

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

**ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY U DĚTÍ
S NEDOSTATEČNOU ŠKOLNÍ ZRALOSTÍ**

Bakalářská práce

Autor: Andrea Kolková

3. ročník – Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.

Olomouc 2014

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedené prameny a literaturu.

V Albrechticích dne 15. 4. 2014

.....

Kolková Andrea

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi pomáhali při tvorbě mé bakalářské práce a to zejména své vedoucí práce, Doc. PhDr. Ireně Plevové, PhD.

Obsah

Úvod	- 2 -
I. TEORETICKÁ ČÁST	- 3 -
1. Charakteristika dítěte předškolního věku	- 4 -
1.1. Motorika	- 7 -
1.2. Poznávací procesy	- 7 -
1.3. Sociální a emocionální vývoj	- 10 -
1.4. Hra	- 11 -
2. Školní zralost	- 13 -
2.1. Tělesná zralost	- 14 -
2.2. Kognitivní zralost neboli rozumová	- 15 -
2.2. Emoční zralost a sociální zralost	- 15 -
2.3. Školský zákon	- 17 -
3. Dětská kresba	- 19 -
3.1. Vývoj dětské kresby podle Luquetha	- 19 -
3.2. Vývoj dětské kresby podle Příhody	- 20 -
3.3. Vývoj dětské kresby podle Burta	- 21 -
3.4. Grafomotorika	- 22 -
3.4. Hlavní znaky kresby dítěte předškolního věku	- 23 -
3.5. Význam a využití dětské kresby	- 24 -
3.6. Další diagnostiky dětské kresby	- 25 -
3.6. Charakteristika dětské psychiky	- 25 -
II. EMPIRICKÁ ČÁST	- 27 -
Diskuze	- 44 -
Závěr	- 47 -
Seznam použité literatury:	- 48 -
Seznam příloh	- 50 -
Anotace	

Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku odkladu školní docházky. V České republice je téma odkladu školní docházky stále častější a běžnější. Před několika lety byl odklad školní docházky raritou, kdežto nyní je v mateřských školách stále více dětí s odkladem. Otázkou nastává, zda opravdu všechny děti odklad potřebují nebo naopak zda je dětem s odkladem školní docházky poskytnuta v maximální možné míře pozornost pro jejich plnohodnotný a optimální rozvoj.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly.

První kapitola se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku z hlediska vývoje vnímání, myšlení, řeči či jemné a hrubé motoriky.

Druhá kapitola vymezuje pojem školní zralost. Zabývá se podmínkami vstupu do základní školy. Všeobecné podmínky školní zralosti jsou odrazovým můstkem jak pro učitele, tak pro rodiče dětí, které by již měly začít s povinnou školní docházkou. Kapitola je přínosná pro všechny pedagogy, kteří jsou v každodenním styku s dětmi předškolního věku. Také je zde možné najít legislativu povinné školní docházky, a s ní spojenými náležitostmi, které jsou nutné ke splnění všech povinností k nástupu do základní školy.

V poslední, třetí kapitole, je zahrnut úvod k dětské kresbě. Nejedná se pouze o chabé vysvětlení, co dětská kresba je, ale je zde nástin vývoje kresby od prvních čaranic dítěte až po dokonalou kresbu. Také jsou zde přiblíženy další možné metody diagnostikování školní zralosti z psychologického hlediska.

Cílem práce je, aby byla zpracována po teoretické části tak, aby ji mohl využít jak pedagog, tak také laik široké veřejnosti, a aby přiblížila pedagogům základní poznatky o školní zralosti k dalšímu využití ve své praxi.

Praktická část bakalářské práce bude zpracovávána pomocí kresby lidské postavy s dětmi před nástupem do základní školy bez odkladu školní docházky ale také s dětmi, které jsou již po odkladu školní docházky. Cílem výzkumného šetření je zjistit především, zda jsou výsledky kresby dětí po odkladu školní docházky lepší než kresby dětí bez odkladu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

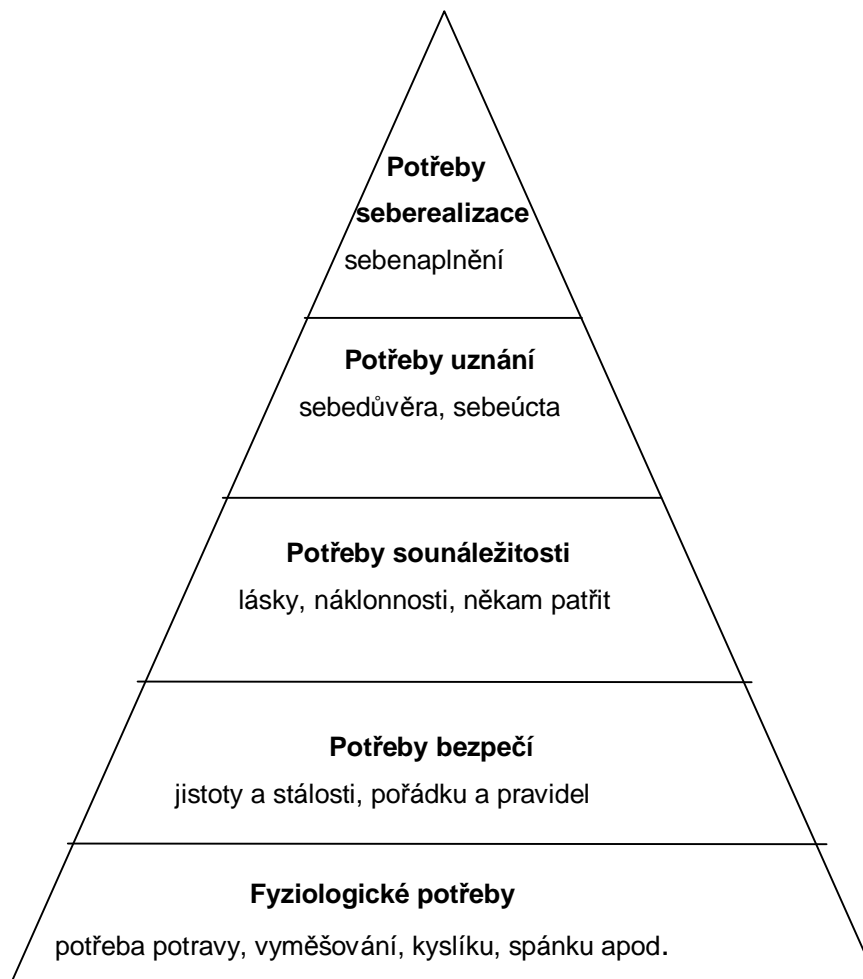
1. Charakteristika dítěte předškolního věku

Pojem dítě předškolního věku je rozsáhlý. Ne nadarmo Příhoda (1963) nazývá předškolní věk druhým dětstvím. Označuje dítě ve věku od tří do šesti let, které může, avšak nemusí navštěvovat mateřskou školu. Pouze rok před nástupem povinné školní docházky je rodič povinen umístit dítě do mateřské školy podle zákona č. 561/2004sb. Tyto děti jsou do mateřské školy přijímány přednostně.

„Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme, která zanechává v naší paměti již mnohé stopy“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 174).

Vydeme-li z názoru Piageta (1970), že vývoj jedince k socializované lidské osobnosti probíhá v rámci tří soustav činností (senzoricko-motorická aktivita, sémiotická funkce a myšlenkové operace), můžeme tedy říci, že se dítě ke zcela socializované osobnosti vyvíjí postupně a v daných fázích.

Každý člověk potřebuje ke svému spokojenému životu mít uspokojeny základní životní potřeby. Podle Maslowa (in Havlínová a kol., 2000, s. 28) se jedná o potřeby:



Masslow tyto potřeby seřadil formou pyramidy, kde hlavním pilířem je potřeba fyziologická. Dále na ni navazují potřeby, jak jdou za sebou výše. Tvrdí, že jestliže není uspokojena potřeba podřadná, nemohou být uspokojeny potřeby na ni navazující.

Matějček (1994) upozorňuje na nutnost uspokojení potřeb biologických, jako je potrava nebo teplo, ale také potřeby psychické, které musí být uspokojovány

vždy v pravý čas, aby dítě mohlo vyrůstat ve zdravou a zdatnou dospělou osobu. Psychické potřeby dělí do několika skupin:

První potřebou je **potřeba určitého množství, kvalit a proměnlivosti vnějších podnětů**. Je důležité, abychom jedinci již od narození poskytovali dostatek podnětů k jeho plnohodnotnému rozvoji. Avšak musíme dávat pozor, abychom dítě těmito podněty nepřetěžovali.

Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech dodává získaným podnětům smysl. Udává to v našem životě řád, získáváme tím nové poznatky a zkušenosti. Tato potřeba je základní umožňující učení.

Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů dává jedinci, jak již bylo zmiňováno výše, pocit jistoty a bezpečí. Uspokojením této potřeby dáváme jedinci možnost optimálního rozvoje pro jeho budoucí život.

Další důležitou neopominutelnou potřebou je **potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty**. Jedná se o potřebu mít vědomí o vlastním já, stanovit své vlastní hodnotové cíle a položit základy pro společenské role.

Poslední potřeba, **potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy** je pro budoucí plnohodnotný život nezbytná. Ale i přesto Matějček (1994) uvádí, že tato potřeba byla převzata od dr. Jiřího Mrkvičky až o něco později.

1.1. Motorika

Výrazná změna při přechodu z období batolete do předškolního věku je viditelná u stavby těla. Dítě přechází z baculatosti do tzv. období vytáhlosti, výrazné jsou disproporce růstu končetin, hlavy a trupu. Změna stavby těla napomáhá ke zdokonalování hrubé motoriky. Přestává být natolik nemotorné, jako tomu bylo doposud, zdokonaluje se jeho běh, skok. Dokáže koordinovat i těžší pohybové aktivity, které vyžadují koordinaci pohybu. Dítě již zvládá chůzi po schodech nahoru i dolů bez pomoci a střídá při tom nohy. Zvládá již skákat na místě, jezdit na tříkolce, chytit velký míč do nastavených rukou či do velkého míče kopnout (Allen, Marotz, 2008). Právě během prvních šesti let života dítě dosahuje třetiny své konečné hmotnosti, více než dvou třetin své výšky a až 95% velikosti dospělého mozku (Příhoda, 1963).

„Z křehkosti a pružnosti kostry vyplývá nebezpečí vzniku různých ortopedických poruch“ (Kuric, 2001, s. 133).

V rámci rozvoje *jemné motoriky* je dítě schopno lépe koordinovat pohyby rukou při kreslení, pohybových her s míčem apod. Zdokonaluje se úchop tužky, z držení celou dlaní dítě pozvolna přechází do úchopu špetkou. Dítě si již zvládá samo zapnout knoflíky a zipy na oblečení, umí si umýt a utřít ruce, vyčistit si zuby, zdárně dokáže nést nádobu s tekutinou a mnoho dalšího (Allen, Marotz, 2008).

Kolem čtvrtého roku života by se u dítěte měla začít vyvíjet vyhraněnost jedné mozkové hemisféry. Jestliže je u dítěte stále sporné, která mozková hemisféra převazuje, může se jednat o dítě s nevyhraněnou lateralitou (Petrová, Plevová, in Šimíčková – Čížková a kol., 2003)

Kolem šestého roku dochází ke srůstu zápěstních kůstek, což je důležité při nástupu do základní školy pro správný rozvoj grafomotoriky.

1.2. Poznávací procesy

Vnímání je prvními projevy již novorozence. Pro dítě je stále svět plný vjemů, které doposud nepoznalo. Nezajímá se o maličkosti, ale je zaujato pouze tím typem vjemů, které ho něčím upoutají. *„Dítě řídí své oční pohyby podle povahy vnímaných předmětů, nikoli podle svých biologických potřeb“* (Piaget, 1970, s. 10).

Začíná rozeznávat známé sluchové vjemy, se kterými se setkává každý den (zvuk dopravních prostředků, zpěv ptáků, zvuk domácích spotřebičů a mnoho dalšího).

Dítě začíná poznávat chutě. Začíná chápat, co mu chutná či právě naopak. Také čich se začíná zdokonalovat.

Začíná rozpoznávat známé barvy, které ho v průběhu každodenního života obklopují (Petrová, Plevová, in Šimíčková – Čížková a kol., 2003).

Aby dítě ve škole zvládlo všechny požadavky, které jsou na něj kladené, musí mít ve značné míře vyvinutý rozumový vývoj, pro který je důležitý vývoj vnímání.

U dítěte se z celostního vnímání stává analytické – dítě si více všímá podrobností a detailů, což vede zase ke zlepšování paměti.

Podle Petrové a Plevové (in Šimíčková – Čížková a kol., 2003) se **paměť** dítěte předškolního věku opírá pouze o konkrétní situace. Teprve postupem času se rozvíjí paměť slovně logická, či úmyslná.

Pozornost se začíná neustále prohlubovat. Z počátku je jen krátkodobá, postupem času dochází i k úmyslné pozornosti, která dobu pozornosti výrazně prodlužuje. Avšak záleží na povaze dítěte. Ta v největší míře ovlivňuje výdrž dítěte (Petrová, Plevová, in Šimíčková – Čížková a kol., 2003).

Představivost je úzce spjatá s vnímáním. To, jak dítě dokáže vnímat okolí, ovlivňuje jeho představivost. Představivost se rozvíjí ve všech hrách, kde dítě uplatňuje svou fantazii a námětovou hru. Pro dítě předškolního věku je hra téměř veškerou náplní dne (Petrová, Plevová, in Šimíčková – Čížková a kol., 2003).

Myšlení dítěte se výrazně mění. *„Dítě opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň myšlení, které Piaget nazývá názorné, intuitivní“* (Šimíčková – Čížková a kol., 2003, s. 70). Dítě zohledňuje svůj zážitek, který ovlivňuje dále jeho myšlení. Stále je zde egocentrismus, pro dítě je správné jen to, co si ono samo myslí.

Výraznou změnou nastává rozeznávání barev. Dítě dokáže pomocí barev rozdělit hračky, avšak ne i podle tvaru. Zaujímá se pouze o barvu předmětu. *„Dítě už umí vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je méně čeho je více), ale tyto úsudky jsou závislé na názornosti. Piaget (in Atkinsonová, Atkinson, Bern, 1995)*

nazývá období od dvou do sedmi let předoperačním stadiem vývoje, neboť dítě ještě nechápe určitá pravidla, operace“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 70).

Myšlení dětí předškolního věku je značně omezeno na pouze jeden podmět, který jej zrovna zaujal. Dítě se nedokáže věnovat většímu počtu podnětů najednou. Rozvíjí se také pojmové myšlení, které je zpočátku založeno na vnímání okolí a spojování si souvislostí. Avšak nedokáže tyto souvislosti zařadit do množin. Ví, že židle je věc, na které se sedí, ale nedokáže si spojit, že např. dřevěná židle je ze stromů, které jsou v lese. „*V pojmotvorné činnosti se vyskytují chyby, děti unáhleně usuzují na základě jedné zkušenosti, jde o tzv. předčasné zevšeobecňování (např. na základě poznatku, že květina roste po dešti, samo si myslí, že když zmokne, poroste)*“ (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 70).

Podle Šimíčkové - Čížkové (2003) je nejvýznamnějším rozvojem řeč. Řeč dítěte se utváří na základě podnětů, které se mu neustále nabízejí ve svém okolí. Během předškolního období si dítě dokáže osvojit až 4000 slov. Na základě řeči dokáže komunikovat nejen s rodinou, ale také se svými vrstevníky. Chápe a dokáže používat předložky, některá zájmena a otázky (Allen, Marotz, 2008).

Na základě tvrzení Piageta můžeme říci, že dítě ke svému vyjadřování potřebuje pochopit „stálost předmětu“ – dítě dokáže mluvit o předmětu, aniž by ho vidělo (in Plháková, 2004). Dopomáhá tomu zdokonalené myšlení a ve větší míře propojování souvislostí. V tomto období se stává řeč dominujícím komunikačním prostředkem.

V první polovině předškolního období dítě dokáže bez problému myšlením vykonat činnost, avšak pojmenovat ji už nedokáže. Zatímco v druhé polovině předškolního období dítě samo vymýšlí slova, kterými pojmenovává různé činnosti. Piaget považuje za vrchol vývoje, jakmile dítě propojí konkrétní i formální myšlenkové operace, které se bez řečových znaků neobejdou (in Plháková, 2004).

Děti mají rády legraci. Právě v předškolním období legrace postupuje o intelektové patro výše (Matějček, 1994). Děti začínají chápat legraci i po stránce absurdity, což jim přidává další radost ze života. „*Hravě a naschvál opakují nějaký výrok nebo něco opakovaně dělají – do nesmyslnosti*“ (Matějček, 1994, s. 53). Charakteristickým projevem chápání absurdit u dětí je, že začínají smýšlet „nonsense“, tedy vymýšlení nových věcí, slovních spojení, se kterými se v reálném

životě nesetkávají. Matějček uvádí příklad: „*Co budeme vařit k obědu? Kopřivy, hrášek a burty – a dort se zelím – a dvě polínka s cibulí – atd*“ (Matějček, 1994, s. 53).

1.3. Sociální a emocionální vývoj

V předškolním období a období mladšího školního věku se dítě poprvé začleňuje mezi své vrstevníky, do společnosti. První začlenění se zahajuje vstupem do mateřské školy, nebo u některých dětí již v jeslích. Druhé začlenění přichází spolu se vstupem do základní školy. Jak říká Matějček (1994), v jeslích jsou děti pro potřebu dospělých, ale v mateřských školách jsou pro vlastní potřebu.

Okolo třetího roku života začíná u dítěte vznikat vědomí vlastního „já“, díky němu začíná dítě usilovat o uznání druhými. Dítě chápe a přijímá příkazy z vnějška, ale pouze od lidí, se kterými má citový vztah. Postupně si začíná uvědomovat mravní hodnoty (Piaget, 1970).

Jak tvrdí Příhoda (1963), dítě po zakončení třetího roku života prožívá subjektivní odraz společnosti na základě plnohodnotného vnímání, představ, paměti, pozornosti a myšlení.

Pro období předškolního věku je typická náhlá potřeba kontaktu s vrstevníky. Do tří let se dítě nezajímalo o hru s ostatními dětmi. Do této chvíle je dítě samostatnou jednotkou, které si nedokáže hrát s okolními dětmi, přizpůsobovat se podmínkám hry podle jiných dětí a domlouvat se na společné hře. Na základě vět Matějčka (1994) se dá říci, že kontakt s vrstevníky je vlastně kontakt se společností, ve které jednou bude muset malý „předškolák“ bojovat za své já, uplatnit se a zakotvit. Z tohoto důvodu je důležité děti do společnosti začleňovat, jelikož během svého budoucího života bude muset najít způsob, jak s ní komunikovat.

1.4. Hra

Nejvýznamnějším, nejpřirozenějším a nejtypičtějším projevem dětí, ale také mláďat, je hra. Výskyt hry nejen u lidí ale i u zvířat nutil již spoustu přírodovědců a filosofů ke zkoumání a pozorování jednotlivých her (Kořátková, 2005).

„Do tří let, tj. v době výrazné vázanosti na rodinu, převládá u dětí tzv. hra paralelní“ (Matějček, Z. 1994, s. 70). Na způsobu této hry vidíme, že děti společnost vrstevníků rády mají, ale pouze na chvíli a jen, jestli jim do jejich vlastní hry nevstupují.

Podle Piageta je vrcholem dětské hry hra symbolická. Jedná se o hru, kde dítě přeměňuje skutečnost tak, aby si ji přizpůsobilo svým potřebám. Jelikož je dítě povinno se neustále přizpůsobovat reálnému světu, světu dospělých, převádí si právě tyto reálné situace do hry, kde si je může přizpůsobit svým představám a řešit tyto situace svým způsobem. Naopak Gross (in Piaget, Inhelderová, 1970) tvrdí, že symbolická hra je přípravou na budoucí činnost jedince. Avšak tato teorie byla brzy vyvrácena. Bylo dokázáno, že když si dítě hraje např. na kostel, nezamýšlí tím, že se stane zvoníkem apod. (Piaget, Inhelderová, 1994) Jak uvádí Žižková, předškolní výchova zaujímá ve společnosti významné postavení. Plní funkci jak pedagogickou, tak také sociální. Avšak nesmí se zapomínat, že *„hra musí však vzhledem ke specifické věku dětí nadále zaujímat v průběhu učení a v ostatních činnostech dominantní postavení“* (Žižková, 1982, s. 11).

Dělení her podle Příhody (in Šulová, 2012)

Hry nepodmíněné reflexní (instinktivní)

- Experimentační (cloumání předmětem, tahání, kousání)
- Lokomoční (pobíhání, skákání)
- Lovecké (honičky, číhání)
- Agresivní a obranné (škádlení, pronásledování, hra na schovávanou)
- Sexuální (dvoření, upejpání, milostné zápasení)
- Sběratelské (sbírání lesklých předmětů, nálepek, panáčků)

Hry senzomotorické

- Dotykové a haptické (uchopování a ohmatávání předmětů, olizování)
- Motorické (házení a vrhání, lezení na stromy, žerňky)
- Sluchové (bubnování, řev, pokřikování)
- Zrakové (hra s paprskem, hra s barevnými předměty)

Hry intelektuální

- Funkční (houpání na koni, děláni rybníčků, hrabání tunelů)
- Námětové (na lékaře, na zvířata)
- Napodobivé (mytí nádobí, kouření, holení)
- Fantazijní (ošetřování loutky, hovor s vymyšlenou osobou)
- Hlavalamové a skládací (skládání obrazců z rozhozených kostek)

Hry kolektivní

- Soutěživé (míčové, lehkootletické)
- Pospolité (turnaje, hry na školu, táboření)
- Rodinné (hra na tatínka a maminku, mateřské hry s panenkou)
- Stolní (člověče nezlob se, karetní hry)

Dělení nabízí velkou škálu her. Najdou se děti, pro které tento výčet nestačí, ale jsou i děti, které během svého dětství tolika druhů her ani nedosáhnou (Šulová, 2012).

2. Školní zralost

Připravenost dítěte pro školu či školská způsobilost jsou pouze různým pojmenováním pro úroveň zralosti dítěte.

Podle definice Vavrdové (1980, s. 37) je školní zralost *„stupeň vývoje tělesných duševních a společenských znaků, který dítěti umožňuje úspěšně zvládnout školské požadavky bez újmy na tělesném nebo duševním zdraví.“* Rozvoj osobnosti jedince je zdlouhavý proces, který trvá po celý život.

Na dítě školou povinné nastupující do první třídy jsou kladeny vysoké nároky. Dítě musí umět a být schopno dostatečně rozvinutou zrakově motorickou koordinaci, být soustředěné na delší dobu, umět potlačit spontánní pohyblivost, podřizovat se disciplíně a mnoho dalšího. Kladené požadavky jsou na dítě značně psychicky náročné, proto musí být při vstupu do základní školy vyspělé nejen fyzicky, ale i psychicky (Vavrdová, 1980).

S tím souvisí změna v sociálních vztazích. Dítě nástupem do první třídy mění svou sociální roli – roli žáka. Žák si vytváří nové vztahy se spolužáky ale také s učitelem. Záleží na tom, jakou povahu má dítě. Jestliže je družné, zvyklé být v kolektivu vrstevníku, je přijímáno společností ochotněji než děti, které jsou úzkostné a nesou těžce odloučení od matky v novém kolektivu.

Teorii školní zralosti a připravenosti najdeme ve spoustě literatury. Je důležité brát na vědomí, že školní zralost nezahrnuje pouze stránku kognitivní, ale jedná se také o stránku biologickou, emoční, motivační a sociální (Šimíčková – Čížková, 2003).

„Zralost naznačuje určitou podmíněnost biologickou a zakládá se na vývojové teorii maturační. Jde na jedné straně o zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivity, míru pohyblivosti, vyspělost jemné motoriky atd., na druhé straně ovšem vliv životních podmínek společenského prostředí a výchovného vedení dítěte na vývoj této bio-psycho-sociální zralosti je nesporný a mimořádně významný“ (Matějček, Dytrych, 1994, s. 94).

Spousta pedagogů má pocit, že když dítě zvládá elementární matematické počty, má správný úchop tužky, že je připraveno na povinnou školní docházku. Avšak opak je pravdou. Pedagog by měl vždy dbát, aby dítě bylo rozvinuto již v každé z dříve uvedených složek, jelikož nástup do základní školy není jen o kognitivních znalostech, ale o působení na všechny psychické složky dítěte.

„Tam, kde jsou odlišnosti zvláště patrné, mluvíme často o opoždění dítěte (v řeči, v inteligenci, v motorice, v společenském kontaktu) nebo jindy o předčasné zralosti“ (Příhoda, 1963, s. 206).

2.1. Tělesná zralost

Bývá posuzována z větší části pediatrem v rámci zdravotní prohlídky před vstupem do základní školy. Podle Vavrdové (1980) je optimální věk pro vstup dítěte do školy šest let šest měsíců. Je důležité brát v úvahu rozdílný vývoj chlapců a dívek. Zralé dítě by již mělo být schopné efektivního a přesného pohybu. Jedná se jak o hrubou motoriku, tak o jemnou motoriku. Před vstupem do základní školy by dítě již mělo mít vyhraněnou laterálníitu.

Dochází k rychlejšímu růstu končetin ale pomalejšímu růstu hlavy. K zjištění, jak je na tom dítě s tělesnou stavbou slouží tzv. „filipínská míra“ – natažením ruky přes vzpřímenou hlavu by mělo dojít k chytnutí ušního lalůčku na druhé straně (Langmeier, 1998).

Vrozené dispozice z velké míry ovlivňují celkový průběh kognitivního vývoje dítěte, avšak také působení rodiny a prostředí, ve kterém vyrůstá.

2.2. Kognitivní zralost neboli rozumová

Kognitivní zralost se vyznačuje podle Šimíčkové – Čížkové (2003):

- Přechodem od celostního k pročleněnému vnímání
- Konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem
- Trvalejší a záměrná paměť
- Vůlí ovládaná pozornost
- Rozlišení hry a povinnosti

Vavrdová (1980, s. 41) uvádí, že rozumová zralost není podmíněna jen věkovým limitem, ale celkovou změnou myšlení, chování a prožívání. Ke kritériím kognitivní zralosti ještě přidává poznatek, že dítě se snaží poznat realitu hlouběji a přesněji, uplatňuje své dosavadní zkušenosti a poznatky v praxi.

Od rozumové zralosti se odráží také úroveň vývoje řeči. U dítěte si můžeme všimnout řeči jak po gramatické stránce, tak také po stránce výslovnosti. Jirásek poukazuje, že „*ovládnutí obsahové stránky řeči zpětně působí na myšlení*“ (in Vavrdová, 1980, s. 42).

Při zápise do první třídy pedagog může posoudit kresbu dítěte, grafomotorické schopnosti (úroveň zvládnutí obkreslování či napodobování). Dále se zaměřuje na paměť dítěte, početní představy a na rozlišování základních barev a tvarů (Vavrdová, 1980).

2.2. Emoční zralost a sociální zralost

Ve vývoji jedince hraje veledůležitou roli při začleňování do nového kolektivu na základní škole. Podle Vavrdové (1980) právě citová zralost je důležitým předpokladem ke školnímu učení. Dítě, které je zralé emocionálně umí přijmout a zvládnout úkol, i když pro něj není zajímavý. Z tohoto důvodu by dítě již mělo mít překlenuté období úzkosti v nepřítomnosti rodičů a přícházet do základní školy s pozitivním postojem jak ke škole, tak k učitelům a spolužákům (Šimíčková - Čížková, 2003).

Sociální zralost je důležitá pro schopnost začlenění se mezi nový kolektiv. Dítě by mělo být si jisté svým jednáním a zodpovídat za své činy. Dítě sociálně zralé umí pracovat samostatně, pouze pod volnějším dohledem, nepotřebuje již individuální řízení (Vavrdová, 1980).

Na základě kritérií školní zralosti by měl pedagog zvážit, zda každé dítě, které má ve třídě je opravdu zralé a je schopné nastoupit do základní školy. Vyskytují se děti, které jsou předčasně zralé, ale také děti, které potřebují odklad školní docházky, aby splňovaly všechna kritéria, která jsou nutná k úspěšnému zvládnání školních povinností.

Mertin a Gillerová (in Šulová, 2012) shrnuli nejčastější důvody, proč by se u dítěte mělo přistoupit k odkladu: věk dítěte; problémy v oblasti řeči, pozornosti a soustředěnosti; pomalé pracovní tempo nebo také častá nemocnost dítěte. Nejčastějšími důvody, proč právě rodiče odklad dítěte vyžadují, bývají obavy o postavení věkově mladšího dítěte, náročnost školy, kterou mladší dítě nemusí zvládat, ale také bývá důvodem snaha prodloužit dítěti dětství.

Podle školského zákona č. 561/2004Sb. je možné do školy zařadit i děti, které ještě na počátku školního roku nedosáhly věku šesti let. V takovém případě je však potřeba doporučení pediatra i psychologa. Avšak i přesto se stává, že do školy nastoupí dítě ještě pěti leté, ale nezralé. Jedná se o děti rodičů, kteří dítě přihlásí do školy na tzv. podmíněný zápis – jestliže dítě náhodou školní povinnosti zvládat nebude, bude zpět zařazeno do mateřské školy. Tento způsob je naprosto nevyhovující. Je to obrovský zásah na dětskou psychiku, jelikož toto dítě si neúspěch bere velmi osobně a pro další studium přináší pro dítě pouze negativní vztah (Vavrdová, 1980). V případě, že dítě není navraceno zpět do mateřské školy, může dojít k jeho nadměrné únavě, neochotě k učení, jelikož mu nejde tak, jako vrstevníkům, proto také bývá vystavováno neustále do stresových situací, neustále prožívá obavy nebo úzkost a mnoho dalšího. Vzhledem k následkům, které mohou nastat, by každý rodič měl vždy dobře zvážit, kdy dítě do základní školy zapíše (Šulová, 2012).

2.3. Školský zákon

Plnění povinnosti školní docházky

Povinná školní docházka je zakotvena v zákoně č. 561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, neboli ve školském zákoně. „Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad“ (zákon č.561/2004Sb., § 36, bod č. 3).

Dítě, které dosáhne věku šesti let v období od začátku školního roku do konce příslušného kalendářního roku a je tělesně a fyzicky vyspělé, může být přijato k plnění povinné školní docházky na základě žádosti zákonného zástupce dítěte.

Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě nejpozději 15. února kalendářního roku k povinné školní docházce, ve kterém má dítě nastoupit na základní školu.

Dítě narozené v období od září do prosince příslušného školního roku musí mít ke schválení plnění povinné školní docházky doporučení vyjádření školského poradenského zařízení. Tyto dokumenty musí zákonný zástupce přiložit k žádosti o přijetí k plnění povinné školní docházky.

Obecné ustanovení

Školský zákon nám upravuje a zároveň stanovuje podmínky vzdělávání a výchovy, vymezuje práva a povinnosti fyzických i právnických osob a stanovuje působnost orgánů vykonávající státní správu a samosprávu ve školství (Zákon č. 561/2004Sb.,§1).

Zásady vzdělávání

Pro rovnost ve školství jsou také ve školském zákoně dané zásady vzdělávání pro všechny občany České republiky. Jedná se především o rovný přístup každého občana České republiky či občana členského státu Evropské unie bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, jazyka apod.; zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce; důstojnost všech účastníků vzdělávání a vzájemného respektu;

umožnění bezplatného základního a středního vzdělávání občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které jsou zřízeny krajem, obcí nebo svazkem obcí; umožnění získání všeobecného vzdělání či odborného vzdělání a především, aby vzdělání poskytované na základě školského zákona bylo službou veřejnou (zákon č.561/2004Sb., § 2).

Cíle předškolního vzdělávání

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (zákon č.561/2004., § 33).

Organizace předškolního vzdělávání

Podle školského zákona, §34, jsou mateřské školy povinny přijímat přednostně děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Jestliže mateřská škola již nemůže dítě přijmout z kapacitních důvodů, musí obec zajistit dítěti zařazení do jiné mateřské školy.

3. Dětská kresba

Výtvarný projev je u dítěte stejně důležitý, jako projev pohybový či řeč. Kresbou nám dítě nevědomky sděluje většinu svých pocitů, nálad, potřeb. Pro psychologa je kresba hlavním vodítkem k diagnostice dítěte. Uždil (2002) pojímá dětskou kresbu jako obrázkovou řeč, pomocí které nám vypráví své zážitky. Šturma a Vágnerová zase tvrdí, že: *„Test kresby postavy hodnotí vývoj percepce a senzomotorické koordinace a pouze orientačně hodnotí úroveň mentálního vývoje“* (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 43).

Rozvoj dětské kresby probíhá stejným způsobem, jako například řeč.

Podle Šimíčkové – Čížkové (2003) jsou prvním výtvarným projevem dítěte tzv. čáranice. Je to v základě stejný projev, jako je prvním projevem řeči žvatlání. Po žvatlání přichází na řadu první slova.

„Dětská kresba ukazuje, jak dítě pojímá zobrazený předmět, jakých jeho vlastností si povšimlo, do jaké míry jej chápe jako součást určité třídy předmětů“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 12).

„Pokrok v kreslení se vyznačuje na sebe navazujícími změnami jak v kvalitě, tak v kvantitě. Spíše než jednotvárnému narůstání bezduchého krystalu podobá se nepravidelnému růstu nějakého nižšího organismu, jehož život je úžasným sledem neočekávaných proměn. Každý krok vpřed sleduje linii odlišnou od předchozí“ (Cyril Burt, in Šturma, Vágnerová, 1982, s. 13).

3.1. Vývoj dětské kresby podle Luquetha (in Piaget, Inhelderová, 1970)

Luqueth dělí kresbu na několik vývojových fází. Jeho tvrzení vývoje jednotlivých stádií přiblíží představu o tom, co je optimální pro jednotlivé fáze vývoje kresby.

První fází je **„nahodilý realismus“** – dítě prvně něco nakreslí a až poté pojmenuje, co to může být. Nekreslí předem s nějakým záměrem. Jakmile překlene tuto fázi, přechází do fáze „nepochopeného realismu“, kde je symbolickým skládání prvků kresby do jednoho celku (klobouk umístěný nad hlavou, **„Panáci – pulci“** – hlava a k ní zavěšeny nitky symbolizující končetiny, apod.).

V další fázi, „**intelektuálního realismu**“, dítě přechází ke kresbám, které nejvíce zachycují reálný svět. U kresby v této fázi již dokážeme sami bez komentáře dítěte rozpoznat, co se na obrázku vyskytuje. Avšak výrazným rysem je zde transparentnost – u tváře nakreslené z profilu vidíme i druhé oko, apod. S tímto typem kreseb se můžeme nejvíce setkávat v mateřské škole, protože právě tato fáze je typická pro děti v předškolním období.

Poté nastává „**realismus zrakový**“, který je typickým pro děti mladšího školního věku. U kreseb postupně mizí transparentnost a znázorněné předměty získávají prostorových rozměrů a jsou lépe proporčně rozvrženy.

3.2. Vývoj dětské kresby podle Příhody (in Šimíčková – Čížková, 2003)

Příhoda se řadí mezi významné psychology 20. století. Jeho odborné publikace zaměřené jak na pedagogiku, tak na psychologii, získaly významného ocenění po celém světě. Tvrdí, že každé dítě postupuje k psychickému výkonu po řadě fází, z nichž každá fáze následuje po fázi předchozí, vždy ve stejném pořadí. Vývojová postupnost souvisí s dialektickým zákonem nezvratitelnosti vývojových fází. *„Nejenže postupuje forma výkonu a její diferenciaci u všech lidí základně stejně dalším a dalším formám, z nichž má každá své místo ve vývojové sérii, takže jsou jednotlivé postupné formy nezaměnitelné, nýbrž postup, v jakém fáze za sebou následují, je jednosměrný, ireverzibilní“* (Příhoda, 1963, s. 206). Tuto teorii dokázal na sestavení jednotlivých stádií vývoje dětské kresby.

Stadium črtací experimentace je první výtvarný projev dítěte. Dítě prvně kresbu provádí přes ramenní kloub, později dokáže ovládat kresbu i zápěstím. Charakteristickým rysem těchto kreseb jsou obloukové čáry, které se postupem času zlepšují v kruhové či elipsovitě tahy (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 73).

Stadium prvotního obrazu nastává tehdy, jakmile dítě začíná spojovat svou kresbu s určitým významem. Zpočátku dítě pojmenovává svou kresbu v průběhu kreslení, později dříve pojmenuje to, co bude kreslit. Kresby jsou v tomto období nazývány tzv. Hlavonožci. Většinou se jedná o děti kolem 3 roku života (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 74).

Stadium lineárního náčrtu se týká většinou dětí ve věku kolem čtyř let. Dítě se již zaměřuje na konkrétní oblast. Kresby jsou sice založeny na realitě, avšak výsledkem výtvarného projevu ještě z větší části bývají více fantazijně promyšlené obrázky. Dítě na papír přenáší i to, co ve skutečnosti právě není vidět (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 74).

Stadium realistické kresby se převážně projevuje u dětí pěti až šestiletých právě realistickou kresbou. Důležitou změnou od předešlého stadia je oddělení vlastního prožitku od reality. Dítě v kresbě využívá hlavně své vlastní fantazie, zdokonaluje detaily (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 74).

Stadium naturalistické kresby je poslední stadium vývoje dětské kresby, které se zakončuje okolo desátého roku života dítěte. Dochází již k úplnému zdokonalování kreseb. Především se dítě snaží o prostorové zařazení objektu, větší proporcionalita kresby. Právě v tomto věku často dochází ke „krizi kresebného projevu“. Jedná se o uvědomění si dítětem nedokonalostí svých kreseb, a proto také dochází k potlačování výtvarného projevu.

Avšak u dětí s výtvarným nadáním kresba většinou pokračuje a každým dnem se vylepšuje (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 74,75).

3.3. Vývoj dětské kresby podle Burta

C. Burt vidí v dětské kresbě možnost lepšího poznání představivost a schopností dítěte (Šturma, Vágnerová, 1982). Vývoj dětské kresby rozdělil do sedmi stádií.

První stádium – čárání je typickým pro děti ve věku od dvou do pěti let, přičemž vrcholu dosahují přibližně ve třech letech. Čárání je charakteristické od bezzáměrného črtání tužkou k úmyslnému črtání.

Druhé stádium – linie je významné kresbou lidské postavy, které přichází většinou okolo čtvrtého roku dítěte. Lidská postava je zobrazována jako kruh značící hlavu a k tomu dvě čáry znázorňující dolní končetiny, tzv. „hlavonožci“.

Třetí stádium – popisný symbolismus je obdobím zdokonalování kresby lidské postavy. Dítě si více všímá detailů. Většinou v období od pěti do šesti let.

Čtvrté stádium – popisný realismus je obdobím přibližně od sedmi let. Dítě kreslí to, co ho zajímá a ne pouze to, co vidí. Dítě má ale stále problém s transparentností.

Páté stádium je nazýváno stádiem **vizuálního realismu**, které je typické u dětí okolo devíti let. Dítě přestává kreslit podle představy, ale více využívá kresby dle přírody.

Šesté stádium je **stádiem potlačení**, které přichází kolem třinácti let. Jedná se o stádium, kdy dítě ztrácí odvahu ke kreslení.

Poslední **sedmé stádium** je **stádiem uměleckého oživení**, které se objevuje v raném dospívání. Avšak jen malá část dětí do tohoto stádia dosáhne. Je označováno obdobím, kdy rozkvétá opravdové umění (Read, 1967; Müller, 2005).

3.4. Grafomotorika

Grafomotorika je definovaná Mlčákovou (2009, s. 10) jako „*koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech*“ jako je kreslení či psaní. S grafomotorikou úzce souvisí vizuomotorika, neboli koordinace ruky a oka, kde má hlavní kontrolu oko.

Je důležité dbát na správné provádění grafomotoriky již od první fáze črtání. Protože každý jedinec si vytváří návyky psacího pohybu od prvních pokusů, proto je také obtížné je v pozdějším věku měnit.

U dětí předškolního věku se velmi často objevuje opačná směrovost – zprava doleva nebo neustálená. V předškolním věku je to zcela normální jev, který doprovází vývoj kresby. Ale měla by postupně vymizet, nejpozději během nástupu do první třídy.

Správnému rozvoji grafomotoriky prospívá provádět hygienu psaní. Jedná se o základní body, které dítěti usnadňují proces vývoje psaní.

1. Správné sezení a držení těla při psaní
2. Správný úchop tužky
3. Natočení psací podložky
4. Osvětlení psací plochy
5. Doba, kdy dítě píše
6. Vytvořit radostné a podnětné prostředí

V příloze č. 1 je uveden nástin správného úchopu tužky

(Mlčáková, 2009)

3.4. Hlavní znaky kresby dítěte předškolního věku

Podle Luquethova tvrzení přibývá detailů na postavě se zvyšováním se mentální úrovně dítěte. I napříč různých sporů o významu dětské kresby Luqueth dokázal, že kresba dětí je až do osmého roku života realistická a zachycuje to, co ví o sobě. Až mnohem později začíná v kresbě zachycovat, co na sobě vidí (in Piaget, Inhelderová, 1970). Na rozdíl Šturma J. a Vágnerová M. (1982) tvrdí, že dítě je zralé pro kresbu od momentu, kdy dokáže uchopit tužku a dovoluje mu to jeho myšlení, vnímání a jemná motorika.

Každé dítě má svůj specifický kresební projev. Nejen, že na základě kresby postavy je možné hodnotit inteligenci dítěte, ale také můžeme zjistit, jak vlastně dítě vnímá samo sebe, své tělo (Davido, 1998, s. 25).

Typický projevem kresby dítěte předškolního věku je transparentnost. Jedná se o zobrazení vnitřní části těla, i když by měla být vidět pouze vnější část těla. Nejčastějším příkladem transparentnosti jsou viditelné nohy, i když je zde nakreslená sukň (Davido, 1998). Dítě se ještě neumí prostorově zorientovat a nedokáže si spojit to, co vidí, s tím, co zná teoreticky.

Transparentnost je normálním projevem kresby a do přibližně 7 let je zcela respektována. Jestliže se však transparentnost vyskytuje nadále, je třeba doporučit dítě k odbornému vyšetření speciálním pedagogem.

Právě v předškolním období je nejlepší možnost pozorovat nárůst inteligence. Podle Kurice (2001) organismus reaguje svým způsobem na své okolí. Ve většině

případů právě v předškolním období je reakce na vnější prostředí nejintenzivnější a tím také nejvíce přispívá výraznému rozvoji jedince.

Dítě nám kolikrát upřímně neřekne, jak se cítí, co prožívá, avšak kresbou nikdy své pocity neskryje. Šturma J. a Vágnerová M. (1982, s. 7) říkají, že kresba je cennou výpovědí o duševním světě dítěte.

Kresba nám odráží zrakové vnímání dítěte, představivost a především schopnosti jemné motoriky a senzomotorické koordinace (Šturma J., Vágnerová M., 1982, s. 7). Učitel by měl z tohoto důvodu věnovat kresbě dítěte co nejvíce času a v případě psychických, grafomotorických či jiných problémů zasáhnout a upozornit na případné problémy zákonné zástupce dítěte.

3.5. Význam a využití dětské kresby

Dětská kresba je v pedagogické praxi stále častěji využívána. Pro učitele mateřské školy je významným faktorem zralosti dítěte k povinné školní docházce. Pro pracovníky speciálně pedagogických center či pedagogicko – psychologických poraden je jedním z mnoha testů, které mohou napovědět o psychickém prožívání dítěte (Šimíčková – Čížková, 2003).

Každý učitel mateřské školy by měl zvážit, zda již má dostatečnou praxi na to, aby mohl využívat poznatků dětské kresby. Učitel by měl sledovat celkový proces vývoje kresby. Podle Šimíčkové – Čížkové (2003) by měl pedagog sledovat, jak dítě kreslí, jak drží tužku, jak sedí či jak dlouho mu kresba trvá. Z tohoto důvodu by také pedagogové měli mít minimálně základní poznatky o dětské kresbě pro pochopení dětské psychiky.

3.6. Další diagnostiky dětské kresby

I když k nejnámějším a nepoužívanější diagnostickou metodou je kresba lidské postavy, můžeme se v praxi setkat také s dalšími druhy diagnostických testů.

Jedná se především o:

Kresbu začarované rodiny Matějček (2005) doporučuje používat formou, kdy dítě má na jednu stranu papíru nakreslit svou rodinu, poté otočit papír a nakreslit opět svou rodinu ale v podobě začarovaných zvířat. *„Jako kdyby přišel kouzelník a každého z vás začaroval do nějakého zvířete – které mu tak nejlíp odpovídá – nejlíp vyjadřuje jeho povahu“* (Matějček, 2005, s. 30). Děti se mají zaměřovat na co nejlepší přiřazení k jednotlivým zvířatům podle povah. Svoboda a kol. (2001) uvádí, že právě děti si neuvědomují smysl této kresby, což nám může odhalit nejrůznější problematiku vztahů rodiny. Je důležité se na konci kresby dítěte zeptat na obrázek, co která osoba představuje, proč si právě k dané osobě vybralo takové zvíře apod. Rozhovorem s dítětem také můžeme zjistit, jak dítě vnímá sebe a ostatní členy rodiny. (Matějček, 2005).

Test stromu slouží psychologovi k utvoření obrázku, jak se jedinec sám vnímá. Jakou má o sobě představu a zároveň jeho postoj ke světu (Svoboda a kol., 2001). Z důvodu neatraktivnosti pro dítě je kresba stromu využívána minimálně. Dítě si vybírá ke kresbě mnohem více lidskou postavu než strom. Vzhledem k tomu, že vyhodnocování kresby stromu je velmi náročné, což znamená, že tato metoda není vhodná pro lajky. Využívá se v poradenské praxi, konkrétně při diagnostice různých problémů spojených se školou. Je doporučováno výsledky z kresby vždy ještě ověřit jinou metodou (Svoboda a kol., 2001).

3.6. Charakteristika dětské psychiky

Každý jedinec by měl brát v úvahu odlišnost dětské psychiky od dospělého jedince. *„Dítě je autentické, nepředstírá veselí, když není veselé, výrazově se projevuje podle toho, co právě teď cítí“* (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 77). Dítě je

vždy samo sebou, nic nepředstírá. Jestliže dítě není spokojené, dá to vždy najevo. „Masivní úzkost, prožitek opuštěnosti nebo strachu dítě nesděljuje většinou slovy, spíše nonverbálně (způsob hry, výraz tváře, emoční ladění, výtvarný projev apod.) (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 77).

Dominantní charakterovou vlastností dětí předškolního věku je egocentrismu. Jedná se o zcela typický projev chování dítěte předškolního věku. *„Dítě zcela přirozeně vyžaduje, aby okolí přednostně sloužilo jeho potřebám a zájmům. Vyžaduje pochvalu a je citlivé na trest.“* (Šimíčková - Čížková, 2003, s. 78).

Rodiče by měli tyto povahové rysy zohledňovat, avšak výrazně nepodporovat, jelikož v takových případech se může u dítěte začít vyvíjet egoismus (Šimíčková - Čížková, 2003).

„Záliba v kreslení je pak obvykle provází celým dětstvím až na práh dospívání, neboť pro ně představuje činnost přitažlivou, přirozenou a příjemnou“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 7).

Psychologie se o dětskou kresbu zajímá již od vzniku moderní experimentální psychologie, takže v dnešní době se dá říci, že se opírá o stoletou tradici (Šturma, Vágnerová, 1982).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumu bylo porovnat výsledky kresby postavy dětí po odkladu školní docházky a bez odkladu. Cílem také bylo porovnat výsledky kresby postavy obou skupin dětí za účelem, zda splňuje jejich kresba podmínky pro vstup do základní školy.

Výzkumný vzorek

Mateřská škola se nachází v centru obce Horní Suchá. Spadá pod základní školu, což přispívá k vzájemné spolupráci. Již několik let děti, jež mají od nového školního roku nastoupit do první třídy, navštěvují pravidelně v rozmezí čtrnácti dnů na jednu vyučovací hodinu základní školu, kde se setkávají se svou budoucí třídní učitelkou a zároveň se připravují na roli „školáka“.

V mateřské škole se nachází čtyři heterogenní třídy s dětmi ve věku od tří až do sedmi let. Všechny pedagogické pracovnice mají odpovídající pedagogické vzdělání, tedy učitelství pro mateřské školy.

V každé třídě se nachází jedno dítě s odkladem školní docházky. Z tohoto důvodu je zde pozměněný režim dne, a to tím způsobem, že řízené aktivity jsou uskutečňovány od rána v průběhu celého dopoledne individuálně s každým dítětem. Avšak ani tento způsob práce nedokáže uspokojit potřeby všech dětí. Obzvláště právě u dětí s odkladem školní docházky je znát, že jim není dopřáváno tolik pozornosti, kolik by potřebovaly.

Testu se zúčastnilo osm dětí, pouze chlapci. Čtyři jsou po odkladu školní docházky a čtyři bez odkladu. Děti bez odkladu byly vybrány na doporučení učitelek z jednotlivých tříd. Jedná se z pravidla o děti ze sociálně slabších rodin či děti, které nemají zájem o jakékoliv aktivity spojené s režimem, kázní a respektováním učitele.

Chlapec č. 1 - Odklad školní docházky (viz příloha č. 2)

Věk: 7 let 2 měsíce

Lateralita: Levá ruka

Datum: 3. Březen 2014

Chlapec č. 2 - Odklad školní docházky (viz příloha č. 3)

Věk: 6 let 10 měsíců

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 3. Březen 2014

Chlapec č. 3 - Odklad školní docházky (viz příloha č. 4)

Věk: 6 let 7 měsíců

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 3. Březen 2014

Chlapec č. 4 - Odklad školní docházky (viz příloha č. 5)

Věk: 6 let 11 měsíců

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 3. Březen 2014

Chlapec č. 5 – Bez odkladu školní docházky (viz příloha č. 6)

Věk: 6 let 4 měsíce

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 4. Březen 2014

Chlapec č. 6 – Bez odkladu školní docházky (viz příloha č. 7)

Věk: 5 let 9 měsíců

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 4. Březen 2014

Chlapec č. 7 – Bez odkladu školní docházky (viz příloha č. 8)

Věk: 6 let

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 4. Březen 2014

Chlapec č. 8 – Bez odkladu školní docházky (viz příloha č. 9)

Věk: 5 let 10 měsíců

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 4. Březen 2014

Průměrný věk dětí je 6 let a 5 měsíců.

Metody výzkumu

Během výzkumu byly použity dvě metody – pozorování a test kresby lidské postavy. Veškeré chování dětí během provádění testu, ale také výsledky pozorování, byly zaznamenány do záznamového archu pozorování dítěte.

Test, jenž byl použit k empirické části bakalářské práce, spočívá na modifikaci testu Goodenoughové, Šturmy J. a Vágnerovou. M. Šturma a Vágnerová si vybrali tento test právě kvůli jeho praktické užitečnosti, jelikož je časově úsporný ale také atraktivní pro dítě. Pro diagnostiku je přínosný z hlediska odhalení mnoha problémů a poruch, které mohou dítě předškolního věku doprovázet. Dokonce také u dětí slepých či vážněji motoricky nebo intelektově narušených. (Šturma, Vágnerová, 1982)

Z původní verze, která obsahuje 78 položek je vybranych pouze 35, jež jsou rozdělené na dvě části – část obsahovou a část formální.

V testu se také používá pojem biseriální korelační koeficient, který dále používám také v grafech k vyhodnocení jednotlivých položek. Jedná se o počet úspěšně zvládnutých položek.

K vyhodnocování jednotlivých kreseb slouží právě Příručka kresby postavy Šturmy Jaroslava a Vágnerové Marie (1982). Pro vypočítání zvládnutí částí testu slouží Obsahový skór (O – skór) a Formální skór (F – skór), a také celkový skór.

Výzkumné otázky

1. Mají děti s odkladem školní docházky lepší výsledky v kresbě lidské postavy než děti bez odkladu?
2. Splňuje kresba lidské postavy dětí bez odkladu a dětí po odkladu podmínky pro vstup do základní školy?
3. Je mezi dětmi bez odkladu školní docházky dítě, které by odklad potřebovalo?

Sběr dat

Test kresby lidské postavy byl prováděn individuálně s každým dítětem. Právě tyto děti byly ve většině případů na lůžku v době odpoledního spánku pouze dobu nezbytnou. Každé dítě bylo požádáno, aby se posadilo ke stolečku a nakreslilo obrázek. Výzkum byl prováděn vždy v jemu známém prostředí, tedy v jeho třídě. Každému dítěti byl na stůl předložen čistý výkres a černý tenký fix. Na základě zadání: **„Chtěla bych, abys mi na tento list papíru nakreslil pána. Nakresli obrázek opravdu tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to času, kolik budeš chtít. Pracuj opravdu pečlivě.“** Bylo u každého dítěte pozorováno, jak na zadání reaguje, jak se chopí zadaného úkolu. Byla sledována laterality každého dítěte, trpělivost, píle, soustředění. Jestliže některé dítě nechápalo zadání či požadovalo nový papír, vše bylo zaznamenáno do pozorovacího záznamu. Až dítě s kresbou skončilo, bylo vždy dotázáno, zda nechce o obrázku něco říci. Jestliže bylo dítě, které k obrázku chtělo něco říct, bylo vše zaznamenáno do pozorovacího záznamu.

Výsledky výzkumného šetření

Na základě získaných dat byly kresby vyhodnoceny podle příručky kresby postavy od Šturmy a Vágnerové (1982). Získané výsledky jsou zahrnuty do několika přehledných tabulek, viz níže, které jsou také stručně popsány. Každá tabulka je odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky.

Souhrnné výsledky jednotlivých položek testu kresby lidské postavy:

Tabulka č. 1.: Součet bodů obsahové části testu u dětí po odkladu školní docházky

	Chlapec č. 1	Chlapec č. 2	Chlapec č. 3	Chlapec č. 4
1	1	1	1	1
2	1	0	0	0
3	1	1	1	1
4	1	1	1	1
5	0	0	0	0
6	0	0	1	0
7	1	0	1	0
8	0	0	0	0
9	1	0	1	1
10	1	1	1	0
11	1	0	0	0
12	1	1	1	1
13	1	1	0	1
14	1	0	0	0
15	0	0	0	0
Součet bodů	11	6	8	6

Tabulka č. 2.: Součet bodů obsahové části testu kresby lidské postavy u dětí bez odkladu školní docházky

	Chlapec č. 5	Chlapec č. 6	Chlapec č. 7	Chlapec č. 8
1	1	1	0	1
2	0	1	0	0
3	1	1	1	1
4	1	1	0	0
5	0	0	0	0
6	0	0	0	1
7	1	0	1	1
8	0	0	0	0
9	1	1	1	1
10	1	0	1	1
11	1	0	1	1
12	1	1	1	1
13	0	1	0	1
14	0	0	0	0
15	0	0	0	0
Součet bodů	8	7	6	9

Tabulka č. 3.: Součet bodů formální části testu kresby lidské postavy u dětí po odkladu školní docházky

	Chlapec č. 1	Chlapec č. 2	Chlapec č. 3	Chlapec č. 4
16	1	1	0	0
17	0	0	0	0
18	0	1	1	0
19	0	0	0	0
20	1	0	0	1
21	0	0	0	0
22	0	0	0	0
23	0	0	0	0
24	0	0	0	1
25	0	0	0	0
26	1	0	1	1
27	0	0	0	0
28	0	0	0	0
29	1	1	0	0
30	1	1	1	0
31	0	1	0	1
32	0	0	1	1
33	1	0	1	0
34	0	0	0	1
35	0	0	0	0
součet bodů	6	5	5	6

Tabulka č. 4.: Součet bodů formální části testu kresby lidské postavy u dětí bez odkladu školní docházky

	Chlapec č. 5	Chlapec č. 6	Chlapec č. 7	Chlapec č. 8
16	0	0	1	0
17	0	0	0	0
18	0	0	0	0
19	0	0	0	0
20	1	1	1	1
21	0	1	0	0
22	1	1	1	0
23	0	1	0	0
24	0	1	0	1
25	0	0	0	0
26	1	1	1	0
27	0	0	0	0
28	0	0	0	0
29	1	1	1	0
30	1	1	1	1
31	0	0	0	1
32	0	1	0	1
33	1	1	1	1
34	0	1	1	1
35	0	0	0	0
součet bodů	6	11	8	7

Podle jednotlivých výsledků vyplývá, že:

Chlapec č. 1 získal celkem 17 bodů

Chlapec č. 2 získal celkem 11 bodů

Chlapec č. 3 získal celkem 13 bodů

Chlapec č. 4 získal celkem 12 bodů

Chlapec č. 5 získal celkem 14 bodů

Chlapec č. 6 získal celkem 18 bodů

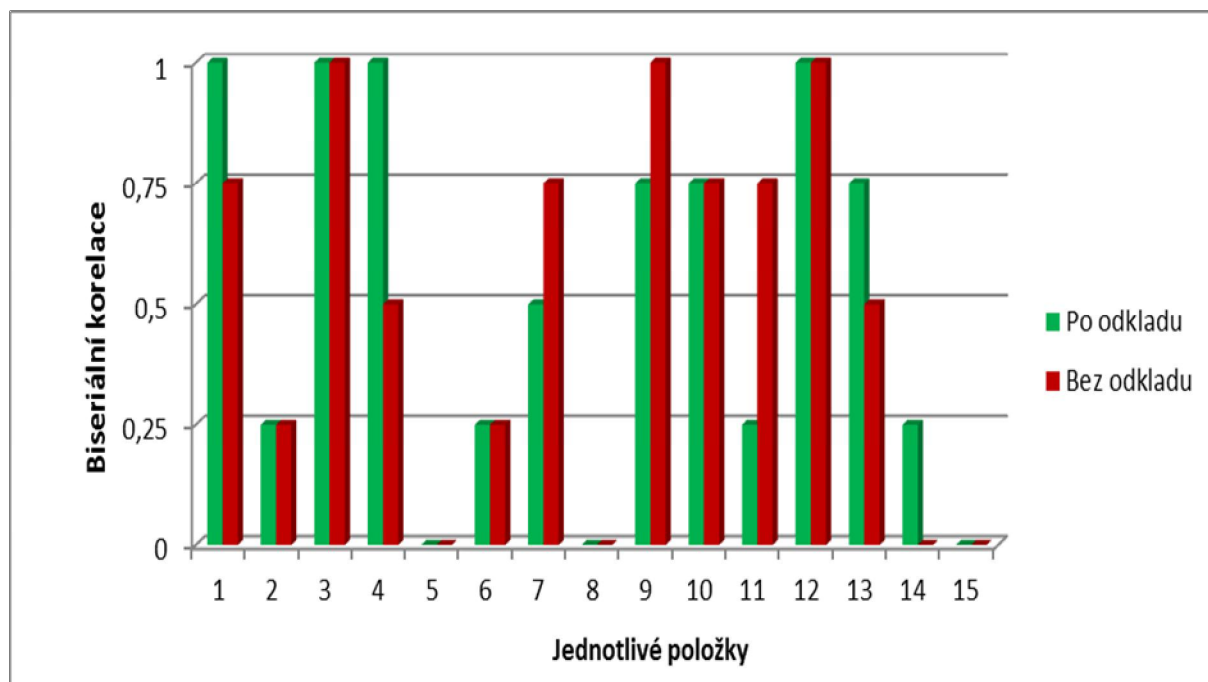
Chlapec č. 7 získal celkem 14 bodů

Chlapec č. 8 získal celkem 15 bodů

1. Mají děti po odkladu školní docházky lepší výsledky kresby lidské postavy než děti bez odkladu?

Podle rozdělení testu na část obsahovou a část formální je tak také rozděleno vyhodnocení jednotlivých kreseb.

Graf 1.: Obsahové skóre s jednotlivými položkami obsahové části v porovnání kreseb lidské postavy dětí po odkladu školní docházky a bez odkladu školní docházky



průměr po odkladu	0,52
odchylka s odkladem	0,39

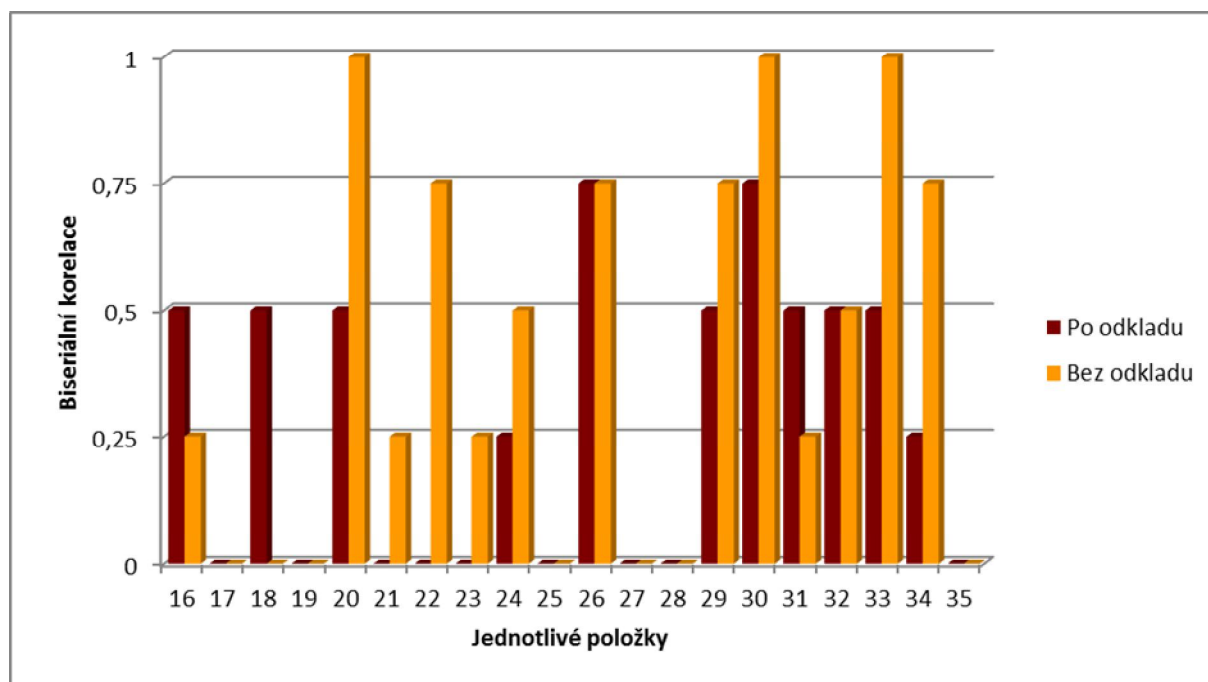
průměr po odkladu	0,5
odchylka bez odkladu	0,39

Po výpočtu obsahového skóre jednotlivých dětí není na první pohled viditelné, zda jsou na tom lépe děti po odkladu školní docházky či bez odkladu školní docházky. Pro přesnost výsledku je zde doplněna k průměru také odchylka, která blíže určuje, že **děti po odkladu školní docházky jsou pouze o dvě desetiny lepší.**

Z grafu je viditelné, že děti po odkladu splnily na sto procent kresbu trupu, úst, nosu a chodidel. U hodnotícího bodu č. 5, 8 a 15 žádné z dětí nesplnilo ani jeden bod. Žádné z těchto dětí si nevzpomnělo na řasy, obočí či na úplné znázornění oblečení.

Pouze jedno dítě, konkrétně dítě po odkladu školní docházky, znázornilo v kresbě alespoň dvě součásti oděvu. Naopak děti bez odkladu školní docházky výrazně bodově předběhly svými výsledky děti po odkladu školní docházky v bodě č. 11, kde se jednalo o správný počet nakreslených prstů.

Graf 2.: Formální skóre s jednotlivými položkami formálních částí testu kresby lidské postavy v porovnání dětí po odkladu školní docházky a bez odkladu školní docházky



průměr po odkladu	0,28
odchylka	0,28

průměrka bez odkladu	0,4
odchylka	0,38

V druhém grafu jsou porovnány děti po odkladu školní docházky s dětmi bez odkladu školní docházky v rámci vyhodnocení formální části testu kresby lidské postavy.

Je viditelné, že oběma skupinám dětí formální část dělá mnohem větší problémy než část obsahová.

Nyní se ani v jednom bodě děti nesečkávají s úspěšností na sto procent. **Děti bez odkladu nyní výrazně převyšují svými výsledky děti po odkladu školní docházky.**

Pro kontrolu správnosti vyhodnocování je opět vypočten průměr správnosti řešení a zároveň odchylka.

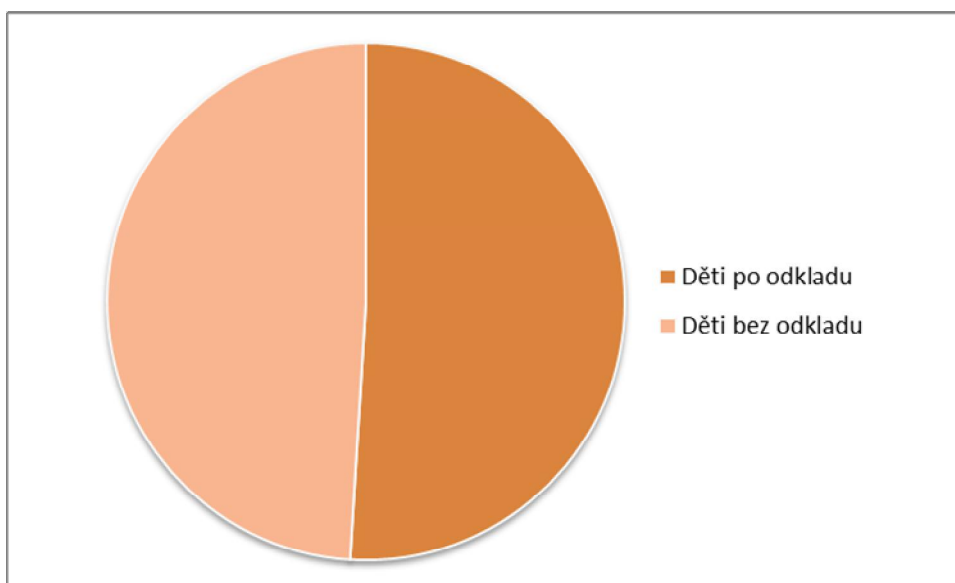
Na základě průměru s porovnáním odchylky je zřejmé, že děti bez odkladu školní docházky mají lepší výsledek testu formální části. Nejlépe dopadly v bodech 5,15,18, nejhůře pak v bodech 2,4,10,12,13,20.

U dětí s odkladem dopady nejlépe body 11 a 15, avšak nejhorší výsledky v testu jsou naprosto shodné s dětmi s odkladem školní docházky.

2. Splňuje kresba lidské postavy dětí bez odkladu školní docházky a dětí po odkladu školní docházky podmínky pro vstup do základní školy?

Obsahové skóre

Graf 3



Průměr úspěšnosti dětí v obsahové části testu

Děti po odkladu	0,52
Děti bez odkladu	0,5

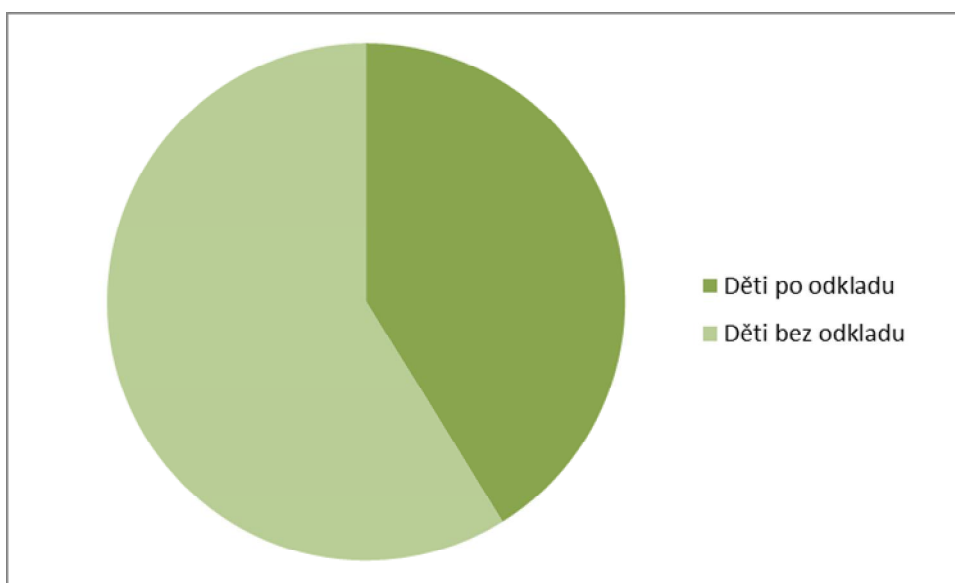
U obsahového skóre je viditelné, že děti po odkladu školní docházky jsou jen o trochu lepší, než děti, které nastupují do první třídy bez odkladu školní docházky.

Podle grafu se dá říci, že děti po odkladu školní docházky jsou si s výsledky kresby lidské postavy rovny a tedy jsou připraveny pro vstup do základní školy.

Po vypočtení průměru úspěšnosti dětí po odkladu školní docházky a dětí bez odkladu školní docházky je viditelné, že děti po odkladu školní docházky jsou pouze o dvě setiny v obsahové části testu lepší.

Formální skóre

Graf 4



Průměr úspěšnosti dětí ve formální části testu

Děti po odkladu	0,28
Děti bez odkladu	0,4

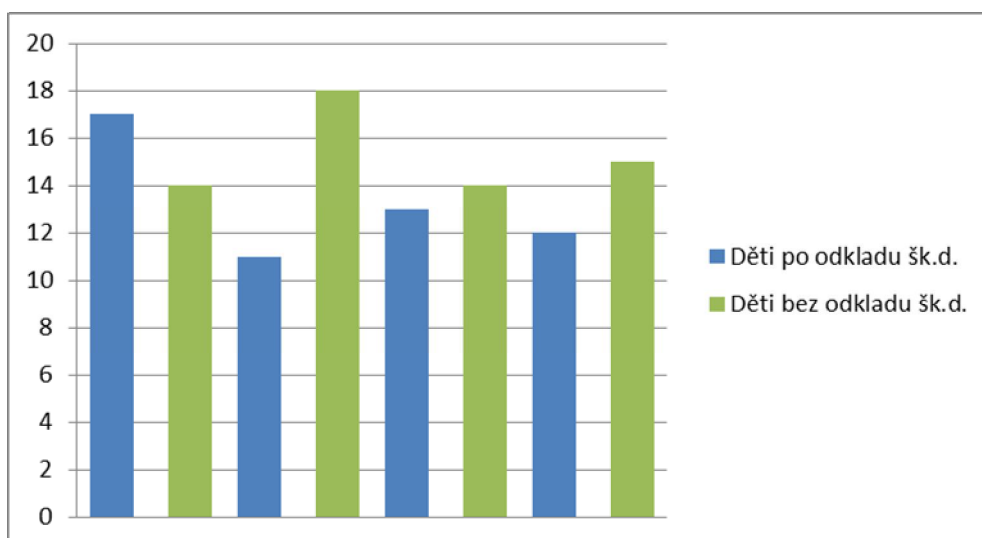
U formální části jsou již výsledky znatelně rozdílné. Děti bez odkladu výrazně svými výsledky kresby lidské postavy z hlediska hodnocení formální části testu předběhly děti, které jsou po odkladu školní docházky. Je tedy pravděpodobné, že děti po odkladu školní docházky potřebují kladení většího důrazu na všímání si detailů.

Je důležité brát v úvahu, že výsledky mohou být zkreslené. V každé skupině dětí se nachází dítě, které mělo výrazně lepší výsledky než děti ostatní. Z tohoto důvodu se také zvyšuje procento úspěšnosti u každé skupiny dětí.

Výpočet průměru ještě blíže určuje přesnost odchylky, která nastává ve výsledcích formální části testu.

3. Je mezi dětmi bez odkladu školní docházky právě dítě, které nesplňuje podmínky pro vstup do základní školy?

Graf 5



průměr	14,25
--------	-------

Podle grafu je viditelné, že ani v jednom případě se nevyskytuje dítě bez odkladu školní docházky, které by mělo horší výsledky než dítě po odkladu školní docházky.

Děti jsou si svými výsledky prakticky rovné. Po vypočtení průměru je viditelné, že průměrně děti dosahují 14-ti bodů.

U dětí po odkladu školní docházky dopadl nejhůře chlapec č. 2 (viz příloha č. 3). Podle kazuistiky učitelky se jedná o chlapce, u kterého učitelka stále nevidí takový pokrok, aby mohl nastoupit do základní školy a prospívat bez

problémů. Dítě bude mít značné potíže s jemnou motorikou, ale pravděpodobně také s kázní a nepozorností.

Dítě bez odkladu školní docházky, které dopadlo nejhůře ve srovnání se svými vrstevníky, je podle výsledků kresby lidské postavy chlapec č. 7 (viz příloha č. 8, 10). Jedná se o chlapce velmi nepozorného, agresivního vůči svým kamarádům ale také zaměstnancům mateřské školy. Dítě nechce v mateřské škole spolupracovat, plnit úkoly zadané učitelem, vůbec nerespektuje zákazy, které jsou v mateřské škole danými pravidly kvůli bezpečnosti. Dítě nemá rozvinutou jemnou motoriku natolik, aby se mohlo učit úhledně začít psát.

Naopak u dětí po odkladu školní docházky dopadl nejlépe chlapec č. 1 (viz příloha č. 2). Podle kazuistiky učitelky se jedná o chlapce s narušenou komunikační schopností a problematikou v jemné motorice. Během odkladu školní docházky učinil obrovský pokrok v sociálních kontaktech, řeči ale také jemné motorice. Tomuto chlapci odklad školní docházky velmi pomohl, především také navštěvování speciálně-pedagogické poradny a logopeda.

Chlapec č. 6 (viz příloha č. 7) dopadl nejlépe ze všech dětí. Jedná se o dítě bez odkladu školní docházky. Chlapec je velmi inteligentní, pouze neukázněný. Kresba potvrdila, že dítě nemá problém s jemnou motorikou ani vnímáním detailů a svého okolí. U dítěte je pouze problémem jeho nekázeň a neochota plnit jakékoliv úkoly.

Kvantitativní hodnocení výsledků skóru vede k závěru, že:

U žádného dítěte se nevyskytl vyšší O – skór než F – skór a celkový skór. Podle Šturmy a Vágnerové (1982) se výsledek vyššího O – skóru a celkového skóru vyskytuje u dětí s postižením centrální nervové soustavy, dětí se sníženou inteligencí či dětí se zrakovými vadami.

Vyšší F – skór než O – skór se vyskytl u dvou dětí. Jedná se o chlapce č. 6 (viz příloha č. 7) a chlapce č. 7 (viz příloha č. 8). Na základě vyhodnocení Šturmy a Vágnerové (1982), děti, které dosáhnou tohoto výsledku, jsou často neurotické, bez motivace ke kreslení, děti s poruchami chování a děti s psychickou deprivací. U dětí, které získají vyšší F – skór než O – skór se jedná především o lhostejnost a nedostatečnou motivaci než o neschopnost zobrazit věkově přiměřený počet

detailů. „Vysoký *F* – skór se nikdy nevyskytuje u dětí s organickým postižením CNS (jakéhokoliv typu) a u dětí zrakově postižených.“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s. 48)
U chlapce č. 4 (viz příloha č. 5) se vyskytl stejný počet bodů u obou částí testu.

Diskuze

Dnešní uspěchaná doba postihuje již nejmenší členy naší společnosti. Některé děti navštěvují skoro od narození jesle, poté nastupují do předškolního vzdělávání, základního vzdělávání, nyní již pravidelně středního vzdělávání a u mnoha jedinců přichází také vzdělávání vysokoškolské. Avšak základem vzdělávání je vzdělávání předškolní. Děti se zde v největší míře začleňují mezi své vrstevníky, přicházejí do kontaktu s novými dospělými osobami, vyskytují se v novém a neznámém prostředí.

Pro vstup do základní školy je podstatná školní zralost neboli školní připravenost. Podle Budíkové (2004) může být dítě zralé a připravené, ale také zralé a nepřipravené. Je důležité brát v úvahu individuální vlastnosti každého jedince. V první kapitole teoretické části je vymezena charakteristika dítěte předškolního věku, jeho motorika, poznávací procesy nebo také hra. Druhá kapitola je zaměřena na školní zralost a také na školský zákon. Vymezuje jak kritéria školní zralosti, tak také obecné povinnosti vyplývající z plnění povinné docházky, zásad vzdělávání a cílů předškolního vzdělávání. Poslední teoretická část se zabývá dětskou kresbou, na kterou dále navazuje empirická část bakalářské práce. Právě kresba je psychologem považován za nejvýznamnější dětský výtvarný projev (Uždil, 2002).

Jak již bylo zmiňováno, empirická část je založena na dětské kresbě, konkrétně kresbě pána. Testu se zúčastnilo osm dětí, z toho byly čtyři děti po odkladu školní docházky a čtyři bez odkladu školní docházky. Všechny testované děti pochází ze sociálně slabších rodin. Průměrný věk dětí je 6 let a 5 měsíců. Každé dítě mělo za úkol nakreslit kresbu pána. Pro vyhodnocení jednotlivých kreseb byla využita Příručka kresby postavy Šturmy a Vágnerové (1982). Na základě stanovených výzkumných otázek byly vybrány výsledky jednotlivých částí testů a vyhodnoceny do grafů a tabulek.

Cílem první výzkumné otázky bylo zjistit, zda mají děti po odkladu školní docházky lepší výsledky kresby lidské postavy než děti bez odkladu. Podle vyhodnocení bylo zjištěno, že děti měly nakonec podle grafů vyrovnané výsledky. V obsahové části testu (viz graf č. 1) dosáhly lepších výsledků děti s odkladem školní docházky, avšak pouze o dvě procenta. Ve formální části testu (viz graf č. 2) dosáhly výrazně lepších výsledků děti bez odkladu. Je důležité brát

v úvahu odchylku, která vzniká nevyrovnanými výsledky jednotlivých dětí. V každé skupině bylo dítě, které mělo výrazně lepší výsledky, než děti ostatní, proto také zvýšilo výsledek celé skupiny.

Druhá otázka byla sestavena s cílem zjistit, zda kresba dětí po odkladu školní docházky splňuje podmínky pro vstup do základní školy. Podle grafu (viz graf č. 3, 4) bylo zjištěno, že pouze chlapec č. 1 (viz příloha č. 2) měl výsledky porovnatelné s dětmi bez odkladu. Ostatní děti po odkladu školní docházky měly celkové výsledky kresby lidské postavy horší. Chlapec č. 1 má diagnostikovanou incipientní koktavost, tedy v počáteční fázi. Koktavost doprovází další poruchy v jemné ale i hrubé motorice. Z tohoto důvodu byl u chlapce doporučen odklad školní docházky. Chlapec je snaživý, navštěvuje pravidelně logopedické centrum, které mu v jeho narušení komunikační schopnosti ale také v oblasti jemné i hrubé motoriky velmi napomáhá. Chlapec č. 2 (viz příloha č. 3) získal pouhých 11 bodů. Je důležité podotknout, že výsledky dítěte mohou být značně zkreslené. Před testováním chlapec absolvoval zápis do první třídy, na který jej učitelky mateřské školy řádně připravovaly, a tudíž také natrénovaly kresbu lidské postavy. Jelikož se jedná o chlapce ze sociálně slabší rodiny, který nedochází pravidelně do mateřské školy, výsledky jeho kresby se daly předpokládat. Na základě kazuistiky učitelky bylo zjištěno, že chlapec má stále výrazné problémy se správným úchopem psacího náčiní, v kresbě se neustále objevuje třes, neharmonické pohyby. U chlapce je navržena základní škola speciální, kterou rodiče dítěte zvažují. Chlapec č. 3 získal (viz příloha č. 4) 13 bodů. Chlapec navštěvuje mateřskou školu pravidelně, od svých 4 let. Chlapec je nepozorný, netrpělivý, je velkým problémem udržet chlapcovu pozornost po delší dobu. Odklad školní docházky byl doporučen právě z těchto důvodů nezralosti. Od školního roku 2013/2014 navštěvuje stejnou třídu v mateřské škole také jeho sestra. Po měsíci, kdy se sestra včlenila mezi nový kolektiv a zvykla si na režim mateřské školy, byla ve svých výsledcích jemné motoriky mnohem lepší, než její bratr (chlapec č. 3). Od té doby se chlapec začínal výrazně lepšit a projevoval snahu naučit se novým věcem.

Třetí, poslední, otázka je zaměřena na výsledky kresby pána dětí bez odkladu školní docházky. Vyhodnocením výsledků bylo zjišťováno, zda je mezi dětmi bez odkladu školní docházky dítě, které nesplňuje na základě výsledku kresby lidské postavy podmínky pro vstup do základní školy. Děti bez odkladu školní docházky

byly vybrány na základě doporučení učitelky mateřské školy. Děti jsou problémové, nechtějí spolupracovat a plnit zadané úkoly. Neustále vyrušují, nechtějí se přizpůsobit režimu dne v mateřské škole. Podle výsledků (viz graf č. 5) se mezi dětmi nevyskytuje žádné dítě, které by svými výsledky nebylo připraveno na vstup do základní školy. Podle hodnocení Šturmy a Vágnerové (1982) se dá usoudit, že žádné z těchto dětí nemá poruchu inteligence. Výrazné problémy se prokázaly u chlapce č. 7. Musí být bráno v úvahu, že nelze dítě hodnotit pouze podle kresby lidské postavy. Z hlediska kazuistiky je chlapec č. 7 (viz příloha č. 8, 10) velmi inteligentní, zajímá se o nové poznatky, rád si čte encyklopedii. Ale z hlediska výsledků kresby nedopadl podle očekávání. Prvním důležitým projevem v kresbě je poloha nakresleného pána na papíře. Postavu chlapec nakreslil malou, do pravého spodního rohu, i když mu bylo řečeno, že může použít papír na výšku, na šířku, že může postavu umístit, jak bude chtít. Dalším významným projevem byla zbrkllost a neochota pracovat podle pokynů. Během měsíce pozorování se snažil být neustále středem zájmu. U chlapce si bylo všimnuto, že jestliže není středem pozornosti mezi dětmi, chce pozornost na sebe strhnout nevhodným chováním vůči učiteli. Chlapec je názorným příkladem zralého, avšak nepřipraveného jedince pro plnění povinné školní docházky.

Dá se říci, že kresba lidské postavy je nejen pro psychology významným diagnostickým prostředkem. Učitel může na základě kresby přiblížit si orientačně připravenost jednotlivých dětí k nástupu do základní školy, ale také odhalit u dítěte různé psychické poruchy či emocionální strádání. V případě, že se ve třídě pedagoga vyskytne dítě, u kterého by mohlo docházet v různé míře o psychickou deprivaci, je možné provést test kresby začarované rodiny. Kresba může poodhalit psychické prožívání dítěte, avšak nelze považovat výsledky kreseb za jednoznačnou diagnostickou metodu, jelikož se jedná pouze o projektivní metody. Je důležité brát v úvahu, že každé dítě ovlivňuje v kresbě ve velké míře současná duševní pohoda dítěte a nálada.

Závěr

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část zahrnuje kapitoly vztahující se k charakteristice dítěte předškolního věku, školní zralosti či dětské kresbě na základě poznatků získaných z odborné literatury.

V empirické části je cílem vyhodnocení kreseb pána osmi dětí, čtyř po odkladu školní docházky a čtyř bez odkladu školní docházky. Zpracované výsledky kresby lidské postavy byly následně zpracovány do přehledných grafů a tabulek.

Hlavním cílem bylo zjistit, zda děti po odkladu školní docházky již splňují podmínky pro vstup do základní školy. Na základě konečného výsledku bylo zjištěno, že děti po odkladu školní docházky jsou svými výsledky vyrovnány s dětmi bez odkladu školní docházky, a tudíž splňují podmínky pro vstup do základní školy. Avšak je důležité brát v úvahu, že výsledky jsou jen orientační. Každý jedinec je jiný, během kresby prožívalo každé dítě jiné pocity. Z tohoto důvodu není možné brát výsledky testu kresby lidské postavy jako zavádějící a rozhodující.

Seznam použité literatury:

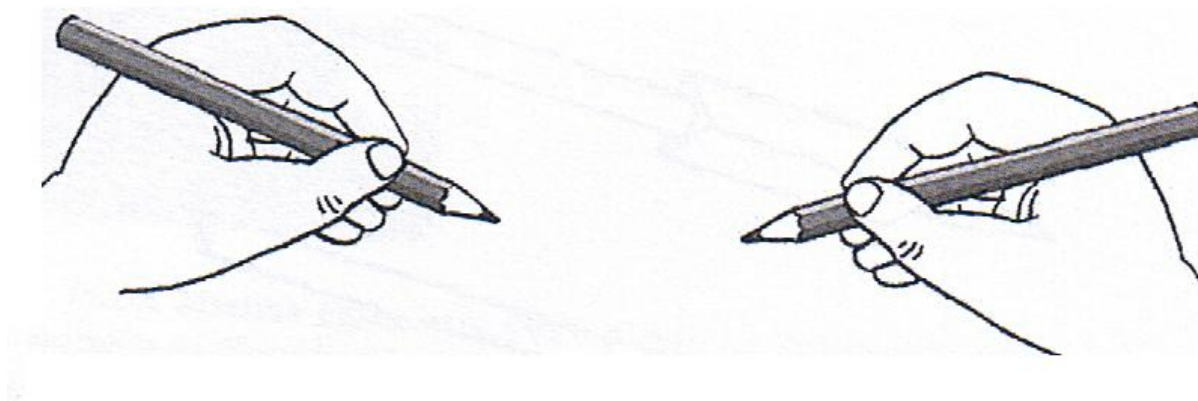
1. ALLEN, K. MAROTZ, L. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 192 s. ISBN 978-80-7367-421-2
2. BUDÍKOVÁ, J. *Je vaše dítě připraveno do první třídy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 157s. ISBN 80-722-6637-3
3. ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2
4. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 8071784494.
5. FASNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7
6. HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2000. 224 s. ISBN 80-7178-383-8.
7. KOLUCHOVÁ, J. VAVRDOVÁ, H. *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. 2. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1983. 106 s.
8. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hra v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
9. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001. 179 s. ISBN 8021418443.
10. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
11. LISÁ, L., KŇOURKOVÁ M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. 1. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986. 274 s.
12. MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
13. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
14. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 808582406X.
15. MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4

16. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 116 s.
17. PLHÁKOVÁ, A. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6
18. PŘÍHODA, V. Ontogeneze lidské psychiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 461 s.
19. READ, H. Výchova uměním. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. 421 s.
20. SVOBODA, M. a kol. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8
21. ŠICKOVÁ, J. Arteterapia, in MÜLLER, O. Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 295 s. ISBN 80-244-1075-3
22. ŠTURMA, V., VÁGNEROVÁ, M. Kresba postavy: Modifikace testu F. Goodenoughové. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. 102 s.
23. ŠULOVÁ, L. Diagnostika školní zralosti, 1. sv. Praha: Raabe, 2012. 46 s. ISBN 978-80-87553-52-7
24. ŽIŽKOVÁ, R. K rozvíjení poznání, myšlení a řeči dětí předškolního věku. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 101 s.

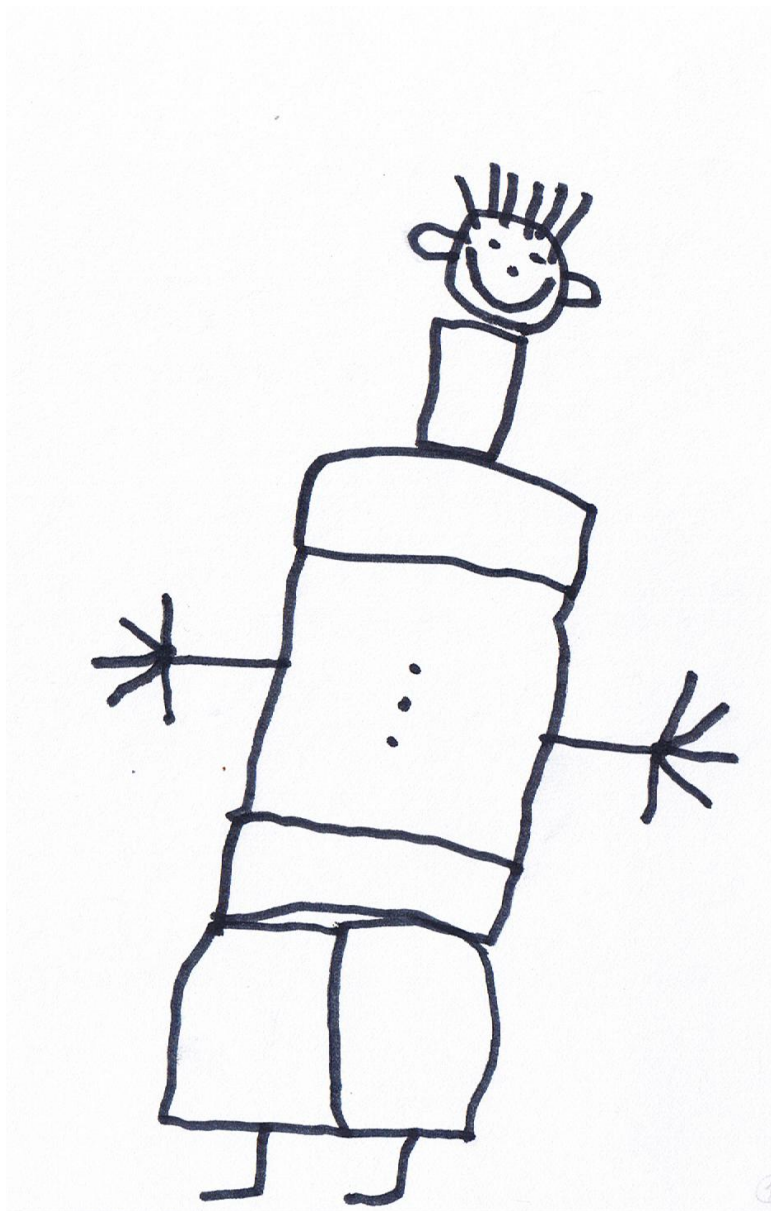
Seznam příloh

- Příloha č. 1** – správný úchop tužky
- Příloha č. 2** – kresba chlapce č. 1
- Příloha č. 3** – kresba chlapce č. 2
- Příloha č. 4** – kresba chlapce č. 3
- Příloha č. 5** – kresba chlapce č. 4
- Příloha č. 6** – kresba chlapce č. 5
- Příloha č. 7** – kresba chlapce č. 6
- Příloha č. 8** – kresba chlapce č. 7
- Příloha č. 9** – kresba chlapce č. 8
- Příloha č. 10** – kazuistika chlapce č. 7

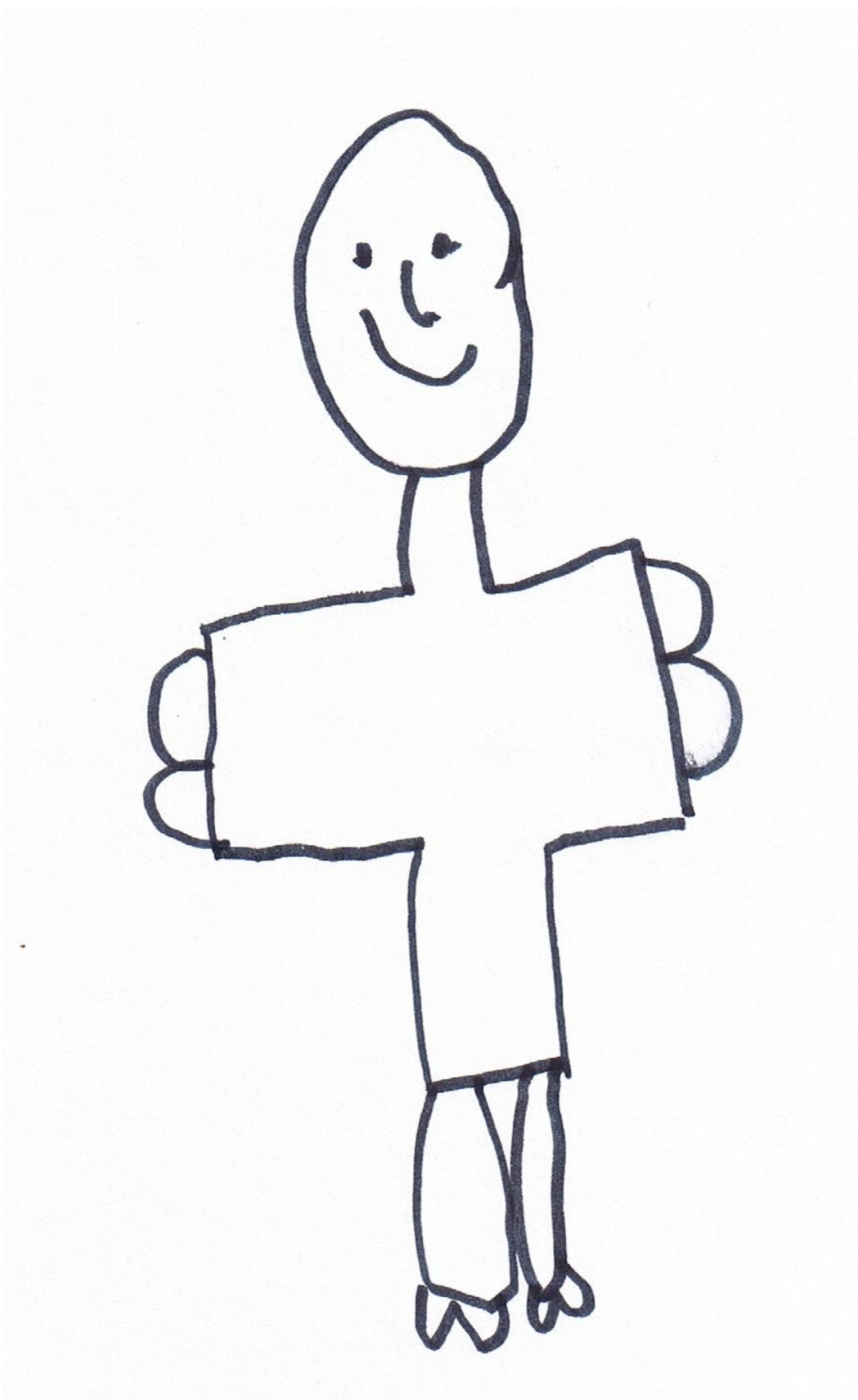
Příloha č. 1 – správný úchop tužky



Příloha č. 2 – kresba chlapce č. 1



Příloha č. 3 – kresba chlapce č. 2



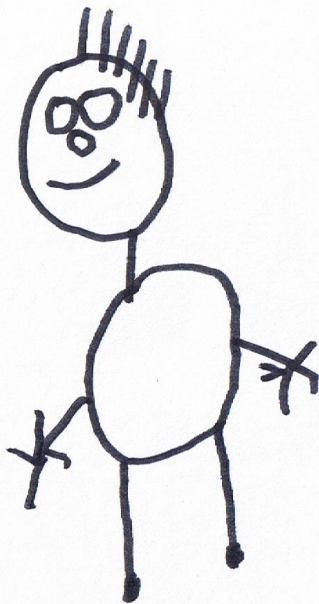
Příloha č. 4 – kresba chlapce č. 3



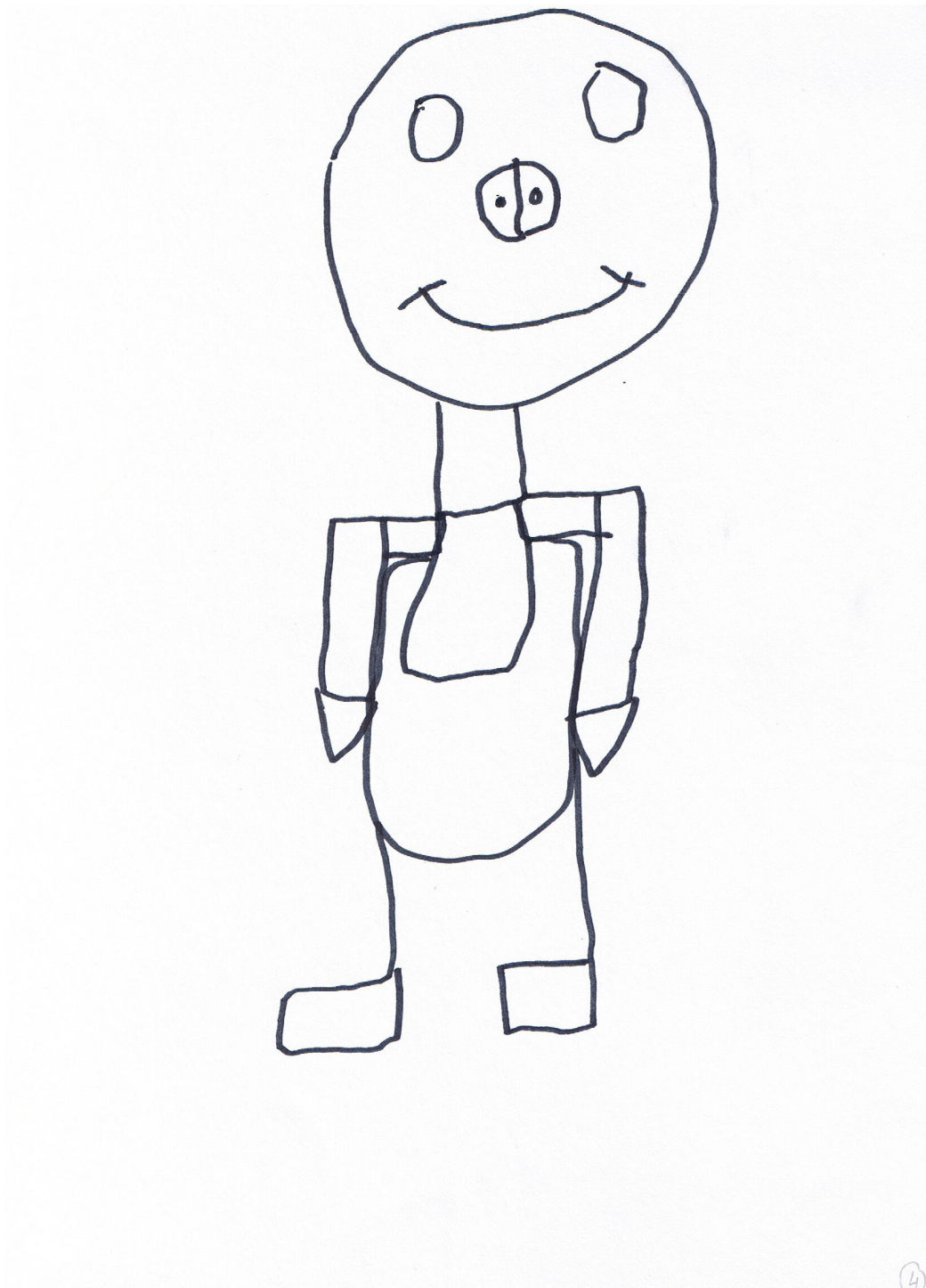
Příloha č. 5 – kresba chlapce č. 4



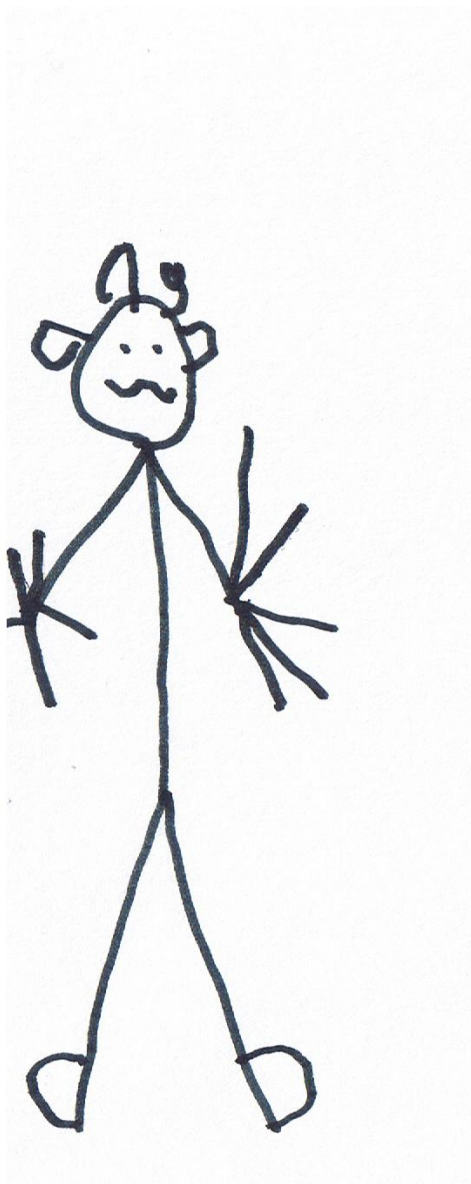
Příloha č. 6 – kresba chlapce č. 5



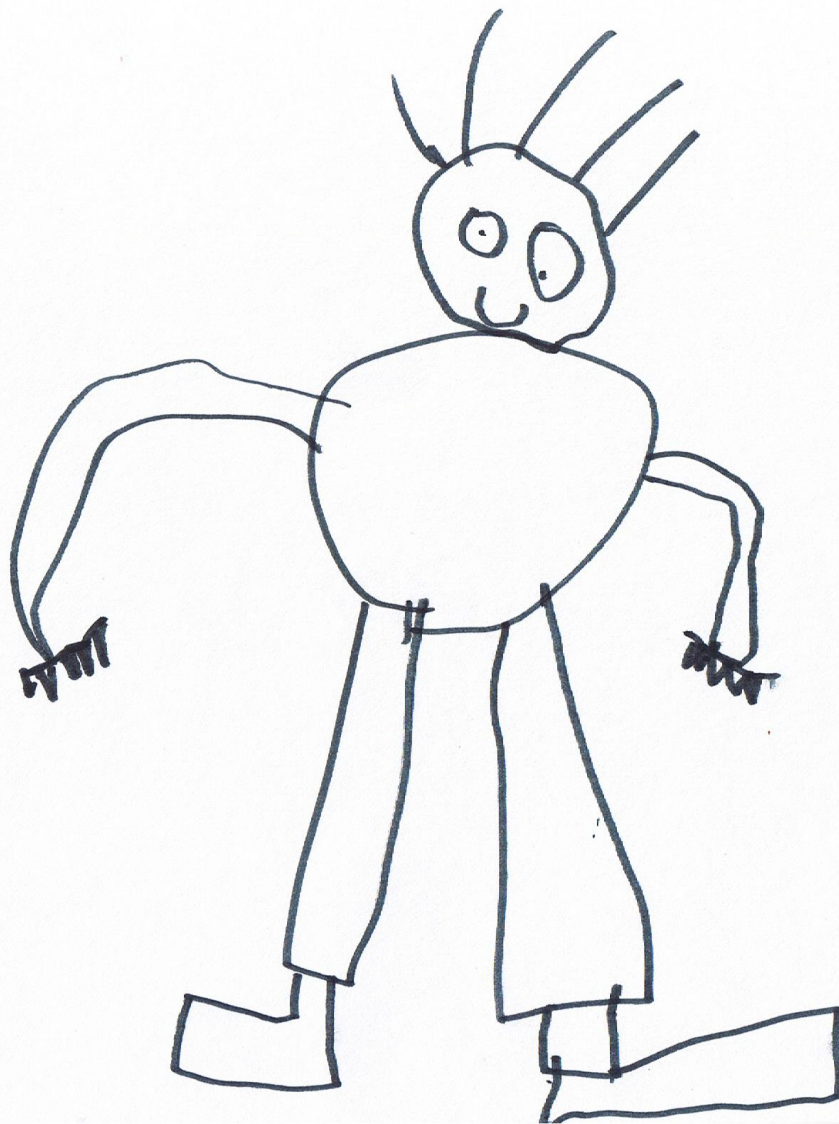
Příloha č. 7 – kresba chlapce č. 6



Příloha č. 8 – kresba chlapce č. 8



Příloha č. 9 – kresba chlapce č. 8



Příloha č. 10 – kazuistika chlapce č. 7

Chlapec č. 7 (viz příloha č. 8)

Bez odkladu školní docházky

Věk: 6 let

Lateralita: Pravá ruka

Datum: 4. Březen 2014

Jedná se o chlapce, který do mateřské školy nastoupil ve třech letech, když matka nastoupila po mateřské dovolené opět do práce. Doma má o tři roky starší sestru. Dítě pochází ze sociálně slabší rodiny, bydlí v jednom domě i s prarodiči, kteří mu věnují větší pozornost a péči než rodiče. Během měsíce souvislé praxe vyzvedávali chlapce z mateřské školy pouze prarodiče, ráno se střídali prarodiče s matkou dítěte.

Chlapec nastupuje do základní školy bez odkladu školní docházky. Podle kazuistiky učitelky mateřské školy se jedná o chlapce roztržitého, netrpělivého, neposlušného a také agresivního vůči svým kamarádům.

Během měsíce souvislé pedagogické praxe se ověřilo tvrzení učitelek mateřské školy. Dítě se celou dobu jevílo jako velmi agresivní jak slovně, tak fyzicky, vůči svým kamarádům. Ostatní děti se mu vyhýbají, nechtějí si s ním hrát, což v něm vyvolává další agresi. Vzhledem k učitelce je neposlušný, bez jakéhokoliv zájmu plnit své povinnosti. V žádné z řízených činností se nezapojuje dobrovolně. U žádné činnosti nedokáže trpělivě pracovat, soustředit se.

Chlapec nemá rád žádné činnosti týkající se práce u stolečku. Při prosbě, zda nakreslí obrázek pána, byl neochotný, nechtěl pracovat. Byl požádán ještě jednou, ať pouze ukáže, že již může jít opravdu do základní školy, kam se tak těší. Na základě této věty tedy usedl ke stolečku a řekl, že pána nakreslí. Vzal si černý tenký fix, výkres a rychle začal kreslit. Chlapec je pravák, má velmi tvrdý úchop tužky, práce zápěstí je velmi těžkopádná. Kresbu pána měl hotovou během minuty. Při kresbě se pozastavil pouze tehdy, když si počítal množství prstů na rukou, a poté správný počet prstů nakreslil na výkres.

Jeho kresba je velmi strohá, odbytá. Tělu chybí dvojdímenzionální zobrazení, což vede k tomu, že kresbě celkově chybí rozlišení jednotlivých částí těla. Z tohoto důvodu také na kresbě není zobrazeno žádné oblečení. Postavě na obrázku také chybí nos či uši. Oproti jiným dětem má jen jeho kresba zamračený výraz. Lidskou postavu umístil k levému spodnímu rohu výkresu, ostatní děti naopak lidskou postavu umístili přibližně do středu výkresu.

Podle součtu bodů, které získal v testu kresby lidské postavy, se řadí podle Šturmy a Vágnerové (1982) mezi děti lhostejné, kterým chybí motivace k práci. Podle kazuistiky výsledek testu dítěti odpovídá.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Andrea Kolková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí
Název v angličtině:	Delay of school attendance by children with insufficient school readiness
Anotace práce:	Teoretická část bakalářské práce zahrnuje charakteristiku dítěte předškolního věku, školní zralost a dětskou kresbu a její vývoj. Bakalářská práce je zaměřena na připravenost dětí po odkladu školní docházky k plnění povinné školní docházky. Cílem bakalářské práce je porovnat kresby lidské postavy dětí bez odkladu školní docházky a dětí po odkladu školní docházky.
Klíčová slova:	Školní zralost, Odklad školní docházky, Dětská kresba, Kresba lidské postavy
Anotace v angličtině:	The theoretical part of bachelor's thesis includes preschool ages child's characteristic, school readiness and child's drawing and its development. The bachelor's thesis is focused to prepare children with delay of school attendance. Target of this work is compare drawings of human figure children without and after delay of school attendance.
Klíčová slova v angličtině:	school readiness, delay of school attendance, Children's drawings, drawings of human figure
Přílohy vázané v práci:	Správný úchop tužky Osm kreseb testovaných dětí Kazuistika chlapce
Rozsah práce:	49 s.
Jazyk práce:	český