají kumulativní efekt, který je posilovačem. Už u dětí v útlém věku můžeme pozorovat projevy, které po náležitém usměrnění mohou vést ke zdokonalování jednotlivce v prosociálním rozměru. Je to náklonnost a přátelskost, spontánní podělení se s jinými o předměty nebo zkušenosti, péče o druhé (o panenky, plyšová zvířátka), spolupráce a vyhovění požadavkům rodičů, pomoc rodičům při práci nebo utěšování osob ve smutku. Snad jedinou odměnou může být pro dítě subjektivní pohoda. Při měření subjektivní pohody se zdůrazňují její dvě stránky: emocionální (pocitování dobré nálady) a kognitivní (výpověď o spokojenosti se svým životem) (Džuka, 1996). Přímý vztah k tomuto má dušení zdraví, které předpokládá subjektivní pohodu, emocionální stabilitu, sebevědomí, autonomii a dobrou schopnost řešit problémy.

Předpoklady pro rozvoj prosociálního chování jsou:

- uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí,
- dosažení úrovně kognitivních kompetencí,
- výsledek sociálního učení nápodobou, na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování (trestem a odměnou),
- schopnost empatie a reálné pomoci,
- učení se altruismu,
- kontrola a ovládání agresivních tendencí (mladší děti reagují častěji fyzickou agresí, starší děti verbální agresí).

Určitým základem pro **odchylky chování** je typ temperamentu, impulzivita a silná emoční vzrušivost. Chybí dostatečná sebekontrola a sebeovládání (Vágnerová, 1993). Odlišnou skupinu tvoří děti s **poruchami citového vývoje**. Pro ně je typická citová plochost, chladnost, egoismus, nedostatek empatie, mrzutá nálada a agresivita. Výrazem obranných tendencí jsou úzkost a strach. Děti s **poruchami chování** neakceptují normy a omezení, chybí pocit viny nebo zahanbení, dominuje egocentrismus a nezájem o uspokojení ostatních.

5.3. Vliv rodinného prostředí

Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nimž se identifikuje. Proto zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje a projevy rodičů. Tato identifikace zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu. Mnohé výzkumy v oblasti prosociálního chování ukazují, že rodinné prostředí je možné považovat za determinující faktor při utváření a ovlivňování prosociální orientace dítěte (Čáp, 1998).

Sledují se zejména dvě základní dimenze rodičovského chování, a to dimenze vyjadřující **citový vztah k dítěti** (láska - trestání) a dimenze zachycující **způsob usměrňování neboli řízení dítěte** (závislost - nezávislost). Jako důležité se ukazují výchovné prostředí, které poskytuje dítěti dostatek lásky, opory, bezpečí a náklonnosti, tedy emocionální dimenze výchovného chování.

Zajímavé jsou zjištěné mezipohlavní rozdíly v míře prosociálnosti (dívky jsou prosociálnější než chlapci) (Koubková, 1995).

6. Mladší školní věk

Období mladšího školního věku můžeme nazvat podle Langmeiera (1983) období střízlivého realismu. Vymezuje ho časovým úsekem 6 - 11 let. Školák je zaměřen na svět takový, jaký je, chce ho pochopit. Předškolák je orientován více na vlastní přání a fantazii, zatímco dospívající na to, co by mělo být správné a ideální, na sebe a své nitro. Na počátku tohoto období je školák závislý na autoritě (naivní realismus), ke konci období je již kritičtější (kritický realismus). Tendence k realismu můžeme sledovat v jeho kresbě, hře, řeči, písemném projevu. Vývojové změny nejsou nějak převratné, vývoj je spíše plynulý s pokrokem ve všech oblastech. Tuto etapu života Erikson označil jako období snaživosti a iniciativy. V této době si školák dokazuje svou vlastní hodnotu výkonem, pílí a pracovitostí. Chce zažívat úspěch a ne pocity selhání a méněcennosti. V tomto směru má subjektivní zkušenost se školou dominantní vliv (Petrová, 2008). Psychoanalýza označila toto období jako období „latence“, čili stability (emoční a sexuální tužby jsou relativně v klidu).

6.1. Tělesný vývoj

Období mladšího školního věku je ohraničeno první a druhou strukturální proměnou. Na počátku období se objevuje ještě disharmonie, ale záhy se jeví dítě mladšího školního věku jako harmonicky vyvinuté, i když jsou velké individuální rozdíly (hmotnost, růst). Hrubá i jemná motorika se výrazně zlepšuje a vyvíjí během celého období mladšího školního věku. Pohyby jsou koordinovanější, rychlejší, zvětšuje se svalová síla. Zároveň se posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zrychluje se nervová činnost, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. S tím souvisí zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu (Langmeier, 1983). Trvá všeobecná aktivita s výraznou radostí dítěte z pohybu. Zvláště při psychickém napětí vrací dítě do duševní rovnováhy. Děti se v tomto období zajímají o různé druhy sportu, neboť tělesná síla a obratnost, podle Langmeiera a Krejčířové (1998), hrají velkou úlohu v postavení dítěte ve skupině vrstevníků (Petrová, 2008).

6.2. Kognitivní vývoj

Dítěti mladšího školního věku již nevyhovuje pasivní přijímání informací, ale chce se všeho účastnit, pochopit souvislosti. Je pozorný, vytrvalý a zvědavý. Poznávání je stále úzce spjato s city.

„**Vnímání** se stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodnosti, stává se pochodem zaměřeným na poznávání podstaty vlastnosti předmětů a jevů, svět se školákovi rozšiřuje v prostoru i čase, objevuje nové vztahy a souvislosti“ (Petrová, 2008).

V tomto období se vyvíjí i druhá složka senzomotorické aktivity: **smyslové vnímání**. Je to složitý psychický akt, na němž se podílí již všechny složky osobnosti člověka - jeho postoj, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenost, zájem i dosud rozvinuté schopnosti (Langmeier, 1983).

Představivost - vybavit se v paměti dřívější vjemy - je u dítěte mladšího školního věku na vrcholu. Ztrácí svou spontánnost, již dovede rozlišit skutečnost a fantazii, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost. Je to důležitý moment, kdy od bezděčného vzniku představ žák přechází ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy. Je to předpoklad k dalšímu rozvoji a to k operacím s pojmy.

Mechanická a neúmyslná **paměť** je typická pro počátek školní docházky, úzce spojená s vnímáním. Paměť se rychle zdokonaluje. Dítě začíná využívat záměrně paměťové strategie, velmi důležitá je práce učitele, jeho motivace dítěte.

Na úspěšnost v oblasti učení i na kvalitu poznávacích procesů má velký vliv rozvoj **pozornosti**. Často mívá podíl na školním selhání. Zpočátku bývá krátkodobá, spontánní, převládající vzruch nad útlumem, což způsobuje přerušování pozornosti a poddání se rušivým vlivům. Organizace hodiny tu má zásadní význam, neboť vůlí ovládaná pozornost je pro školáky velmi vyčerpávající. Je vhodné časté střídání činností, zařazování motivačních a krátkodobých úkolů, nutnost povzbuzení a pochvaly, zařazení oddechových a relaxačních prvků (Petrová, 2008).

Školní činnost a osobnost učitele ovlivňuje ve své podstatě vývoj **myšlení**. Dítě se se svým logickým usuzováním opírá o konkrétní věci a jevy, které si umí názorně představit. Podle Piageta se na počátku školního věku přechází od názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních operací (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě současně dokáže propojit různé myšlenkové procesy (zařazuje předměty podle kritéria, chápe zahrnutí prvků do třídy ap.). Výkony dětí jsou v tomto období závislé na motivaci (známka, úsměv,

pochvala, povzbuzení, obdiv) a přiměřenosti úkolů. Obecně platí, že žáci mladšího školního věku jsou schopni pracovat převážně v názorně předmětové rovině, zobecnění probíhá na základě nápadných znaků předmětů (Petrová, 2008). Vlivem řízeného vyučování se myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se relativně samostatnou. V tomto období se podporuje ve škole i v rodině spíše konvergentní myšlení (myšlenkové postupy směřující k jedinému cíli). Tvořivé divergentní myšlení bývá v dětství podceňováno.

Spolu s myšlením se vyvíjí i **řeč** dítěte. Při vstupu do školy mohou být velké rozdíly mezi dětmi ve výslovnosti, slovní zásobě, skladbě řeči. Ve škole se dítě učí osvojit si řeč psanou a čtenou.

„Psaní a čtení vyžaduje složitou souhru funkcí analyzátorů, sluchového, zrakového a kinestetického, jsou podmíněny kvalitou smyslové analýzy a syntézy souvisejícími se složitými neuropsychickými procesy“ (Petrová, 2008, str. 96).

6.3. Emoční vývoj a socializace dítěte

Mladší školní věk je typický ústupem lability a impulzivity, slábnutím egocentrismu a narůstá schopnost **seberegulace**. Pro školní adaptaci a školní úspěšnost jsou tyto projevy vedoucí k emocionální vyrovnanosti zásadní. Objevuje se chápání ambivalentních citů (dítě začíná rozumět široké škále citů, jejich kvalitě a vnějšímu výrazu, rozumí skrývání emocí a modulaci jejich výrazů). Velké rozdíly v této oblasti mezi dětmi jsou zapříčiněny zkušenostmi s citovým uspokojením v raném dětství (Petrová, 2008). **Citová ovlivnitelnost** trvá, taktéž hodnotová orientace a sociální kontrola jsou velmi labilní, závislé na situaci a autoritě. **Morální vývoj** je silně ovlivněn rodinným prostředím dítěte a výchovnými postupy uvnitř rodiny. Podle Langmeiera a Krejčířové, 1998, se setkáváme s termínem **sebesocializace**, což znamená, že dítě není socializováno jen z vnějšku (rodiče, škola, vrstevníci apod.), ale i samo se na své socializaci aktivně podílí. Dítě si vytváří tzv. „teorii o sobě“, která je základem pojetí jeho identity (Petrová, 2008).

V tomto procesu je velmi důležitá úspěšnost či neúspěšnost ve škole. Trvalejší neúspěch je nebezpečný v hodnocení vlastního „já“. Dítě může zažít pocit méněcennosti, úzkosti nebo bezmocnosti. Pocit úspěšného či neúspěšného žáka se formuje právě v mladším školním věku.

Období kolektivního života a vztahů, období **extraverze**, zažívá mladší školák. Odpoutává se od rodiny, avšak rodinné vztahy jsou citovou jistotou dítěte. V počátcích školního života zájem o sebe a svůj úspěch ještě přetrvává. Později bere ohled na kolektiv třídy, rozvíjí kamarádské vztahy, objevuje se pocit sounáležitosti a společné odpovědnosti. Hraje v kolektivu různé **role žáka, spolužáka. Vztah k učiteli** je zpočátku velmi nekritický, což se mění ke konci tohoto období, kdy žák již hodnotí na základě zkušeností s učitelem.

Hlavní činností dítěte v mladším školním věku je práce a učení. Pro zdravý vývoj osobnosti je nezbytná i v tomto věku **hra**. Je nezastupitelnou relaxací a má hygienický význam. Hra může plnit i funkci diagnostickou a terapeutickou, což pomáhá učiteli v jeho pedagogické práci. Formy hry školáka jsou složitější se složitějšími pravidly, přibližují se reálné situaci, výrazněji se prosazuje snaha po dosažení úspěchu. To ovšem neznamená, že by práce nemohla být stejně zajímavá a lákavá jako hra. Tady má velký význam tvořivost a nápaditost učitele, který by se měl snažit žáka zaujmout a motivovat k co nejlepší školní práci. Již J. A. Komenský si uvědomoval důležitost her a jako svou zásadu označil „školu hrou“.

Zájmová činnost dítěte má v tomto období spíše přechodný charakter. Dítě teprve selektuje a zkoumá své preference a schopnosti. Úspěšná seberealizace v zájmových aktivitách dítě nejen rozvíjí a obohacuje, ale může mu kompenzovat možný neúspěch ve školní práci. Možnost seberealizace náleží k nejsilnějším lidským potřebám (Petrová, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Výzkum školní zralosti

7.1. Cíle výzkumného šetření

Otázka věku dětí, kdy jsou připraveny na školní docházku, zátěž povinností a život ve společnosti spolužáků a učitelů se řeší snad od zavedení povinné školní docházky. Již Jan Amos Komenský se touto otázkou zabýval a poukázal na to, že vstup dítěte do školy, které není připraveno a zralé na školní docházku, může vážně ohrozit jeho duševní zdraví. Školní zralost lze obecně chápat jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.

Ve své práci jsem si vybrala vzorek dětí přijatých a nastoupených do první třídy základní školy a podrobila je testování jejich dovedností a vrozených intelektuálních schopností, které jsou potřebné ke zvládnutí školních povinností, tedy jestli dosáhli „školní zralosti“. Získané výsledky nelze zobecňovat, jsou vzhledem ke způsobu jejich vyhodnocení pouze orientační a pro přesné závěry by bylo nutné ještě podrobnější zkoumání. Přesto se domnívám, že všechna výsledná data mají ve své konkrétní podobě značný praktický význam.

7.2. Hypotézy výzkumného šetření

Pro vlastní výzkumné šetření jsem v souladu s výzkumnými cíli zvolila hypotézy, které souvisejí se školní zralostí vyšetřovaných dětí. Ve sledovaném vzorku dětí jsem sledovala různé individuální odlišnosti, sociální zázemí dětí a také různé postavení dětí v kolektivu třídy. Zajímalo mě, jak si děti povedou ve zbytku pololetí a jak je bude jejich paní učitelka hodnotit nejen z hlediska odvedené školní práce, ale také jejich emocionální stránky, jak se případně zařadily do kolektivu třídy.

Hypotézy:

1. Děti rodičů se vzděláním středoškolským s maturitou a vysokoškolsky vzdělaných rodičů jsou v prvním pololetí první třídy úspěšnější v učení.
2. Děti s proběhlou odloženou školní docházkou jsou starší, prodělaly delší vývoj, jsou tedy vývojově dál, mají „náskok“ a jsou tedy úspěšnější ve školní práci.
3. Děti leváci mají méně vyspělý grafomotorický projev a hůře udrží pozornost než děti s pravostrannou lateralitou.
4. Prvorozené děti jsou úspěšnější ve školní práci než mladší sourozenci.
5. Drobné děti jsou méně úspěšné v zařazení se do kolektivu, jsou nepozornější a méně si věří než děti s věku přiměřeným vzrůstem.

7.3. Použité metody

K měření úrovně vrozených intelektuální vlastností dětí jsem použila metodu **RAVENova inteligenčního testu** (Raven, J. C., 1991) (viz. příloha č. 3). Anglický psycholog John Carlyle Raven vyvinul v roce 1936 významné pomůcky pro měření nonverbální inteligence v psychologické praxi. Jsou to především *Ravenovy standardní progresivní matrice* (Standard Progressive Matrices, SPM). Podle Johna C. Ravena je to test schopnosti nazírat určité tvary, chápat jejich povahu a vzájemné vztahy, a tím vyvíjet při tomto úkolu metody logického usuzování. V průběhu řešení testovacích úloh Johna Carlyle Ravena jsou angažovány čtyři druhy psychických procesů: vnímání, představivost, pozornost a myšlení. Zkouška je typem testu více závislého na vrozených dispozicích a méně na vzdělání. Do určité míry hraje roli i učení, proband získává zkušenosti s řešením úloh tohoto typu v průběhu testu a může je pak uplatnit při řešení analogických úkolů obtížnějších (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Testovací sešit obsahuje tři sady dvanácti problémových neverbálních úkolů, které jsou uspořádány s cílem zkoumat hlavní poznávací procesy, kterých jsou děti do jedenácti let schopné bez významné závislosti na podnětnosti prostředí. Děti vybírají geometrické obrazce, které správně doplní větší obraz. Testuje

se pochopení komplexnosti vzorů, schopnost ukládat a vybavovat si informace. Jedná se ale o test, který měří pouze dílčí část intelektových schopností, na jeho základě nelze dělat validní závěry o celkové inteligenci daného člověka (výsledky jsou orientační). Příčinou selhání v tomto testu mohou být různé odchylky: mentální retardace, porucha zrakového vnímání, porucha koncentrace pozornosti (Říčan, Vágnerová, 1991). Současně lze dítě zařadit podle výsledku v Ravenově testu ke stenové normě (viz. příloha č. 4). Stenových norem je celkem deset, přičemž sten deset je nejlepší a sten jedna naopak nejhorší úrovně. Tento test se používá v klinické či poradenské psychologické praxi v České republice.

Test obkreslování (TO) geometrických obrazců (Matějček, Strnadová, 1974) se stal dalším nástrojem testování úrovně grafomotorických dovedností dětí připravených na školní docházku. Hodnotí se zde úroveň jemné motoriky a zrakového vnímání dítěte. Dítě má před sebou předlohu a může neustále kontrolovat správnost svého postupu. I když hraje větší roli percepce a jemná motorika, můžeme tento test chápat, zejména u mladších dětí, jako specifickou zkoušku inteligence. Všeobecně jsou zkoušky obkreslování založeny na předpokladu zralosti nervového systému a zkušenostech dítěte (Říčan, Vágnerová, 1991). Děti obkreslovaly sedm vzorových obrazců (kruh, kříž, čtverec, trojúhelník, kosočtverec, kosočtverec s křížem, šesticípá hvězda). Jejich úkolem bylo co nejpřesněji obkreslit daný vzor jak velikostně, tak tvarově (viz. příloha č. 5, č. 6).

Dotazník CYRM (Ungar, M., & Liebenberg, L, 2011) vypovídá o jejich resilienci, tj. odolnosti a vybavenosti do života. Skládá se ze tří subškál. První subškála obsahuje tři clusterly otázek, které se týkají individuality (osobnosti) dítěte. Druhá subškála obsahuje dva clusterly otázek a týká se vztahů s rodiči či pečovateli (duševní a fyzická péče). Třetí subškála je pojmenovaná Pocit sounáležitosti a obsahuje tři clusterly otázek a to duchovní sounáležitosti, kulturní sounáležitosti a vzdělávací sounáležitosti (viz. příloha č. 2).

Další použitou metodou je **pozorování**. Měla jsem možnost vidět dítě jen jednou a to při vyšetřování. Do záznamového archu jsem zapisovala chování dětí během vyšetřování výše zmíněnými metodami. Byla použita pětistupňová škála v prvních třech položkách, přičemž je zachováno známkování jako ve škole, tj. 1 - nejlépe, 5 - nejhůře. Pozorování se vztahovalo k následujícím jevům:

- 1) Soustředění dítěte - koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly
- 2) Samostatnost dítěte při práci
- 3) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

Další položky archu jsou charakterizovány:

- 4) Lateralita - pravá/levá
- 5) Tělesná charakteristika dítěte - postava drobná/přiměřená/nadváha

V pololetí školního roku pak **třídní učitelé** vyplnili **dotazník** týkající se chování a práce dětí během uplynulého pololetí. Těmito údaji byly doplněny výsledky mého šetření. Dotazník obsahoval položky se škálou hodnocení 1 - 5, pololetní vysvědčení a zprávu o projevech chování dítěte během uplynulého pololetí:

- 1) Soustředění dítěte - koncentrace na jednotlivé úkoly
- 2) Samostatnost dítěte při vyučování
- 3) Projevy a citové rozpoložení při vyučování
- 4) Komunikace s ostatními dětmi
- 5) Adaptace na školu a její pravidla
- 6) Pečlivost, svědomitost zpracování úkolů
- 7) Úspěšnost při plnění úkolů
- 8) Reakce na neúspěch, kritiku a výtky
- 9) Jiné projevy chování:
- 10) Školní prospěch (průměr)

7.4. Charakteristika sledovaného souboru

Ve své práci jsem zkoumala skupinu 15 dětí navštěvující základní školu Boleslava Hrbka v Leštině, okr. Šumperk a 15 dětí ze základní školy v Lukavici, okr. Šumperk. Děti jsem označila čísla od jedné do třiceti a veškeré zkoumání probíhalo anonymně.

Základní škola Boleslava Hrbka v Leštině je málotřídní škola s 1. - 5. ročníkem a 74 žáky. V prvním ročníku je 15 žáků. Z mateřské školy v Leštině jich postoupilo 14, jedna žákyně přišla z vedlejší vesnice. Po dlouhé době se vyučuje bez spojování ročníků. Škola se nachází ve vesnici s cca 1 300 obyvateli. Škola je po rekonstrukci (střecha, fasáda, okna), velmi dobře vybavena, působila na mě vřelým domácím dojmem. Učitelský sbor mě přijal velmi dobře i rodiče byli vstřícní. Škola má k dispozici venkovní hřiště a tělocvičnu (v místní Sokolovně). Děti mohou po vyučování trávit svůj čas v mnoha zájmových kroužcích a v družině.

Základní škola v Lukavici je málotřídní škola s 1. - 5. ročníkem a 34 dětmi ve spojených třídách. První ročník, 15 žáků, je vyučován samostatně. Kolektiv je nový, do mateřskou školku navštěvovalo jen 7 žáků, ostatní byly přiřazeni z okolních vesnic. Škola je ve vesnici s 900 obyvateli. Škola byla starší, ale pěkně vyzdobená, vybavená a působila milým a domácím dojmem. V areálu školy je i mateřská škola, družina i jídelna pro děti. Učitelský sbor mě přijal velmi srdečně a ochotně se mnou spolupracoval.

7.5. Organizace vlastního šetření

Po teoretické přípravě tématu a přípravě testovacích materiálů. Domluvila jsem si schůzku s řediteli škol a požádala je o svolení s provedením výzkumu prvňáčků na jejich škole. Třídní učitelky mě pozvaly na první třídní schůzky, které se konaly již na začátku září a měly informativní charakter. Představila jsem rodičům svůj záměr a požádala je o souhlas s vyšetřením jejich dítěte (viz. příloha č. 1). Návratnost souhlasů byla 100%. Svůj výzkum jsem na obou školách prováděla v měsíci říjnu. Výsledky testů a dotazníků jsem zaznamenala do sběrné tabulky (viz. příloha č. 7). Děti jsem vyšetřovala individuálně, časová dotace na jedno dítě cca 30 minut. Děti mě přijímaly různě, od vřelého přijetí až po ostýchavé, zvláště silná byla motivace sladkou odměnou.

8. Dokumentace výsledků šetření

Hypotéza č. 1: Děti rodičů se vzděláním středoškolským s maturitou a vysokoškolsky vzdělaných jsou v prvním pololetí první třídy úspěšnější v učení.

Rozdělila jsem zkoumaný soubor na dvě části. V souboru A jsou děti z rodin, kde oba rodiče dosáhli alespoň středoškolského vzdělání s maturitou. Soubor A čítá přibližně pětinu celkového zkoumaného souboru. V souboru B jsou děti z rodin, kde rodiče dosáhli základního nebo středoškolského vzdělání bez maturity. Porovnávala jsem obě části hlavně z hlediska výsledků inteligenčního testu RAVEN, který ukazuje spíše jejich vrozené dispozice v oblasti intelektu. Také jsem zařadila dítě podle dosaženého výsledku k odpovídající stenové normě, která udává, jakou úroveň intelektu dítě disponuje. Pro zajímavost jsou v následující tabulce uvedeny kromě výsledků v inteligenčním Ravenově testu i v Testu obkreslování a dotazníku resilience.

Tabulka č. 1 : Srovnání dětí sk. A (rodiče s dosaženým vyšším vzděláním) se souborem všech dětí

	RAVEN (HS)	Stenová norma	TO (HS)	CYRM (HS)
	Ø	Ø	Ø	Ø
Hana 2	12	6	10	74
Kristýna 9	21	10	7	68
Zuzana 13	10	5	11	68
Saša 18	28	10	14	69
Pepa 25	21	10	11	70
Bára 28	36	10	10	75
Jirka 30	25	10	13	75
Skupina A	21,85	10,28	11	71
Soubor všech dětí	21,6	9,13	9,9	66,5

Legenda: (HS) - hrubé skóre, TO – Test obkreslování

Tabulka č. 2 : Srovnání dětí sk. B (rodiče s dosaženým nižším vzděláním) se souborem všech dětí

	RAVEN (HS) Ø	Stenová norma Ø	TO (HS) Ø	CYRM (HS) Ø
Skupina B	21,5	9,26	9,6	65,04
Soubor všech dětí	21,6	9,13	9,9	66,5

Tabulka č. 3: Srovnání skupin A, B (žáků rozdělených podle vzdělání rodičů)

	RAVEN (HS) Ø	Stenová norma Ø	TO (HS) Ø	CYRM (HS) Ø
Skupina A	21,85	10,28	11	71
Skupina B	21,50	9,26	9,6	65,04

V tabulce č. 1 vidíme hrubé skóre tří hlavních testů a přidělené stenové normy dětí sk. A. Máme možnost srovnání s průměrnou hodnotou testů všech zkoumaných dětí. Děti sk. A dosáhly lepších výsledků v testu Raven, CYRM, stenové normě i v Testu obkreslování. V tabulce č. 2 pak výsledky testů sk. B můžeme taktéž porovnat s průměrnými hodnotami všech dětí. Děti sk. B dosáhly horších výsledků ve všech provedených testech, jen stenová norma je u nich průměrně vyšší. Rozdíly v obou tabulkách jsou však minimální, v řádech desetín. Pro naši první hypotézu jsou nejvíce průkazné výsledky tabulky č. 3. Můžeme konstatovat, že děti v souboru A (rodiče s vyšším vzděláním) mají lepší výsledky v inteligenčním testu RAVEN, v Testu obkreslování, v testu odolnosti CYRM (výrazně vyšší) než jejich spolužáci ve skupině B (rodiče s nižším vzděláním). Také v porovnávání stenových norem vztažených k Ravenově testu děti skupiny A měly vyšší průměrnou hodnotu.

Hypotéza č. 2: Děti s proběhlou odloženou školní docházkou jsou starší, prodělaly delší vývoj, jsou tedy vývojově dál, mají „náskok“ a jsou tedy úspěšnější ve školní práci.

V tabulce jsou dokumentovány průměrné hodnoty hrubého skóre testů RAVEN, CYRM a Testu obkreslování skupin žáků s proběhlou odloženou docházkou a dětí, které

nastoupily v řádném termínu. Dále jsou zde průměrné známky hodnocení obou skupin mnou a učitelem.

Tabulka č. 4: Porovnání průměrných výsledků dětí s OŠD s průměrnými hodnotami testů všech dětí

	RAVEN	TO	CYRM	CHoD	HodUč			
	(HS)	(HS)	(HS)	KO	SO	SA	ADA	ŠV
	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Děti s OŠD	20,1	10,6	65	1,83	2,16	2,16	1,66	2
Děti bez OŠD	22	9,41	66,87	2,08	1,70	1,5	1,54	1,41

Legenda: CHoD / KO - chování dítěte při vyšetření / kontakt, HodUč - hodnocení učitele, SO - soustředění, SA - samostatnost, ADA - adaptace, ŠV - školní výkon, Ø - průměr celého souboru

Tabulka č. 4 dokládá, že děti s proběhlou odloženou školní docházkou dopadly hůře v inteligenčním testu RAVEN, v testu CYRM, v hodnocení mnou při testování i v hodnocení učitelem za proběhlé pololetí 1. ročníku. Pouze v Testu obkreslování získaly děti s OŠD vyšší průměrnou hodnotu hrubého skóre. Předpokládaný vývojový náskok se tedy patrně projevil jen u vyzrálosti vizuomotorické koordinace.

Hypotéza č. 3 : Děti leváci mají méně vyspělý grafomotorický projev a hůře udrží pozornost než děti s pravostrannou lateralitou.

Ve zkoumaném vzorku dětí jsou čtyři děti leváci, z toho jedna dívka a tři chlapci. Grafomotorický projev dětí jsem zkoumala v Testu obkreslování, kdy děti obkreslovaly sedm různých obrazců. V tomto testu mohly děti získat maximálně 15 bodů. Taktéž jsem se zaměřila na komunikaci při vypracování testů a výsledné hodnocení učitelem. Pro celkové porovnání dětí jsem uvedla i testy RAVEN a CYRM (viz tabulka č. 5).

Tabulka č. 5 : Porovnání průměrů levorukých a pravorukých dětí v provedených testech

Žák	Late	TO (HS)	RAVEN (HS)	CYRM (HS)	ChoD/KO	HodUč					
						SO	SA	KO	PEČ	ŠV	KRI
10	L	11	32	62	1	2	1	1	1	1	2
19	L	12	29	69	1	1	1	1	1	1	1
22	L	6	22	60	3	4	3	1	5	3	2
26	L	8	22	68	2	3	4	3	2	3	3
Leváci Ø	L	9,25	26,25	64,75	1,75	2,5	2,25	1,5	2,25	2	2
Praváci Ø	P	11	20,92	66,76	2	1,69	1,53	1,42	1,53	1,46	1,80

Legenda: Late - lateralita (levá, pravá), ChoD/KO - chování dítěte při vyšetření / kontakt, HodUč - hodnocení učitele, SO - soustředění, SA - samostatnost, PEČ - pečlivost, ŠV-školní výkon, KRI - reakce na kritiku

Z tabulky č. 5 lze vyčíst, že žáci s levorukou lateralitou jsou horší v Testu obkreslování, v testu odolnosti CYRM a taktéž v hodnocení učitelem za první pololetí 1. ročníku. V oblastech soustředění na daný úkol, samostatné práce a pečlivosti byly jejich rozdíly největší. Naopak v inteligenčním testu RAVEN průměrná hodnota hrubého skóre je vyšší (a to výrazně) u levorukých dětí a také v hodnocení míry komunikace se mnou při testování získaly děti „leváci“ vyšší hodnocení. Vzhledem k malému vzorku dětí je výsledek nutno brát pouze orientačně.

Hypotéza č. 4: Prvorozené děti jsou úspěšnější ve školní práci než mladší sourozenci.

Zkoumaný soubor jsem rozdělila do dvou skupin A, B, kde skupina A jsou děti prvorozené a ve skupině B děti narozené jako mladší. Předpokládám, že děti ve skupině A budou úspěšnější ve školní práci (v použitých testech), neboť rodiče měli čas se jim věnovat a připravovat se s nimi na školní povinnosti ve srovnání s rodiči více dětí. Prvorození jsou také více samostatní, odolnější a lépe vybaveny do života. Děti narozené jako mladší jsou více handicapované v tom, že rodič musí svůj čas rozdělit mezi více dětí, jsou méně samostatní, neboť jsou to ti, kteří očekávají pomoc od svých sourozenců, resp. spolužáků nebo učitelů.

skupina A: žáci 2, 4, 5, 9, 12, 13, 17, 19, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30

skupina B: žáci 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 25, 26

Tabulka č. 6: Srovnání skupin žáků prvorozených a mladších sourozenců

	TO (HS) Ø	RAVEN (HS) Ø	CYRM (HS) Ø
Skupina A (prvorození)	9,50	20,66	65,86
Skupina B (mladší sourozenci)	10,30	22,60	67,13

V tabulce č. 6 vidíme, že náš výchozí předpoklad se nepotvrdil. Veškeré průměrné hrubé skóre tří hlavních testů u dětí prvorozených (sk. A) a dětí na dalších sourozeneckých pozicích (sk. B) vynívají ve prospěch dětí na dalších pozicích. Skupina dětí narozených jako mladší sourozenci dosáhla pro nás překvapivě ve všech testech lepších výsledků než skupina prvorozených. Obdobný trend se objevil u hodnocení chování dětí jak při vyšetření (hodnocení testující osobou), tak po prvním pololetí (hodnocení učitelem).

Tabulka č. 7: Srovnání skupin žáků prvorozených a mladších sourozenců v hodnocení učitelem

	CHoD/SA Ø	CHoD/KO Ø	HodUč/SA Ø	HodUč/KO Ø	HodUč/KRI Ø
Skupina A	1,86	2,26	1,80	1,60	1,80
Skupina B	1,66	1,66	1,46	1,26	1,86

Legenda: CHoD/SA – chování dítěte při vyšetření/samostatnost, CHoD/KO – chování dítěte při vyšetření /kontakt, HodUč/SA – hodnocení učitelem/samostatnost, HodUč/KO – hodnocení učitelem/komunikace, HodUč/KRI – hodnocení učitelem/reakce na kritiku.

V tabulce č. 7 jsou dokumentovány výsledky hodnocení vyšetřujícím a učitelem za první pololetí 1. ročníku. Děti skupiny A (prvorozené) mají horší výsledky v podobě

známky v hodnocení jejich samostatnosti a komunikace. V hodnocení reakce na kritiku mají známku děti prvorozené lepší, než děti narozené jako mladší.

Hypotéza č. 5: Drobné děti jsou méně úspěšné v zařazení se do kolektivu, jsou nepozornější a méně si věří než děti s věku přiměřeným vzrůstem.

Rozdělila jsem zkoumaný soubor na dvě skupiny, kde skupina D jsou děti postavou drobné, skupina P jsou děti s váhou přiměřené věku. Zjišťovány byly vybrané skutečnosti u obou uvedených skupin z hlediska jejich odolnosti a připravenosti (CYRM - subškála Kontext/ pocit sounáležitosti, hrubé skóre), navázání kontaktu se mnou při testování, hodnocení učitelkou v oblasti citového rozpoložení a komunikace ve třídě.

Skupina D : žák 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25

Skupina P: žák 1, 2, 3, 12, 14, 15, 16, 20, 22, 26, 27, 28, 30

Tabulka č. 8: Porovnání testových výsledků žáků různých tělesných konstitucí D/P

	CYRM(HS)	CYRM/kontext	ChoD/KO	HodUč Ø			
	Ø	Ø	Ø	CI	KO	ŠV	SO
skupina D	60,7	19,2	2	1,9	1,3	1,5	1,8
skupina P	67,7	19,2	2,2	1,4	1,5	1,7	1,4

Legenda: HS – hrubé skóre, ChoD/KO – chování dítěte během vyšetření/kontakt, HodUč – hodnocení učitele / cit. rozpoložení, komunikace, školní výkon, Ø – průměrná hodnota celé skupiny

V tabulce č. 8 jsou dokumentovány hodnoty hrubého skóre (HS) testu CYRM vyjádřené průměrnou hodnotou celé skupiny dětí. Z mých výsledných poznatků získala skupina dětí s tělesnou konstitucí přiměřenu věku výrazně lepší výsledek v celkovém hodnocení dotazníku CYRM, tudíž můžeme konstatovat jejich snadnější zaškolení, resp. zařazení do kolektivu spolužáků a prostředí školy. Další výraznější rozdíl jsem zaznamenala v hodnocení žáků učitelkou v oblasti citového rozpoložení. Děti drobnější postavy získaly horší hodnocení v této oblasti.

Hypotéza č. 6 : Dívky jsou vývojově vyspělejší v době vstupu do školy a jsou úspěšnější ve školní práci.

Další porovnání výsledků se vztahuje k pohlaví dětí. Z vývojové psychologické odborné literatury jsem si odvodila hypotézu předpokládající vývojový náskok děvčat. Zkoumaný soubor jsem rozdělila do skupin podle pohlaví a porovnávala jsem je v provedených testech. Při interpretaci výsledků jsem pamatovala také na zohlednění věku dětí.

skupina D - dívky - počet 17

průměrný věk dívek = 78 měsíců

skupina CH - chlapci - počet 13

průměrný věk chlapců = 82 měsíců

Tabulka č. 9 : Srovnání podle pohlaví v provedených testech

	TO (HS)	RAVEN (HS)	CYRM (HS)	Věk (v měs.)
	Ø	Ø	Ø	Ø
Skupina D	9,64	21,29	65,76	78
Skupina CH	10,23	22,07	67,46	82

Z tab. č. 9 je zřejmé, že průměrné výsledky obou souborů se liší, a to ve prospěch chlapců. Rozdíly v průměrných výsledcích dívek a chlapců jsou minimální. Bylo také zjištěno, že chlapci jsou v době vstupu do školy v průměru o 4 měsíce starší než dívky, což může být vysvětlení jejich lepších výsledků. Podíváme se na míru pozornosti, samostatnosti a komunikace dívek a chlapců na počátku 1. ročníku ZŠ (viz tab. č. 10).

Tabulka č. 10: Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a citové seberegulace na počátku 1. ročníku ZŠ

	CHoD/SO	CHoD/SA	CHoD/KO
Skupina D	1,70	2,00	1,88
Skupina CH	1,84	1,30	2,23

Legenda: CHoD/SO – hodnocení při testování/soustředění, CHoD/SA – samostatnost, CHoD/KO – kontakt

Hodnocení dětí prováděné na začátku školního roku mnou a na konci školního roku paní učitelkou má škálu hodnocení 1 – 5, při čemž hodnoty v tabulkách jsou vyjádřeny jako školní známkovací stupnice, tj. 1- nejlepší, 5- nejhorší. Z tabulky č. 10 můžeme konstatovat, že dívky na počátku školní docházky mají lepší hodnocení v oblasti soustředění a komunikace, ale v oblasti samostatnosti jsou lépe hodnoceni chlapci.

Tabulka č. 11: Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a komunikace na konci prvního pololetí 1. ročníku ZŠ

	HodUč/SO	HodUč/SA	HodUč/KO
Skupina D	1,58	1,47	1,47
Skupina Ch	2,07	1,84	1,38

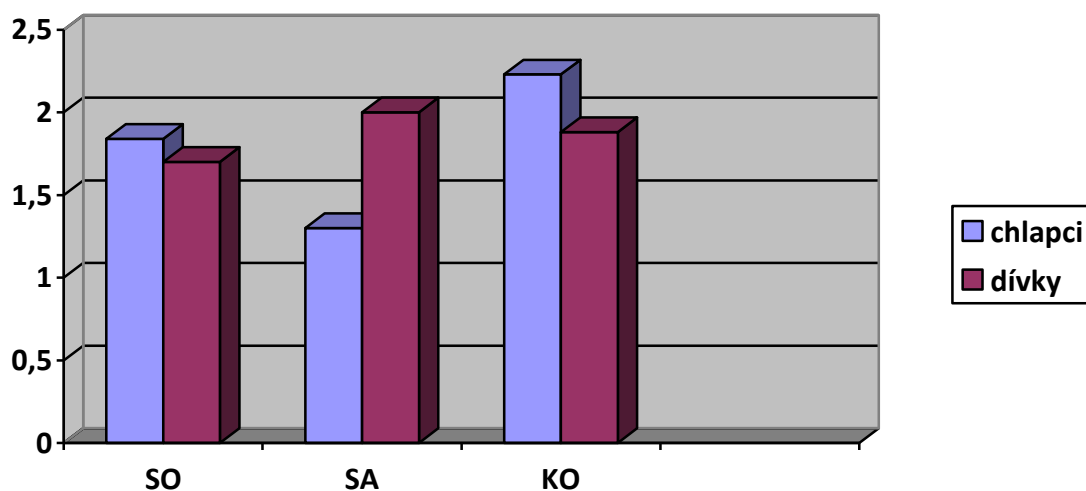
Legenda: HodUč/SO – hodnocení učitelem/soustředění, HodUč/SA – samostatnost, HodUč/KO - komunikace

Z tabulky č. 11 vyplývá, že dívky jsou na konci prvního pololetí školní docházky lepší v oblasti soustředění, samostatnosti, ale v oblasti komunikace jsou zdatnější chlapci.

Porovnáme-li výše uváděné s hodnocením učitele na konci prvního pololetí, pak lze uzavřít (viz. graf č. 1, graf č. 2):

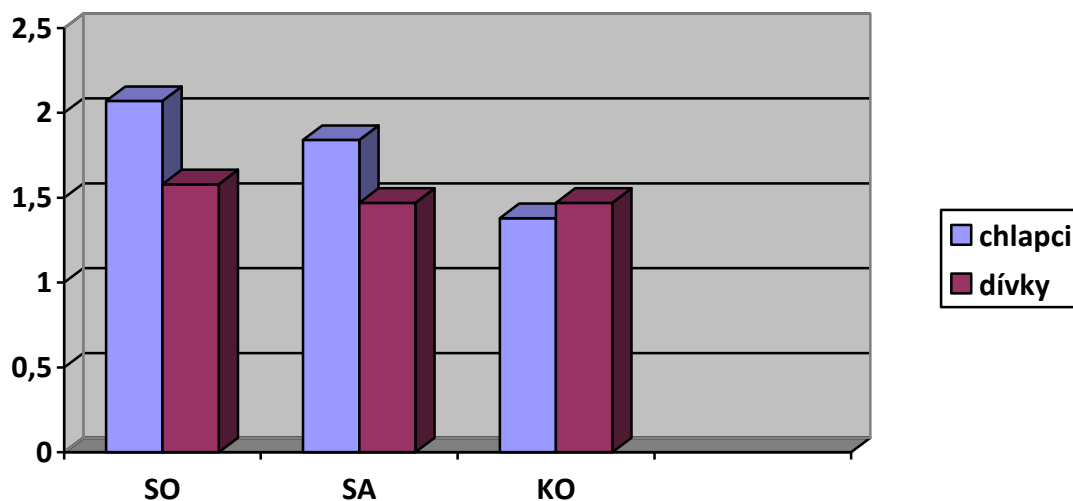
- dívky získaly ještě větší náskok v oblasti soustředění
- zlepšily se v samostatnosti provádění úkolů a jsou na konci prvního pololetí dokonce lepší než chlapci
- zlepšily se v oblasti komunikace s učitelem a spolužáky, ale u chlapců došlo k velkému zlepšení a konečné výsledky jsou v porovnání s dívkami lepší

Graf č. 1 : Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a komunikace na počátku školní docházky



Legenda: 0 – 2,5 průměrné známky souboru chlapců/dívek (hodnocení při vypracovávání testů), SO – soustředění, SA – samostatnost, KO – komunikace

Graf č. 2 : Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a komunikace na konci prvního pololetí



Legenda: viz graf č. 1

9. Diskuse k výsledkům šetření

Hypotéza č. 1: Děti rodičů se vzděláním středoškolským s maturitou a vysokoškolsky vzdělaných jsou v prvním pololetí první třídy úspěšnější v učení.

Při formulování této hypotézy jsem vycházela z poznatků vývojové psychologie, že dítě má dispozice vrozené a získané (vliv okolí). Při ověřování této hypotézy jsem se zaměřila právě na genetický potenciál dítěte. Z portfolia mých testů jsem použila inteligenční test Raven. Děti rodičů s dosaženým vyšším vzděláním dosáhly lepšího průměrného výsledku ve všech mnou prováděných testech a dotazníku než děti rodičů s nižším vzděláním. Bližším nahlédnutím do výsledků jednotlivých dětí jsme zjistili, že v souboru sedmi dětí sk. A se vyskytují dvě děti s velmi podprůměrnými výsledky testů, resp. velmi nízkou hodnotou přiřazené stenové normy (na základě testu Raven). Dalších pět dětí je výrazně nadprůměrných. Děti sk. A také získaly výraznou převahu v testu CYRM a můžeme tedy konstatovat jejich vyšší míru resilience, která může výrazně pomoci při zaškolení dítěte. Můžeme tedy orientačně usuzovat kognitivní i emoční převahu dětí sk. A, což nám potvrzuje hypotézu.

Hypotéza č. 2: Děti s proběhlou odloženou školní docházkou jsou starší, prodělaly delší vývoj, jsou tedy vývojově dál, mají „náskok“ a jsou tedy úspěšnější ve školní práci.

V odborné literatuře se otázkou odkladu školní docházky zabývá mnoho odborníků, např. Langmeier, Krejčířová (2006). Shodují se v konstatování, že pro nezralé dítě je odklad prospěšným krokem. Předpokládali jsme, že po roce stráveném v předškolním zařízení, či pod jiným odborným vedením, se děti zdokonalily natolik, že budou mít lepší výsledky v prováděných testech, než děti, které nastupují do 1. ročníku v šesti letech. Na základě výsledků uvedených v tab. 4 můžeme konstatovat, že děti s OŠD dopadly hůře v inteligenčním testu i v testu odolnosti, což se mohlo projevit i ve chvíli, kdy jim bylo doporučeno odložit vstup do školy. Bylo by dobré provést další šetření, např. důvody odkladu školní docházky. Naopak v Testu obkreslování tvarů získaly děti s OŠD lepšího hodnocení, což může být následek úspěšného terapeutického programu, kterým dítě během odloženého roku procházelo, ať už v prostředí rodiny či mateřské školy, případně i přirozeným zráním jemné motoriky.

Na základě šetření můžeme konstatovat u dětí s OŠD lepší grafomotorický projev, což nám ale nepotvrzuje celkové předpoklady pro úspěšnější zaškolení. Hypotéza se nám tedy nepotvrdila.

Hypotéza č. 3: Děti leváci mají méně vyspělý grafomotorický projev a hůře udrží pozornost než děti s pravostrannou lateralitou.

Děti s vyhraněnou levorukostí se potýkají v pravorukém světě s mnoha nástrahami, problémy a záłudnostmi. Lidé se během života přizpůsobí, či používají obě ruce stejně kvalitně, ovšem pro malé děti to je obtížnější. Tímto jevem se zabýval např. český lékař a profesor Univerzity Karlovy Prof. MUDr. PhDr. Miloš Sovák. Při vstupu do školy jsou děti pod velkým tlakem, učí se nové věci, často jsou bezradní. Tyto okolnosti se projevují v míře soustředění, komunikace, samostatnosti nebo pečlivosti při vypracovávání daného úkolu. Překvapilo mě zjištění, že v inteligenčním testu Raven dosáhli levoruké děti výrazné převahy. Podle tohoto předpokladu, že děti „leváci“ mají problémy s grafomotorikou a jemnou motorikou vůbec, můžeme konstatovat, že mají kognitivní potenciál, který může být plně rozvinut v dalším období školní docházky, až získají potřebnou jistotu, sebevědomí a místo v kolektivu třídy. V Testu obkreslování získali „leváci“ horší průměrný výsledek. Ve vzorku zkoumaných dětí zaujímají leváci jen jednu sedminu. Hypotéza se nám na našem vzorku levorukých dětí potvrdila.

Hypotéza č. 4: Prvorozené děti jsou úspěšnější ve školní práci než mladší sourozenci.

Prvorozené děti mají tu výhodu, že jsou narozeny v rodině jako první, jsou rodiči a prarodiči hýčkané a svět se točí kolem nich. Jsou opečovávané a všechny jejich životní „události“ (první krůčky, slova, kamarádi apod.) rodina prožívá poprvé. Rodiče jim věnují všechnu pozornost. Hrají si s nimi, tvoří, navštěvují kroužky. A to do chvíle, než se narodí jejich sourozenec. Malé děti často žárlí, cítí se odstrčené a nešťastné. Ztráta výjimečného postavení v rodině vede u dítěte k psychické labilitě. To se může projevit i ve školní práci, zvláště pokud tyto události nastanou ve školním roce. Dalším problémem pro prvorozené dítě může být i to, že mladší sourozenec se narodí právě v počátečním školním období, kdy prvorozené dítě potřebuje pomoc rodičů. Podle mého názoru se výše zmíněné okolnosti projeví ve vzorku zkoumaných dětí, neboť v inteligenčním testu Raven, CYRM i testu obkreslování dosáhly prvorozené děti horších výsledků. Také v hodnocení učitelem tyto děti získaly horší známky v míře samostatnosti a komunikace. Pouze v reakci na kritiku ze strany

učitele získaly lepší hodnocení prvorozené děti. Tento závěr můžeme připisovat tomu, že mladší děti jsou více sociabilní, možná do jisté míry i „rozmazlené“ a jsou pro své blízké stále „malé“, tudíž jejich starší sourozenci jsou méně důrazní v prosazování svých potřeb.

Nepotvrdila se tedy naše hypotéza, že prvorozené děti budou úspěšnější. Příčinu bychom zjišťovali dalším zkoumáním dětí (např. věkem mladších sourozenců, jak jsou rodiče pracovně vytiženi, jaký vztah mají prvorození k mladším sourozencům).

Hypotéza č. 5: Drobné děti jsou méně úspěšné v zařazení se do kolektivu, jsou nepozornější a méně si věří než děti s věku přiměřeným vzrůstem.

Při zjišťování školní zralosti pediatrem některé děti nesplňují potřebné průměrné hodnoty somatického vývoje (hodnoty výšky a váhy). Rodičům drobných dětí bývá pediatrem doporučován odklad školní docházky pro nesplnění limitu somatického vývoje. Tyto děti jsou citově labilnější, nesamostatné a hůře se adaptují na školní prostředí (často pláčou, hůře komunikují se spolužáky a paní učitelkou apod.). V tomto období hraje tělesná síla a obratnost velkou úlohu v postavení dítěte ve skupině vrstevníků. Dotazník CYRM nám orientačně ukázal, že drobné děti v rámci našeho sledovaného souboru jsou opravdu méně odolné a hůře se zaškolují. Také paní učitelka ve svém dotazníku označila drobné děti jako horší v oblasti citového rozpoložení ve škole a soustředění na daný úkol. Ve srovnávání školního výkonu jsou drobnější děti více úspěšné, i když nijak výrazně (o dvě desetiny).

Naše hypotéza nám potvrdila emoční nevyzrálost drobných dětí a horší postavení v kolektivu spolužáků a tudíž můžeme konstatovat potvrzení hypotézy.

Hypotéza č. 6: Dívky jsou vývojově vyspělejší v době vstupu do školy a jsou úspěšnější ve školní práci.

Z odborné literatury vývojové psychologie jsem došla k závěru, že dívky jsou v období vstupu do školy přibližně o 5 měsíců vývojově vyspělejší než chlapci. Dosahují dříve školní zralosti, jen u malého procenta dívek je požadován odklad školní docházky. Zaměřila jsem se i na jejich míru pozornosti, samostatnosti a komunikace na počátku 1. ročníku a také po prvním pololetí. V mém vzorku dětí se ukázalo, že chlapci dosáhli lepších výsledků (velmi malý rozdíl) na počátku školního období v inteligenčním testu Raven, dotazníku CYRM i Testu obkreslování. Bylo také zjištěno, že průměrný věk dívek je o 4 měsíce nižší než věk chlapců. Dívky jsou lépe hodnoceny na počátku období v míře soustředění a komunikace. Nelze tedy předpoklad o vyšší vyspělosti dívek v době vstupu

do školy považovat za správný, i když musíme brát v úvahu, že jsou v době zaškolení průměrně mladší než chlapci. Pro zajímavost se podívejme na hodnocení učitelem po prvním pololetí

1. ročníku. Dívky se zlepšily v hodnocení samostatnosti, ale komunikaci nyní lépe zvládají chlapci.

Lze tedy konstatovat, že v uvedeném vzorku dětí nejsou dívky v době vstupu úspěšnější ve školní práci než chlapci. Naše hypotéza se nám tedy nepotvrdila.

10. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala vybranými aspekty připravenosti dětí na školní docházku. Touto otázkou se zabývají přední psychologové a pedagogové celé staletí. Již zakladatel moderní pedagogiky Jan Amos Komenský upozorňoval na to, že je důležité vystihnout ten pravý okamžik ve vývoji dítěte, kdy je připraveno učit se. Je až neuvěřitelné, kolik myšlenek a postupů tohoto pedagoga je aktuálních dodnes.

V České republice je věk vstupu dítěte do školy stanoven na šest let, resp. rok, kdy dítě 1. září dovrší šesti let. Pedagogové se domnívají, že dítě je již v tomto věku somato – psycho - sociálně zralé na povinnosti spojené s učením a pobytem ve škole. Existuje mnoho aspektů, které dítě nemusí splňovat, tudíž je vhodné uvažovat o odložení školní docházky o jeden rok, ve výjimečných případech o dva roky. Odklad školní docházky doporučuje dětem a jejich rodičům pediatr dítěte nebo psychologicko – pedagogická poradna. Dítě by nemělo, pro jeho další zdravý vývoj, zažít pocit neúspěchu či bezmocnosti. Mělo by zažívat pozitivní pocity, jako zvědavost, potěšení, radost z dobře vykonané práce. To je pro něj motivací do dalších školních let. Pokud ještě není zralé na úspěšné zaškolení, má tedy možnost využít reedukační podpůrný program mateřských škol nebo se na reedukaci zaměřit v prostředí rodiny.

Ve své diplomové práci se zabývám výzkumem právě zaškolovaných prvňáčků dvou různých škol. Na základě vykonaných testů a dotazníků jsem vytvořila šest hypotéz, které jsem vyvodila z odborné literatury a aplikovala je na zkoumaný vzorek dětí. Na základě výsledků mohu konstatovat, že děti rodičů se středoškolským a vysokoškolským vzděláním jsou úspěšnější v počátečním období školní docházky. Děti s proběhlou odloženou školní docházkou mají lepší grafomotorický projev, ale nemůžeme u nich konstatovat celkové lepší zaškolení. Při zkoumání dětí s levorukou laterality jsem došla k závěru, že se u nich potvrdil horší grafomotorický projev, ale překvapily mě jejich lepší hodnoty inteligenčního testu Raven a testu resilience CYRM v porovnání s jejich pravorukými spolužáky. Předpoklad o úspěšnějších prvorozených dětech na základě jejich jedinečného postavení v rodině se projevil jako mylný. Hypotéza, která poukazuje na horší postavení drobných dětí v kolektivu a jejich emoční labilitu, se ukázala jako pravdivá. Rozdíl mezi dosaženým vývojovým stupněm obou pohlaví a dopad na počáteční zaškolení se ukázal na mém vzorku dětí jako nevýrazný. Je nutno ale podotknouti, že věk chlapců v době vstupu do školy byl průměrně o 4 měsíce vyšší než u dívek.

Ve svém výzkumu a při zpracovávání diplomové práce jsem objevila nové myšlenky, vývojové zákonitosti a souvislosti, které ovlivňují nejen žáky, ale i pedagoga, který by měl využít empatii, pedagogické mistrovství a um k tomu, aby byly děti ve škole spokojené, zvědavé a dychtily po nových informacích a jimi neprobádaných oblastech vědy i kultury.

Použitá literatura

1. Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J.: *Psychopedie*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, ISBN 80-731-5144-7
2. Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, ISBN 80-706-6534-3
3. Drnková, Z., Syllabová, R.: *Záhada leváctví a praváctví*. Praha: Avicenum, 1991, ISBN 80-201-0113-6
4. Džuka, J.: *Subjektívna pohoda v kontexte pojmov šťastie, spokojenosť, duševné zdravie a jej determinácia*. Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 2, 1996
5. Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6
6. Křišťanová, L.: *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995, ISBN 80-7041-205-4
7. Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1284-9
8. Langmeier, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1991, ISBN 80-201-0098-9
9. Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1989
10. Matějček, Z., Strnadová, M.: *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy Bratislava, 1974.
11. Matějček, Z.: *Po dobrém, nebo po zlém?* 2. vyd. Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-78-X
12. Matějček, Z. – Dytrich, Z.: *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha, Galén, 1994, ISBN 80-85824-06-X
13. Matula, Š. – Čanigová, A.: *Telesný trest jako problém ponížujúceho zaobchádzania s dieťaťom*. Psycho. a patopsychol. dieťaťa, 2, 1996, s. 183
14. Olivar, R.R.: *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, ISBN 80-715-8001-5
15. Petty, G.: *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-717-8070-7
16. Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-717-8309-9
17. Piaget, J. – Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-77-8608-X
18. Prekopová, J.: *Malý tyran*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-717-8095-2

19. Prekopová, J.: *Když dítě nechce spát*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-717-8142-8
20. Průcha, J.: *Pedagogický výzkum – uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995, ISBN 80-718-4132-3
21. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, M.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2007, ISBN 80-262-0403-4
22. Raven, J.C.: *Ravenove progresivné matice farebné – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1991.
23. Říčan, P.: *Cesta životem*. 1. vyd. Praha, Panorama, 1990, ISBN
24. Říčan, P. – Vágnerová, M. a spol.: *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1991, ISBN 80-7038-078-0
25. Sovák, M.: *Lateralita jako pedagogický problém*. Praha: SPN, 1962
26. Sovák, M.: *Metodika výchovy leváků*. Praha: SPN, 1966
27. Sovák, M.: *Výchova leváků v rodině*. Praha: SPN, 1979
28. Sovák, M.: *Výchovné problémy leváctví*. Praha: SPN, 1960
29. Šimíčková-Čížková, J., Binarová, K., Holásková, K., Perová, A., Plevová, I., Pugnerová, M.: *Přehled vývojové psychologie*. 2 vyd. Olomouc, Univerzita Palackého, 2008, ISBN 978-80-244-2141-4
30. Šmelová, E., Petrová, A., Suralová, E., a kol.: *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
31. Ungar, M., & Liebenberg, L.: *Assessing resilience across cultures using mixed-methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure-28*. Journal of Mixed Methods Research, 2011, 126-149.
32. Vágnerová, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997, ISBN 80-718-4487-X
33. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-246-2153-1
34. Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. Vyd. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3357-9.
35. Vaničková, E., Provazník, K., Provazníková, H., Havlíňová, M.: *Tresty v rodině: výchova nebo násilí?* Psychol. a patopsychol. dieťaťa, 3, 1994

Seznam tabulek

1. Výsledky souboru dětí sk. A (rodiče s dosaženým vyšším vzděláním)
2. Výsledky souboru dětí sk. B (rodiče s dosaženým nižším vzděláním)
3. Srovnání skupin A, B (žáků rozdělených podle vzdělání rodičů)
4. Porovnání průměrných výsledků dětí s OŠD s průměrnými hodnotami testů všech dětí
5. Porovnání levorukých dětí s průměrem dětí pravorukých v provedených testech
6. Srovnání skupin žáků prvorozených a mladších sourozenců
7. Srovnání skupin žáků prvorozených a mladších sourozenců v hodnocení učitelem
8. Porovnání testových výsledků žáků různých tělesných konstitucí D/P
9. Srovnání podle pohlaví v provedených testech
10. Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a citové seberegulace na počátku
1. ročníku ZŠ
11. Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a komunikace na konci prvního pololetí
1. ročníku ZŠ

Seznam grafů

1. Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a komunikace na počátku
1. ročníku ZŠ
2. Srovnání míry pozornosti, samostatnosti a komunikace na konci prvního pololetí
1. ročníku ZŠ

Seznam příloh

1. Informovaný souhlas
2. Dotazník CYRM
3. Formulář pro inteligenční test Raven
4. Vyhodnocení testu Raven, stenové normy
5. Test obkreslování
6. Vyhodnocení testu obkreslování
7. Sběrná tabulka

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, aby se můj syn/dcera zúčastnil/a výzkumného šetření, jehož cílem je zjišťování adaptace dětí na zahájení povinné školní docházky. Dotazy a testové úlohy, které budou v případě Vašeho souhlasu dětem předkládány, využívají převážně hravou formu a bývají dětmi pozitivně přijímány. Výsledky budou získávány a posuzovány anonymně. Prosíme Vás v této souvislosti o laskavé vyplnění (podtržení varianty) níže uvedených údajů, které jsou důležité pro celkové zpracování dat.

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

- o Vzdělání otce: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou / vysokoškolské
- o Vzdělání matky: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou / vysokoškolské
- o Počet dětí v rodině () a pořadí narození Vašeho „ prvňáčka“ ()
- o Jak hodnotíte souhrnně pohybovou (sportovní) aktivitu svého dítěte:
Kolik hodin týdně se věnuje Vaše dítě
 - 1) Organizované pohybové aktivitě např. sportovní oddíl, sportovní „ kroužek“ ()
 - 2) Volné pohybové aktivitě např. volné běhání venku, jízda na kole, bruslích aj. ()

CYRM (Child and Youth Resilience Measure) – Child Version (česká verze)

U každé otázky zakroužkuj jednu odpověď.

		Ne	Někdy	Ano
1.	Jsou (existují) lidé, kterým se chceš podobat?			
2.	Svěruješ se lidem kolem sebe se svými tajemstvími (důvěrnými záležitostmi)?			
3.	Je pro Tebe důležité, jestli se Ti daří ve škole?			
4.	Víš, jak se (za) chovat v různých situacích (např. ve škole, doma, v kostele)?			
5.	Máš pocit, že Tví rodiče (pečovatelé) vždy vědí, kde jsi a co děláš?			
6.	Máš pocit, že Tví rodiče (pečovatelé) o Tobě hodně vědí (např. co Tě těší, čeho se bojíš)?			
7.	Je u vás doma dostatek jídla, když máš hlad?			
8.	Snází se dokončit to, co začneš dělat? (Například malování obrázku, napsat domácí úkol...)			
9.	Víš, odkud pochází Tvá rodina, a víš něco o historii své rodiny?			
10.	Hrají si s Tebou jiné děti rády?			
11.	Mluvíš se svou rodinou o tom, jak se cítíš (např. když Tě někdo raní nebo když se něčeho bojíš)?			
12.	Když věci zrovna nejdou tak, jak chceš, umíš to vyřešit, aniž bys ublížil sobě či jiným (např. aniž bys jiné udeřil nebo jim řekl něco ošklivého) ? (U malých dětí učitelka dítěti vysvětlí položku následujícím způsobem: Co děláš, když se Ti zrovna něco nedaří, když se Ti něco nepovede? Zkusíš to nějak vyřešit? nebo třeba někomu vynadáš nebo ho udeříš? Nebo udeříš sám sebe nebo kopneš do hračky apod.?) a učitelka odvodí z výpovědi dítěte odpověď pro dotazník...			
13.	Máš přátele, kterým na Tobě záleží?			
14.	Víš, koho poprosit o pomoc?			
15.	Cítíš se dobře mezi ostatními dětmi? Rozumíš si s jinými dětmi?			
16.	Myslíš si, že v "těžkých chvílích" - když se Ti něco stane (např. když jsi nemocný, nebo když jsi udělal něco špatného) na Tobě Tvé rodině záleží?			
17.	Myslíš si, že v "těžkých chvílích" - když se Ti něco stane (např. když jsi nemocný, nebo když jsi udělal něco špatného), že to Tvým kamarádům není jedno, že jim na tobě záleží?			
18.	Řekl bys, že ostatní s Tebou zachází férově (fěr, na rovinnu, spravedlivě)?			
19.	Máš příležitosti (možnosti) ukázat druhým, že jsi už velký/á, a tak umíš některé věci dělat samostatně?			
20.	Víš, v čem jsi dobrý? Víš, co umíš, co Ti jde dobře?			
21.	Modlíš se pravidelně, chodíš do kostela?			
22.	Myslíš si, že je důležité "pomáhat" jiným lidem?			
23.	Cítíš se v bezpečí, když jsi se svou rodinou?			
24.	Máš příležitosti (možnosti) učit se věci, které budou užitečné, až budeš starší (např. různé domácí práce, pomáhat druhým)?			
25.	Líbí se Ti, jak Tvá rodina slaví různé svátky a dodržuje různé zvyky? (Například to, co se obvykle dělá o Velikonocích, o Vánocích, když má někdo narozeniny...)			
26.	Líbí se Ti, jak se v naší společnosti, zemi, státě (tedy nejen u vás doma) dodržují tyto zvyky?			

FAREBNÉ PROGRESÍVNE MATICE – CPM

Odpovedový hárok

Meno:	Dátum skúšky:
Dátum narodenia:	Vek:
Bydlisko:	
Škola:	

A			Ab			B		
1			1			1		
2			2			2		
3			3			3		
4			4			4		
5			5			5		
6			6			6		
7			7			7		
8			8			8		
9			9			9		
10			10			10		
11			11			11		
12			12			12		

čas:
celkové skóre:
súčet odchýlok:
percentil:
IQ:

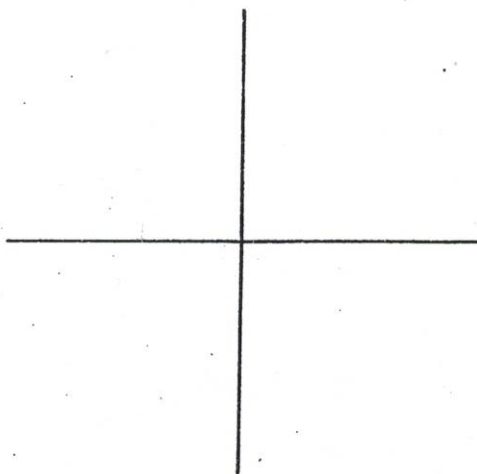
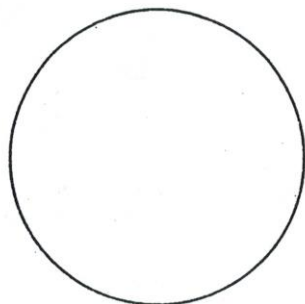
Poznámky:

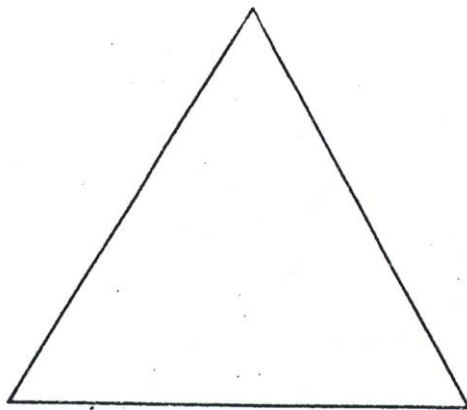
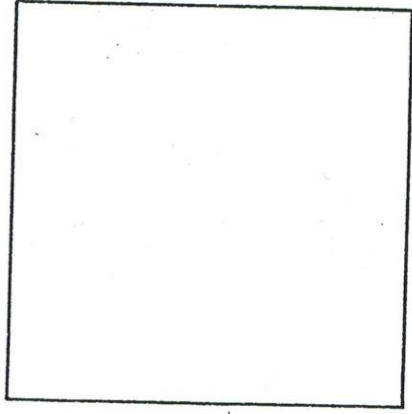
SKÓROVACÍ KLÍČ *RAVEN*

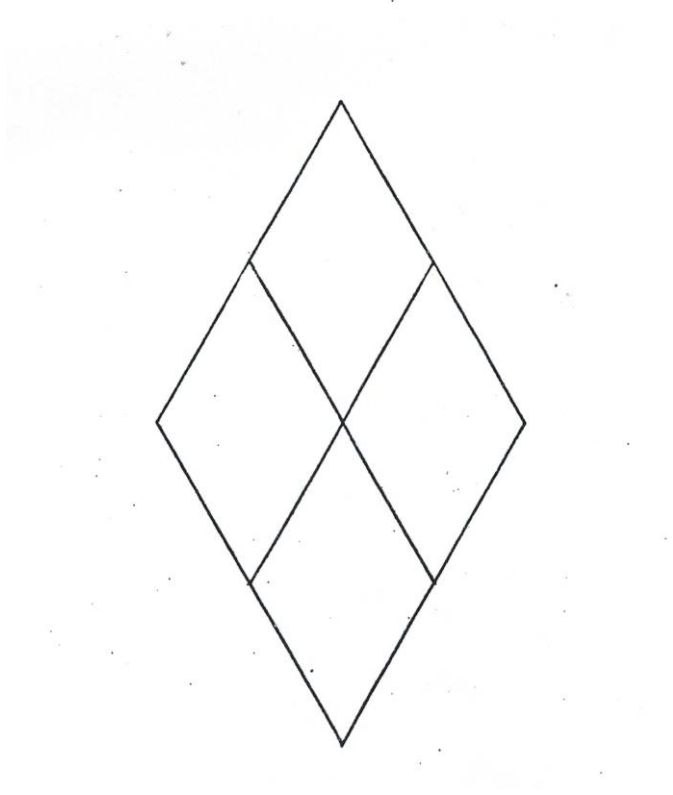
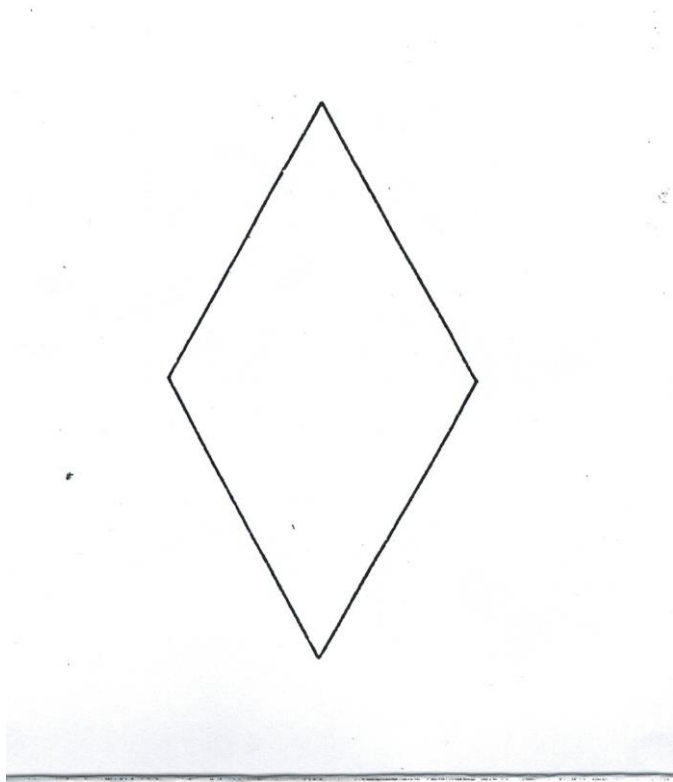
Problém	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	4	5	1	2	6	3	6	2	1	3	5	4
A _B	4	5	1	6	2	1	3	4	6	3	5	2
B	2	6	1	2	1	3	5	6	4	3	4	5

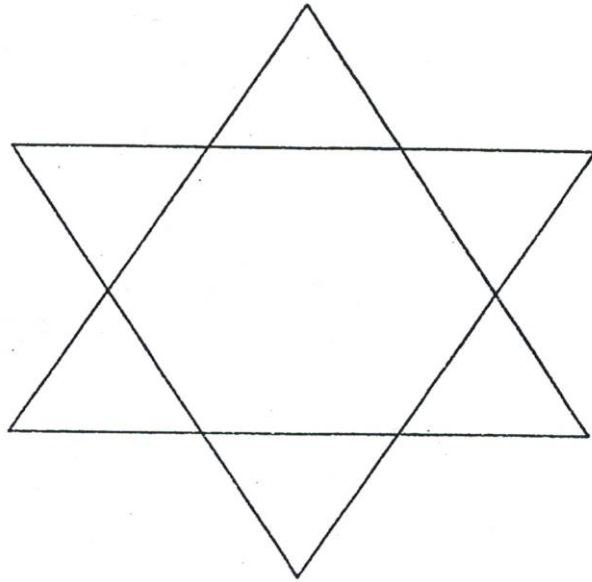
Stenové normy

věk:	5-5,11	6-6,11	7-7,11	8-8,11	9-9,11	10-10,11	11-11,11	12-12,11
STEN								
1	1	1	1-5	1-8	1-9	1-9	1-12	1-16
2	2	2-5	6	9	10-13	10-13	13-18	17-18
3	3	6-7	7	10-11	14-15	14-17	19-20	19-21
4	4-5	8	8-11	12-13	16-17	18-19	21-22	22-24
5	6	9-11	12-13	14-15	18-19	20-21	23-25	25-26
6	7	12	14-15	16-17	20-21	22-23	26-27	27-28
7	8	13-14	16	18-20	22-23	24-27	28-29	29
8	9	15	17-19	21-23	24-27	28-29	30-31	30-31
9	10-15	16	20-21	24	28-29	30-31	32	32-33
10	16+	17+	22+	25+	30+	32+	33+	34





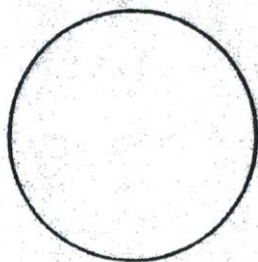




Skórování

Obrázce:

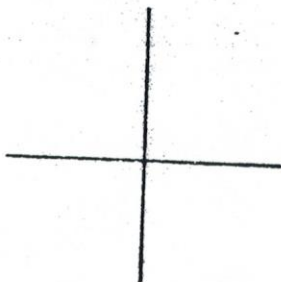
1. - kruh -



Body:

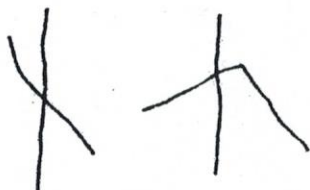
1. Jakýkoliv tvar podobný kruhu.
Kružnice je uzavřena.
Přetažení a nepravidelnosti se tolerují.

2. - kříž -



1. Překřížení čar přibližně v pravém úhlu.
2. Ramena kříže jsou přibližně stejně dlouhá.
Je-li jedno dvakrát delší než kterékoliv jiné, skórujeme minus.

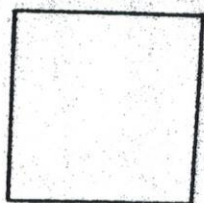
Neúspěšná řešení pro bod 1.:



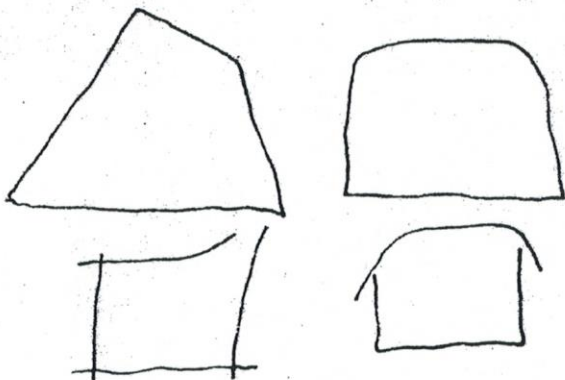
Neúspěšná řešení pro bod 2.:



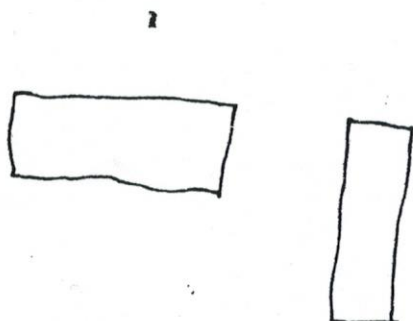
3. - čtverec -



Neúspěšná řešení pro bod 1.:



Neúspěšná řešení pro bod 2.:



1. Obrazec má všechny úhly přibližně pravé.

Je jasné, že jde o čtverec, nikoliv o kosočtverec nebo lichoběžník.

Tolerujeme odchylku od pravého úhlu asi do 15° .

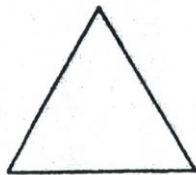
Strany čtverce se dotýkají nebo lehce protínají. Není-li roh vyznačen nebo je-li kreslen dokulata, skórujeme minus. Rovněž skórujeme minus, není-li jedna strana dotažena k druhé a je-li mezera větší než 2 mm. Nejsou-li splněny požadavky pro bod 1., dále nehodnotíme.

2. Tento bod můžeme přisoudit jen byl-li splněn bod 1.

Délka stran přibližně stejná.

Skórujeme minus, je-li jedna strana aspoň dvakrát delší než jiná.

4. - rovnostranný trojúhelník -

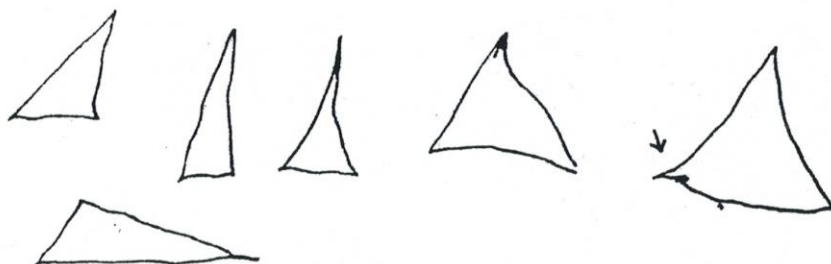
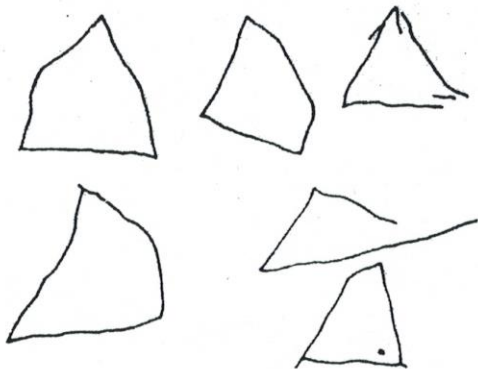


1. Jakýkoliv trojúhelník.

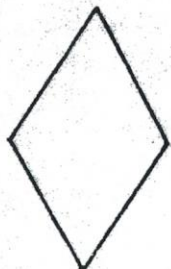
Strany jsou tvořeny přímkami, vrcholy jsou ostré, nikoliv kulaté, strany se dotýkají nebo lehce přesahují (nedotažení nesmí být větší než 2 mm). Žádná strana nesmí být lomená, tak aby vznikl víceúhelník. Jinak skórujeme minus a obrazec dále nehodnotíme.

2. Bod můžeme přisoudit jen byl-li splněn bod 1.

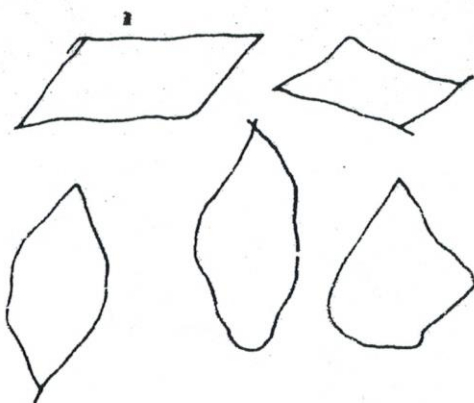
Všechny strany a úhly jsou přibližně stejné. Jako minus hodnotíme, je-li některá strana aspoň dvakrát delší než druhá a je-li jeden úhel pravý nebo větší než pravý. Jako minus rovněž hodnotíme, je-li některý vrchol dokreslován několika čarami nebo protažen do jehlové špičky, nebo tvoří-li tzv. uši.



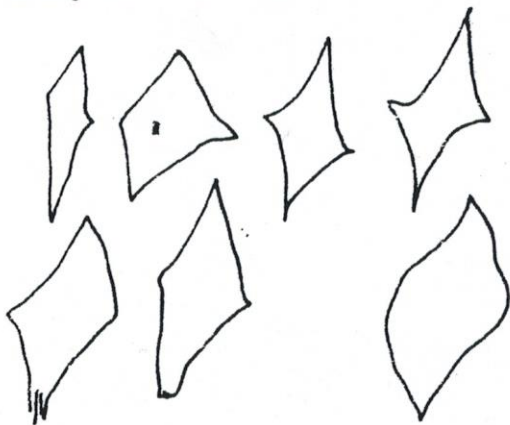
5. - kosočtverec -



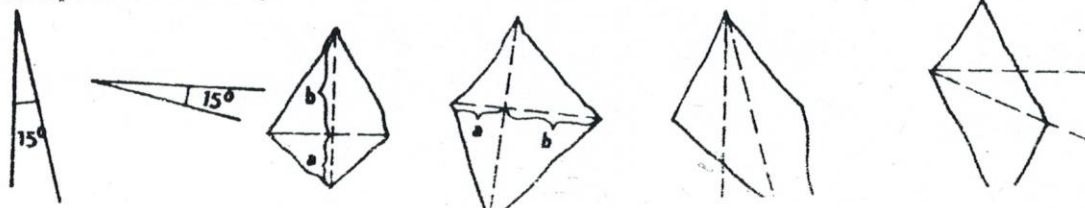
Neúspěšná řešení pro bod 1.:



Neúspěšná řešení pro bod 2.:



Neúspěšná řešení pro bod 3.:



1. Jakýkoliv kosočtverec.

Nikoliv tedy čtverec nebo obdélník. Obrazec má zřetelné 4 strany a 4 vrcholy. Musí stát na jednom vrcholu, nikoliv na straně. Jako minus hodnotíme, je-li některá strana lomená, takže vzniká víceúhelník.

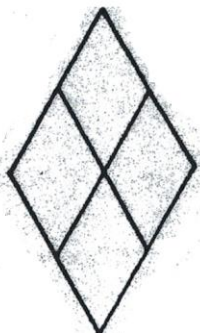
2. Bod možno přisoudit jen byli splněn bod 1.

Strany a úhly přibližně ve správných velikostech. Oba postranní úhly jsou tupé, horní a dolní jsou ostré - nikoliv obráceně. Je-li jedna strana více než dvakrát delší než jiná, skórujeme minus. Jako minus rovněž skórujeme, nejsou-li strany k vrcholu dotaženy a mezera je větší než 2 mm - dále jsou-li vrcholy dokreslovány několika čarami, tvoří-li tzv. uši, jsou-li "kulaté" nebo jsou-li protaženy do jehlové špičky. Tolerujeme jen drobné odchylky.

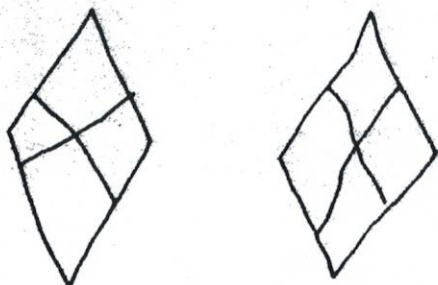
Jestliže nejsou splněny podmínky pro bod 2., dále obrazec nehodnotíme.

3. Bod můžeme dát, jen je-li splněn bod 2. Obrazec je pravidelný podle svislé a vodorovné osy. Pravá a levá polovina jsou tedy přibližně stejné - rovněž tak horní a dolní polovina. Svislá a vodorovná osa prochází vždy přibližně oběma protilehlými vrcholy. Toleruje se odchylka od osy do 15° .

6. - kosočtverec s křížem -



Neúspěšná řešení pro bod 3.:



1. Pro splnění tohoto bodu platí kritéria pro bod 1. a 2. u obrazce č. 5.

Nehodnotíme dále, jestliže nebyla splněna. Rovněž nehodnotíme, není-li v kosočtverci vnitřní kříž.

2. Bod můžeme dát, jen byl-li splněn bod 1.

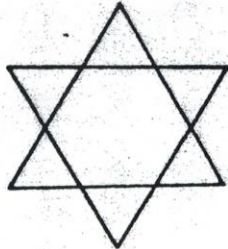
Pro skórování plus platí kritéria pro bod 3. u obrazce č. 5. Kosočtverec musí být tedy podle všech kritérií přijatelný. Není-li tomu tak, skórujeme minus a obrazec dále nehodnotíme.

3. Bod dáme, jen byl-li už dán bod 2.

Ramena vnitřního kříže jsou tvářena přímkami a dotýkají se stran kosočtverce přibližně v jejich polovině. Dotýkají-li se méně než ve třetině, skórujeme minus.

Rovněž jako minus skórujeme, není-li rameno kříže dotaženo ke straně kosočtverce a je-li mezera větší než 2 mm.

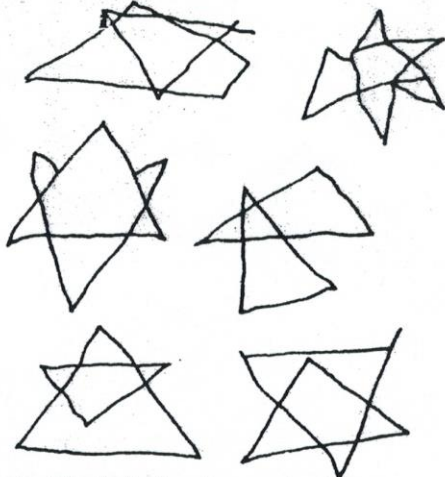
7. - šesticípá hvězda -



1. Obrázec má 6 vrcholů. Podoba "hvězdy" je zachována.
Není-li splněn tento požadavek, skórujeme minus a obrázec dále nehodnotíme. (Je-li vrchol jednoho trojúhelníku uvnitř druhého nebo se jen dotýká jeho strany, skórujeme samozřejmě jako minus.

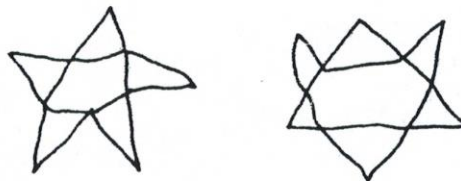
2. Hodnotíme, jen byl-li splněn bod 1. Obrázec je tvořen dvěma trojúhelníky a to tak, že vrcholy jednoho přesahují strany druhého. Není-li splněn tento požadavek, skórujeme minus a dále nehodnotíme.

Neúspěšná řešení pro bod 1.:

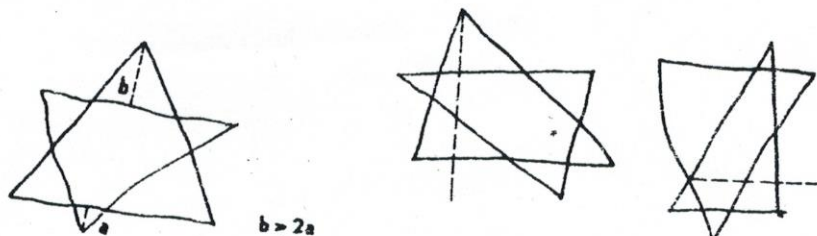


3. Hodnotíme, jen byl-li splněn bod 2. Obrázec je pravidelný - nejvýš malá odchylka podle svislé a vodorovné osy (do 15°). Cípy hvězdičky jsou přibližně stejně velké - je-li jeden více než dvakrát delší než jiný, skórujeme minus.

Neúspěšná řešení pro bod 2.:



Neúspěšná řešení pro bod 3.:



Příloha č. 7

Resp. Č	Pohl	Věk	Bydl	Late	Odklad	VZDO	VZDM	Ro	Sour	Poř	Těl. K	RA (HS)	Stenová norma
Šárka 1	D	76	Lešt.	P	-	SOU	SŠ	Ú	3	2	P	21	10
Hana 2	D	73	Lešt.	P	-	SŠ	VŠ	Ú	2	1	P	12	6
Rad.N.3	CH	76	Lešt.	P	-	SOU	SŠ	Ú	2	2	P	23	10
Martin4	CH	96	Lešt.	P	OŠD	SŠ	SOU	Ú	1	1	D	18	8
Adel.5	D	76	Lešt.	P	-	-	SOU	N	1	1	N	19	10
Adam6	CH	75	Lešt.	P	-	SOU	SOU	Ú	2	2	D	25	10
Matou7	CH	80	Lešt.	P	-	SOU	SŠ	Ú	5	5	D	27	10
Žanet8	D	76	Lešt.	P	-	ZŠ	SOU	N	3	3	D	19	10
Krist.9	D	81	Lešt.	P	-	SŠ	SŠ	Ú	2	1	D	21	10
Mich10	D	86	Lešt.	L	OŠD	SOU	SŠ	Ú	2	2	D	32	10
Nik.V11	D	84	Lešt.	P	-	SOU	SOU	N	3	2	N	25	10
Nik.P12	D	72	Les.	P	-	SOU	SOU	Ú	1	1	P	25	10
Zuza 13	D	74	Lešt.	P	-	SŠ	SŠ	Ú	2	1	D	10	5
Rad.R14	CH	85	Lešt.	P	OŠD	SOU	SOU	N	2	2	P	15	6
Nat.P15	D	76	Lešt.	P	-	SOU	SOU	Ú	2	2	P	30	10
Pavel16	CH	88	Luk.	P	OŠD	SOU	SOU	Ú	3	3	P	9	4
Sofie17	D	75	Luk.	P	-	SOU	SOU	Ú	1	1	D	18	10
Saša18	D	84	Luk.	P	-	SŠ	SŠ	Ú	2	2	D	28	10
Niki19	CH	86	Luk.	L	-	SOU	SŠ	Ú	1	1	D	29	10
Ondr20	CH	76	Luk.	P	-	SOU	SŠ	Ú	3	2	P	27	10
Lída21	D	82	Luk.	P	-	SOU	SOU	Ú	1	1	N	21	10
Max22	CH	73	Luk.	L	-	SŠ	SOU	Ú	1	1	P	22	10
Filip23	CH	77	Luk.	P	-	SOU	SOU	N	2	1	D	24	10
Anič24	D	78	Luk.	P	-	SŠ	SOU	Ú	4	3	D	15	8
Pepa25	CH	82	Luk.	P	-	VŠ	SŠ	Ú	3	2	D	21	10
Štěpa26	CH	87	Luk.	L	OŠD	SOU	SOU	Ú	2	2	P	22	10
NatS27	D	76	Luk.	P	-	SOU	SOU	Ú	1	1	P	13	7
Bára28	D	85	Luk.	P	-	VŠ	SŠ	Ú	3	1	P	36	10
Luci29	D	74	Luk.	P	-	SOU	SOU	Ú	2	1	N	17	10
Jirka30	CH	80	Luk.	P	OŠD	SŠ	SŠ	N	2	1	P	25	10
průměr		80										21,6	9,1

TO (HS)	CYRM (HS)	Individualita				Vztahy			Kontext			
		Ind PS	Ind Peer	Ind SS	Σ	CrPhys	CrPsyc	Σ	CntS	CntEd	CntC	Σ
10	75	15	6	11	32	6	15	21	4	6	12	22
10	74	15	6	12	33	6	14	20	5	4	12	21
6	68	15	6	12	33	6	13	19	4	6	10	20
13	66	13	6	11	30	5	13	18	5	4	9	18
7	57	8	6	10	24	5	12	17	4	6	6	16
9	63	15	5	8	28	6	13	19	4	4	9	17
10	74	14	6	12	32	5	13	18	6	6	12	24
13	68	12	6	12	30	6	15	21	4	5	8	17
7	68	12	5	12	29	6	14	20	4	5	10	19
11	62	11	6	9	26	6	12	18	4	5	9	18
12	64	10	6	12	28	6	11	17	4	6	9	19
10	62	12	4	12	28	6	15	21	4	3	6	13
11	68	11	6	10	27	6	15	21	4	6	10	20
5	69	13	6	11	30	6	11	17	6	6	10	22
16	72	15	6	12	32	5	15	20	5	3	12	20
14	50	7	2	9	18	5	11	16	4	4	8	16
7	49	6	2	7	15	6	12	18	4	4	8	16
14	69	10	6	12	28	5	13	18	5	6	12	23
12	69	10	6	12	28	5	13	18	4	5	11	20
12	74	15	6	12	33	6	15	21	4	6	10	20
11	67	13	6	12	31	6	14	20	3	5	8	16
6	60	15	6	8	29	6	10	16	4	5	6	15
14	71	15	5	11	31	6	15	21	4	5	9	19
4	61	11	3	8	22	6	15	21	4	6	8	18
11	70	14	6	11	31	6	15	21	4	6	11	21
8	68	14	6	10	30	6	15	21	6	4	9	19
4	58	10	3	11	24	6	11	17	6	4	7	17
10	75	15	5	12	32	6	15	21	6	6	10	22
	69	11	6	10	27	6	15	21	4	6	11	21
13	75	15	6	12	33	6	15	21	4	6	12	22
9,9	66,5				28,5			19,3				19

CHoD			Hod Uč									VYSV
SO	SA	Ko	SO uč	SA uč	CI uč	KO uč	ADA uč	Peč uč	ŠV	KRI		
1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	
3	2	4	2	2	3	2	2	2	2	3	1	
1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	
2	2	4	2	1	1	1	1	2	1	2	1	
2	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	1	
2	3	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	
1	4	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	
2	4	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	
3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	
2	3	5	1	1	2	2	1	2	1	1	1	
1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	
2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1,14	
2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	
3	2	2	3	3	1	1	1	2	3	2	1	
4	4	3	3	3	5	3	2	2	2	3	1	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
1	1	4	1	1	2	2	1	1	1	1	1	
2	1	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1	
1	1	3	4	3	1	1	2	5	3	2	1	
1	1	3	3	3	1	1	2	4	3	3	1	
1	1	2	2	3	2	1	3	2	2	2	1	
1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	
3	1	2	3	4	2	3	3	2	3	3	1,14	
3	3	1	4	4	2	3	3	2	2	2	1,14	
1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	
2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	

Legenda:	
POHL.	Pohlaví CH (CHLAPEC) / D (DÍVKA)
VĚK	Uvést počet měsíců
Bydl.	Bydliště (NÁZEV MÍSTA)
Late	Lateralita P (PRAVÁ) / L (LEVÁ)
Odklad	OŠD
VZDO	Vzdělání otce: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
VZDM	Vzdělání matky: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
Ro	Ú (Úplná) / N (Neúplná)
Sour	Počet sourozenců (číslo)
Poř	Pořadí narození (číslo)
Těl. K	Tělesná konstituce D/P/N
RA (HS)	Raven (hrubé skóre- číslo)
TO (HS)	Test obkreslování (hrubé skóre- číslo)
CYRM (HS)	(CELKOVÉ hrubé skóre- číslo)
Individualita	
Ind PS	Individuální osobnostní dovednosti
Ind SS	Individuální sociální dovednosti
Σ	SUMA- Celkové skóre
Vztahy	
CrPhys	Poskytování fyzické péče rodiči
CrPsyc	
Σ	SUMA- Celkové skóre
Kontext	
CntS	Duchovní kontext (Pocit duchovní sounáležitosti?)
CntEd	Kontext vzdělávací (Pocit vzdělávací či školní sounáležitosti)
CntC	Kulturní kontext (Pocit kulturní sounáležitosti)
Σ	SUMA- Celkové skóre

CHoD	Chování dítěte při vyšetření
SO	Soustředění (číslo)
SA	Samostatnost (číslo)
Ko	Kontakt (číslo)
Hod Uč	Hodnocení učitele
SO uč	Soustředění (číslo)
SA uč	Samostatnost (číslo)
CI uč	Cit rozpoložení (číslo)
KO uč	Komunikace (číslo)
ADA uč	Adaptace (číslo)
Peč uč	Pečlivost (číslo)
ŠV	Školní výkon (číslo)
KRI	Reakce na kritiku (číslo)
VYSV	Vysvědčení (známka)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Balcárková
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Vybrané aspekty připravenosti dítěte na vstup do školy
Název v angličtině:	Selected aspects related to readiness of a child to attend school
Anotace práce:	Teoretická část zaměřená na předškolní a mladší školní věk dětí z pohledu vývojové psychologie. Praktická část se věnuje výzkumu školní zralosti vybraného vzorku dětí prvních tříd.
Klíčová slova:	Školní zralost, školní nezralost, kognitivní zralost, tělesná zralost, emoční zralost, předškolní věk, mladší školní věk, laterality, dětská kresba, socializace, poznávací procesy
Anotace v angličtině:	The Theoretical part is focused on pre-school age and school age of children from the point of view of developmental psychology. The practical part deals with the research of school readiness of a selected group of first class children.
Klíčová slova v angličtině:	School readiness, school unreadiness, cognitive development, physical development, emotional development, pre-school age, early school age, laterality, children's drawing, socialization, cognitive processes
Přílohy vázané v práci:	1. Informovaný souhlas 2. Dotazník CYRM 3. Formulář inteligenčního testu RAVEN 4. Vyhodnocení testu RAVEN, stenové normy 5. Test obkreslování 6. Vyhodnocení testu obkreslování 7. Sběrná tabulka
Rozsah práce:	100 469 (včetně mezer)
Jazyk práce:	Český jazyk