

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Adéla Rejmanová

Ravenovy progresivní matice a jejich uplatnitelnost při vyšetření školní
zralosti

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně. Veškeré použité podklady, ze kterých jsem čerpala informace, jsou uvedeny v seznamu použité literatury a citovány v textu.

V Olomouci dne 17. 6. 2016

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a vstřícnost. Dále mateřským školám, které mi umožnily provést praktický výzkum do bakalářské práce.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Předškolní období dítěte.....	8
1.1 Základní charakteristika předškolního období v pojetí vybraných autorů	9
1.1.1 Pojetí předškolního období dle Erika H. Eriksona	9
1.1.2 Pojetí předškolního období dle Jeana Piageta.....	9
1.2 Tělesný vývoj.....	10
1.3 Emoční vývoj.....	12
1.3.1 Vliv činností a zážitků	12
1.3.2 Vyšší city	12
1.3.3 Vztahy s vrstevníky.....	13
1.4 Kognitivní vývoj	13
1.4.1 Představivost a myšlení	13
1.4.2 Paměť a pozornost	14
1.4.3 Vnímání.....	15
2 Školní zralost.....	17
2.1 Fyzická	18
2.2 Kognitivní	19
2.3 Sociální a emocionální.....	22
3 Ravenovy barevné progresivní matice.....	24
3.1 Základní principy.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	29
4.1 Výzkumné otázky.....	30
5 Výzkumný soubor	31
5.1 Průběh sběru dat.....	31

6	Výzkumné metody	33
6.1	Inteligenční stupně dle skórovacího klíče	34
7	Prezentace výsledků výzkumného šetření.....	35
7.1	Výzkumná otázka č. 1:.....	36
7.2	Výzkumná otázka č. 2:	37
7.3	Výzkumná otázka č. 3:	39
7.4	Výzkumná otázka č. 4:	41
7.5	Výzkumná otázka č. 5:	43
7.6	Výzkumná otázka č. 6:	44
8	Limity výzkumného šetření.....	46
9	Diskuse.....	47
9.1	Interpretace výzkumné otázky č. 1:	47
9.2	Interpretace výzkumné otázky č. 2:.....	47
9.3	Interpretace výzkumné otázky č. 3:.....	48
9.4	Interpretace výzkumné otázky č. 4:.....	49
9.5	Interpretace výzkumné otázky č. 5:.....	49
9.6	Interpretace výzkumné otázky č. 6:.....	50
	Závěr	52
	Anotace	53
	Seznam literatury	55
	Přílohy	58

Úvod

Jako jeden z důvodů, proč jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila téma **Ravenovy barevné matice a jejich uplatnitelnost při vyšetření školní zralosti**, je, že bych se ráda v budoucnu uplatnila v pedagogicko-psychologické poradně, kde je diagnostika školní zralosti poměrně často řešenou problematikou. Protože je můj studijní obor zaměřený na předškolní období dítěte, mohla jsem tak při zpracovávání tématu také velmi dobře uplatnit své znalosti z předchozího studia. Východiskem pro sepsání práce na dané téma byl praktický výzkum. První jsem uskutečnila ve vybrané mateřské škole (dále jen MŠ) ve Středočeském kraji. V této MŠ jsem vedla tři roky kroužek flétny, tudíž jsem tento výzkumný soubor velice dobře znala. Další výzkumy jsem provedla v MŠ v Jihomoravském kraji a v MŠ v kraji Olomouckém.

Teoretická část této bakalářské práce se bude skládat ze tří kapitol. První bude věnována rámcovému vymezení základní terminologie v oblasti **předškolního věku dítěte**. Zaměřena bude na tělesný, emoční a kognitivní vývoj dítěte v daném období. Druhá kapitola přiblíží problematiku fyzické, kognitivní, emocionální a sociální **školní zralosti**. V závěrečné kapitole teoretické části práce rozvineme jednu vybranou techniku pro vyšetřování školní zralosti, a to **Ravenovy progresivní matice**, které budou uplatněny v rámci výzkumné části práce. Shrňeme zde jejich základní principy.

Přechod dítěte z mateřské školy na základní školu bývá pro každého jedince jedna z prvních změn, na kterou se musí adaptovat. Je proto důležité znát specifika dětského vývoje a mít náhled na problematiku vstupu do základní školy jako významného mezníku v životě dítěte. Cílem teoretické části je tedy umožnit čtenáři vytvořit si přehled o dané problematice.

Základem **praktické části** této bakalářské práce je **výzkum kognitivní úrovně dětí v mateřských školách** pomocí vybrané testové metody, a to **Ravenova testu**. Vyšetřeno bylo celkem 41 dětí, z toho 18 dívek a 23 chlapců ve věku 5 – 7 let. V práci bude podrobně popsán postup, nástroj a výsledky výzkumného šetření. Cílem praktické části je zjistit, zda mají jednotlivé vybrané aspekty, jako je pohlaví dítěte, umístění mateřské školy nebo typ vzdělávacího programu v MŠ, vliv na výsledky testování kognitivní úrovně pomocí Ravenova testu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní období dítěte

V následující části bude pojednáno o vývojovém období předškolního věku a jeho charakteristice. Předškolní věk je významnou kapitolou v životě dítěte, kdy dítě prochází řadou změn, proto je vhodné danému období věnovat dostatečnou pozornost.

Předškolní věk dítěte je obecně vymezován **od tří do šesti let**. Mezi tělesné proměny v daném období patří změna tělesné konstituce dítěte - typická baculatost v předchozím období se začne měnit ve **štíhlost a vytáhlost**. Pokračuje **osifikace kostí** včetně zápěstních kůstek, což má značný význam pro rozvoj jemné motoriky a následné psaní (Šimíčková – Čížková, 2003).

Prvních šest let života je nadáno **rychlým vývojovým tempem**. V nich dosahuje dítě třetiny své konečné váhy v dospělosti, více než dvou třetin tělesné výšky a 95% velikosti dospělého mozku (Příhoda, 1963).

Po emoční stránce se dítě rozvíjí především pomocí spontánní **hry**, jejímž prostřednictvím komunikuje s okolím, poznává jej a zpracovává tak realitu. Také již začíná pociťovat, co je správné a co nesprávné, a učí se tak mravnímu uvědomování (Šimíčková - Čížková, 2003).

Z hlediska kognitivních změn v daném období můžeme u dítěte pozorovat rozvoj **myšlení, vnímání, paměti i pozornosti**. Dítě je čím dál více schopno využívat záměrné pozornosti a paměti, zdokonaluje se jeho smyslové vnímání a jeho myšlení přestává být konkrétní (Plevová, 2006).

Kromě toho, že se dítě v daném období vyvíjí v oblasti fyzické, emoční a kognitivní, prochází také významnými změnami po stránce **sociální**. Dítě prožívá zpravidla své první delší **odloučení od matky**, vstupuje do neznámého prostředí mateřské školy, seznamuje se s novými lidmi – ať už s dospělými jako novými autoritami, tak s vrstevníky. Navazuje s nimi první sociální kontakty a vztahy, učí se novým vzorcům chování v dané skupině, získává **novou sociální roli** - roli dítěte v mateřské škole, se kterou se musí co nejlépe vypořádat (Šimíčková – Čížková, 2003).

Na konci předškolního období čeká dítě druhá sociální změna, a to **vstup na základní školu**. Dítě se opět musí adaptovat na zcela nové podmínky, musí být

schopno udržet pozornost po delší dobu a je nuceno také usměrňovat své chování. Je žádoucí, aby pro plnění těchto nových požadavků školního prostředí bylo dítě dostatečně zralé a připravené (Šimíčková – Čížková, 2003).

1.1 Základní charakteristika předškolního období v pojetí vybraných autorů

Jelikož na problematiku vývoje dítěte nahlíží řada autorů různě, bude v následující kapitole stručně vymezeno pojetí předškolního období z pohledu významných autorů, jako jsou **Erik H. Erikson** a **Jean Piaget**, a poté budou zmíněna důležitá specifika fyzického, emočního, kognitivního a sociálního vývoje dítěte v předškolním období.

1.1.1 Pojetí předškolního období dle Erika H. Eriksona

S jedním z významných vymezení předškolního věku se setkáváme u Erika H. Eriksona (dále jen Erikson). Erikson člení lidský život do **osmi stádií**. Předškolní věk řadí do třetího stadia, které nese označení **iniciativa proti vině**. Dítě je v tomto období velmi aktivní, rádo poznává nové věci v okolí, má radost z učení i z vlastního pohybu - zintenzivňuje svoji iniciativu (Erikson, 1970).

V období třetího stadia se dítě podle Eriksona učí „ctnosti“ účelnosti a úspěšnosti v protikladu k nesmyslnosti, po které následuje pocit viny. Přílišná snaha o úspěch může vyvolávat pocity viny zvláště, když jsou přitom přehlíženy potřeby druhých lidí. U dospělých se pak dá pozorovat konflikt tohoto typu např. v hysterii – zmatená, přílišná aktivita, pocity viny a obviňování (Erikson, 1970).

1.1.2 Pojetí předškolního období dle Jeana Piageta

Druhé významné pojetí předškolního věku dítěte bylo koncipováno švýcarským filosofem a psychologem Jeanem Piagetem (dále jen Piaget). Piaget zahrnuje předškolní věk do tzv. **předoperačního období**. Předoperační období se dle jeho koncepce vymezuje **od dvou do sedmi let** dítěte. Piaget předoperační

období člení ještě dále na dvě stadia. První stadium je od dvou do čtyř let, což je období **předpojmové a presymbolické inteligence**. Druhé stadium je vymezováno od čtyř do sedmi let věku dítěte, a jedná se o období **názorného, intuitivního myšlení** (Piaget, 1999).

V období předpojmové a presymbolické inteligence přemýšlí dítě v tzv. **předpojmech**, což znamená, že přemýšlí pouze pomocí představy konkrétních věcí (objektů), které však ještě neumí zobecnit, ani logicky uspořádat. Dítě se v tomto věku teprve učí pracovat se slovem a řečí. V období názorného, intuitivního myšlení již dítě dokáže v mysli rozčlenit základní věci podle podobnosti pod **nejobecnější pojmy**. Dítě přemýšlí egocentricky (upřednostňuje svou osobu a není schopno se vcítit do myšlení druhých) a intuitivně. Pro děti v tomto období je také charakteristické přenášení lidských vlastností na neživé věci či na zvířata, a také je pro ně typické tzv. magické myšlení (záliba v pohádkách a nadpřirozenu). V tomto období ale dítě ještě není zcela schopno pochopit myšlenkové operace (Piaget, 1999).

1.2 Tělesný vývoj

V této části bude pojednáno o tělesném vývoji dítěte předškolního věku z hlediska změny struktury těla a motorického vývoje.

Tělesná konstituce

U tělesného vývoje v předškolním období mluvíme o **první strukturální přeměně**, která zapříčiňuje dočasnou disharmonii nejen v tělesné, ale také v duševní oblasti. Proto je vhodné mít před nástupem do školy tuto přeměnu dokončenou (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Tělesná konstituce dítěte se v období od tří do šesti let mění z typické baculatosti v předchozím období ve štíhlost a vytáhlost. Jsou také patrné nesrovnalosti mezi růstem hlavy, trupu a končetin. Koncem předškolního období nastává tzv. **období vytáhlosti**. Osifikují kosti včetně zápěstních kůstek dítěte, čímž dítě získává dispozice pro rozvoj psaní (Šimíčková – Čížková, 2003).

Zvláště u chlapců pak také přibývá svalové tkáň, tukové naopak zase spíše ubývá. Zda tělesný vývoj dítěte odpovídá jeho věku, můžeme přibližně zjistit podle tzv. **filipínské míry** – dítě by si mělo dosáhnout přes vzpřímenou hlavu svou rukou

na ušní lalůček na opačné straně těla, čímž se zjišťuje poměr délky paže k velikosti hlavy (Říčan, 2014).

Mezi pátým a sedmým rokem se začíná u dětí také prořezávat **stálý chrup**, který postupně nahrazuje dosavadní mléčné zuby (Thorová, 2015).

Hrubá motorika

V tomto období se dále zlepšují jednotlivé složky fyzického výkonu dítěte, jako je **rychlost, pohotovost a obratnost pohybů**¹. Zlepšování motorické obratnosti dítěte je důležité pro jeho samoobsluhu, vypěstování smyslu pro povinnost a podporu jeho sebevědomí. Autoři této práce se domnívají, že pro rozvoj samostatnosti a praktických dovedností dítěte je namíste využít prvky Montessori² pedagogiky v předškolním vzdělávání (Říčan, 2014).

V předškolním věku je dítě natolik zralé, aby si dokázalo osvojit i **komplexní motorické dovednosti**, jako jsou lyžování, plavání, jízda na kole nebo bruslení.

Jemná motorika

V předškolním období se začíná u dětí diferencovat **dominance ruky**. Na roce a půl je dominance naznačena, po třetím roce je již více zřetelná a po pátém roce je preference ruky vyhraněná. V oblasti jemné motoriky se dítě učí manipulovat s **jednoduchými nástroji** a náčiním jako jsou nůžky, příbor, tužka, štětec. Staví ze stavebnic, dovede hodit a chytit míč (Thorová, 2015).

Svou zručnost cvičí zejména ve hrách s pískem, s kostkami nebo s plastelínou, ovšem významné uplatnění zručnosti nacházíme při kresbě, kdy se může začít s nácvikem počátečního psaní. S postupem času roste i schopnost vyjádřit kresbou svou představu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

¹ Říčan ve své publikaci uvádí také zajímavý výzkum ze Spojených států, kde se zjistilo, že černošské děti jsou rychlejší a obratnější než děti bělošské v řadě sportovních disciplín, jako je běh, skok nebo házení, ale např. i rovnováha. Rozdíly vysvětluje tím, že bělošské matky jsou úzkostlivější a neposkytují svým dětem tolik volnosti (Říčan, 2014).

² Pedagogika M. Montessori je ucelený a propracovaný výchovně vzdělávací program, založený na principech, které rozvíjí zejména samostatnost dítěte, schopnost rozhodování se a odpovědnosti za svá rozhodnutí. Dítě v takovéto mateřské škole nemá běžné hračky, nýbrž speciální materiály, kterými se rozvíjí praktické dovednosti dítěte.

1.3 Emoční vývoj

V následující podkapitole bude pojednáno o emočním vývoji dítěte předškolního věku a jeho dílčích složkách. Emoční prožívání dětí předškolního věku je **stabilnější a vyrovnanější**. Ubývá negativních emočních reakcí. Jejich ladění je poměrně intenzivní, ale zato se dokáže dost rychle střídat. Emoční prožívání je závislé na stupni vyzrálosti centrálního nervového systému a na úrovni uvažování dítěte (Vágnerová, 2012).

1.3.1 Vliv činností a zážitků

Zdrojem citových zážitků v předškolním období dítěte je **konkrétní činnost**. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Vztek a zlost jsou méně četné, projevují se např. při neúspěšné činnosti, v kontaktu s vrstevníky nebo při nahromadění příkazů a zákazů (Vágnerová, 2012). Kolem čtvrtého roku ještě převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a z cizích lidí, který pomalu ustupuje. Dítě si už v tomto věku začíná uvědomovat strach ze smrti, z nemoci nebo jiných hrozeb (Šimíčková - Čížková, 2003).

1.3.2 Vyšší city

Z vyšších citů se začínají rozvíjet city **sociální, intelektuální, estetické a etické**. City sociální se vyvíjejí ve dvou směrech, ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Vytváří si nejen vztah k druhému, ale i k sobě samému, tzn. **sebecit**, který je v předškolním věku ještě motivován egocentrismem (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

V předškolním věku dítě dokáže pochopit dimenzi nejbližší budoucnosti, dokáže se na něco těšit, ale i se něčeho obávat (Vágnerová, 2012). Je také velice sugestibilní, snadno si osvojuje pracovní, hygienické i sociální návyky. V tomto věku dítě **nejlépe přijímá všechny zvláštnosti a odchylky** u jiných dětí (Matějček, 2005). Přesto je to však i období, kdy se děti dovedou chovat velice nešetrně ke svým vrstevníkům, ale i k dospělým, dovedou zesměšnit svého kamaráda ve hře nebo dát najevo svou tělesnou převahu (Koch, Matějček, 1960).

Dítě začíná chápat, co je dobré a co nesprávné, rozvíjí se etické cítění. Dítě je uspokojeno pochvalou, může prožívat pocity viny při pokárání. Na rozvíjení vyšších

citů má vliv především **vzor dospělého**, jsou výsledkem sociálního učení (Šimíčková – Čížková, 2003).

1.3.3 Vztahy s vrstevníky

V předškolním věku je pochopitelně důležitá pravidelná **návštěva mateřské školy**, protože se zde dítě setkává se svými vrstevníky. Matějček uvádí: „...při dnešním systému jedináčků nebo nejvýš dvou dětí v našich rodinách jsou předškolní děti více než kdy dříve **ohroženy společenskou izolací** – a že mateřská škola je vlastně jedinou institucí, která může tomuto ohrožení předejít“ (Matějček, 2005). S tímto názorem autoři souhlasí a dovolují si dodat, že podle jejich názoru by dítě mělo navštěvovat předškolní zařízení nejlépe již od 3 let věku, nikoliv do zařízení docházet pouze poslední rok před nástupem do školy.

Výchovně je samozřejmě velice důležité rozvíjet v co největší míře **kladné city**, které budou dítě rozvíjet po sociální stránce. Je proto třeba, aby dítě co nejvíce kladné city prožívalo, aby bylo obklopeno láskou a porozuměním, aby mělo pocit bezpečí v přítomnosti dospělých, protože nedostatečná citová stimulace dítěte může těžce postihnout osobnostní vývoj jedince a může dokonce dojít až k vytvoření protisociálních postojů u dítěte (Koch, Matějček, 1960).

1.4 Kognitivní vývoj

V této podkapitole se podrobněji seznámíme se specifiky kognitivních procesů u dětí v předškolním období. Zabývat se budeme konkrétně **myšlením, představivostí, pamětí, pozorností a vnímáním**.

Kolem čtyř let se dostává úroveň myšlení dítěte na vyšší úroveň – názorového, intuitivního myšlení. Již uvažuje v celostních pojmech a dokáže vyselektovat podstatné informace (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.4.1 Představivost a myšlení

Představivost je v předškolním věku důležitá tím, že harmonizuje osobnost dítěte – **vyrovnává složku emoční a složku rozumovou**. (Vágnerová, 1999)

Usuzování dítěte je v tomto věku ještě nespolehlivé, jelikož jeho myšlení se ještě **prolíná** s jeho **fantazií**. Často od sebe ještě dítě nerozliší realitu od představ. U

dítěte se rozvíjí tzv. **antropomorfní**³ myšlení. Věci kolem něho ožívají, získávají lidské vlastnosti a mají i své vědomosti a zkušenosti (Vágnerová, 2012).

Dítě si potřebuje pomocí svých představ vysvětlit jemu ještě méně srozumitelnou realitu. Jev, kterým rozumíme splývání reálných vjemů s živými fantazijními představami, odborně nazýváme **eidetismus** (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Dalším z kognitivních rysů, typických pro období předškolního věku, je **suggestibilita**. Dítě lze snadno ovlivnit názorem druhých, přejímá jejich výroky i tvrzení, aniž by nad nimi uvažovalo, snadno uvěří čemukoliv, co mu dospělý předloží (Matějček, 2005).

Jedním z projevů dětské potřeby jistoty je přesvědčení, že **každé poznání je definitivní** a jednoznačně platné. Dítě ještě nedokáže zcela pochopit odlišné názory různých dospělých lidí v jeho okolí (Vágnerová, 2005).

V předškolním věku ještě jedinec zcela nedokáže porozumět **abstraktním pojmům**. Ve svém mentálním slovníku ještě nemá dostatek pojmů, a tak často přejímá od dospělých slova, jejichž význam buďto zcela nechápe anebo ho přebírá zkresleně. Většinu vědomostí dítě v předškolním období získává aktivní činností (nejčastěji hrou), zkoumáním okolí a častým pokládáním otázek (Koch, Matějček, 1960).

Myšlení dětí v předškolním věku je také **egocentrické** (vázáno na vlastní činnost dítěte) a **artificialistické** - všechno, čehož původ je dítěti hůře srozumitelný, někdo „udělal“ – např. déšť nebo hvězdy na nebi (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.4.2 Paměť a pozornost

U dětí předškolního věku převládá **paměť mechanická** – je založena na náhodných vnějších znacích. Dítě ještě zcela není schopno zapamatovat si poznatky dle jejich vztahových souvislostí, jejich slovně logická paměť je teprve ve vývoji (Plevová, 2006).

³ Antropomorfní myšlení je takové myšlení, při kterém dítě neživým věcem přisuzuje lidské vlastnosti (Koch, Matějček, 1960).

Na počátku předškolního období je **pozornost** ve velké míře ovládána emocemi, je ještě nestabilní. S věkem přibývá i schopnosti zaměřování záměrné pozornosti po delší dobu. Není ještě schopno rozdělit svou pozornost na více aspektů situace zároveň než jeden (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

1.4.3 Vnímání

Dítě ještě na počátku předškolního období **vnímá** své okolí neanalyticky, **jako celek**. Na konci daného období se rozvíjí vnímání **diferencované** – dítě již začíná zajímat nejen celá věc a její funkce, ale i její části. Dítě nachází zálibu v „rozkládání“ věcí (Matějček, 2005).

Můžeme také již pozorovat dostatečný rozvoj **zraku** (zvláště vidění do blízka) a **sluchu** (zlepšuje se analyticko – syntetická činnost). To vše vede ke snadnější a dlouhodobější **koncentraci dítěte na práci** (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). Dítě by se mělo naučit zvládat proces sluchové analýzy a syntézy, tedy rozkládat sluchově zachycené celky na části, a ty potom zase zpětně skládat, aby později dokázalo rozložit slovo na slabiky a hlásky a ty poté zapisovat (Matějček, 2005).

Vnímání se váže k **aktivním činnostem** dítěte. Dítě již dokáže rozlišit doplňkové barvy, jako např. růžovou, fialovou, oranžovou, a většinu z nich správně pojmenovat. Umí také sluchem rozlišit zvuky různých původů. Důležitým zdrojem poznávání okolí je **hmat**, kterým již dokáže pojmenovat a rozlišovat vlastnosti předmětů. Vjemy jsou subjektivně zbarvené a vnímání času a prostoru je ještě nepřesné (Plevová, 2006).

1.5 Sociální vývoj

Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je **hra**. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožní nám pozorovat vývojové zvláštnosti. Repertoár herních námětů se s věkem obohacuje a závislost na hračce postupně oslabuje, zvyšuje se však náročnost na spolupráci s ostatními dětmi. V námětových hrách vznikají pravidla, to znamená, že hra se stává méně individuální.

V průběhu předškolního věku se ve hře začíná objevovat **rozdílnost celkového rázu herní aktivity u děvčat a u chlapců** (Šimíčková – Čížková, 2003).

2 Školní zralost

V následující kapitole bude popsána charakteristika školní zralosti při vstupu dítěte na základní školu. V této problematice se můžeme také setkat s pojmem **školní připravenost**. Někteří autoři neodlišují školní připravenost od školní zralosti, jiní (např. Vágnerová, 1999, Matějček, 1994) se však přiklání k názoru, že **školní zralost je dána především biologickým procesem zrání**, zatímco **školní připravenost je spíše založena na získaných, naučených vědomostech a dovednostech** (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012). My však v této práci budeme operovat s prvním souslovím, kterým je z našeho pohledu více zažitý pojem školní zralost.

V literatuře se setkáváme s poměrně mnoha definicemi školní zralosti. **Matějčkova definice:** „Schopnost dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ je nejvíce používána ve školní praxi (Matějček, Dytrych, 1994).

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují školní zralost jako takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

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

Goleman (1997) spatřuje základ školní zralosti dítěte ve schopnosti se učit. V jeho knize Emoční inteligence uvádí sedm nejdůležitějších dílčích částí této schopnosti, a to:

- sebevědomí,
- zvědavost,
- schopnost jednat s určitým cílem,
- sebeovládání,
- schopnost pracovat s ostatními,
- schopnost komunikovat,
- schopnost spolupracovat.

Školní zralost je zásadním předpokladem pro zvládnutí úspěšného vstupu dítěte na základní školu. Před vstupem do školy musí dítě zvládnout požadavky v **tělesné, duševní i sociální oblasti**. Posouzení školní zralosti vykonává psycholog. Může se stát, že dítě nesplňuje daná kritéria. V takové situaci pak psycholog doporučí rodičům **odklad školní docházky** (Klenková, Kolbábková, 2003).

Předpoklady, které dítě potřebuje mít k tomu, aby se dobře adaptovalo na školní podmínky, budou charakterizovány v následujících podkapitolách.

2.1 Fyzická

Fyzickou (biologickou, tělesnou) zralost posuzuje zpravidla dětský obvodní lékař v rámci pravidelných předškolních prohlídek. Posuzují ji také rodiče a učitelka MŠ. Obvykle bývá posuzován věk dítěte a jeho výška a hmotnost. Říčan (2014) uvádí, že chlapci v 6 letech měří zhruba 117 cm a váží asi 22 kg, zatímco dívky zatím ještě měří i váží o něco méně (Říčan, 2014).

Dále také dokončení tzv. **první strukturální přeměny** - rychlý růst, přibývání na váze, trup se stává plošším, hrudník se odděluje od břicha, přibývá svalová a ubývá tukové tkáně, prodlužují se ruce, nohy a celková postava a hlava se k poměru k tělu zmenšuje. Dále se posuzuje celkový stav zdraví a **zrání CNS**⁴. Zrání CNS je předpokladem pro práci smyslů, přiměřený rozvoj hrubé motoriky a koordinace, jemné motoriky, Tato tělesná přeměna způsobuje disharmonii i ve vývoji duševním – může se střídát období aktivity s obdobím únavy, objevuje se dočasný pokles imunity vůči infekcím a dítě je celkově labilní (Říčan, 2014).

Posouzení tělesné zralosti se vztahuje zejména k předpokladům ke zvládnutí nároků školního prostředí (dítě musí unést tašku a sedět delší dobu v lavici – důležité je dostatečně zpevněné zádové svalstvo, učí se psát – zde má význam dokončená osifikace⁵ zápěstních kůstek atd.). Navíc děti menšího vzrůstu nebo slabší tělesné konstituce mohou ve škole trpět větší únavou, nebo dokonce pocitem méněcennosti vůči větším a silnějším spolužákům (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

⁴ CNS = centrální nervový systém/soustava.

⁵ Osifikace = zkostnatění; přeměna z chrupavky či vaziva na kost.

Tradiční orientací je tzv. **filipínská míra**, kdy se dítě musí dokázat dotknout rukou, nataženou přes temeno hlavy, svého ucha na protější straně. Také dalším orientačním bodem, dle kterého lze odvodit „fyzický věk“, je **stav dentice**⁶. Započítí druhé dentice můžeme chápat jako součást první strukturální přeměny, a tedy jako jeden ze znaků fyzické zralosti dítěte (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Langmeier a Krejčířová upozorňují na problematiku narůstající dětské obezity v poslední době. Dále také uvádí, že dívky vývojově předhání v předškolním období chlapce zhruba o čtvrt roku, zatímco chlapci bývají v tomto věku více fyzicky i psychicky zranitelnější než dívky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Předpokladem pro úspěšné učení je samozřejmě dostatečně **vyzrálá CNS**. Pokud se dítě začíná učit příliš brzy, je to pro něho mnohem zdlouhavější a namáhavější, než kdyby proces učení započal ve vhodnou dobu. Na druhou stranu, nezačne-li dítě včas a příhodnou dobu promešká, je opět vývojový výsledek méně kvalitní (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Závěrem lze říci, že nelze pouhým dovršením šestého roku usoudit, že je dítě na školu fyzicky zralé. Je zde mnoho dalších faktorů, které by při vyšetření fyzické školní zralosti měly být zohledněny.

2.2 Kognitivní

Na tuto oblast školní zralosti mají vliv nejen vrozené vlohy dítěte, ale také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vývoj dítěte je po této stránce ovlivněn výchovou rodičů, ale zároveň i působením mateřské školy, kde se dítě naučí novým vědomostem i dovednostem (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Myšlení

Kognitivní zrání dítěte je spojeno s **úrovní jeho poznávacích procesů**. Jevy, které dítě poznává, začíná dítě porovnávat a analyzovat. Již by mělo dokázat zařadit konkrétní pojem pod pojem nadřazený (jablko je ovoce) a třídit podle několika znaků, jako např. míčky podle barvy a velikosti. Děti si každý den osvojují

⁶ Dentice = chrup.

nové pojmy, přičemž je významná neustálá činnost dítěte i metodické vedení učitelem (Valentová, 2001 in Kolláriková, Pupala, 2001). Thorová (2015) dodává, že zralé dítě na konci předškolního období by mělo mít přiměřené znalosti v oblastech týkajících se přírody, člověka, fungování věcí a řešení sociálních situací.

Vnímání

V souvislosti s rozvojem rozumových schopností dítěte se rozvíjí i jeho vnímání. Dle Vágnerové (1999) zařazujeme k zásadním požadavkům **diferencované⁷ vnímání**, tedy rozlišování detailů, a s tím i schopnost rozeznat určitý tvar bez ohledu na jeho umístění, pozadí či překrytí (přelítá voda do jiné sklenice je stále ta samá voda). Dále uvádí též zralost **sluchového vnímání** – schopnost rozlišit od sebe podobně znějící hlásky, a také schopnost systematicky vnímat vztahy mezi detaily. Dítě by již mělo očekávat na základě svých předešlých zkušeností, správně vnímat pořadí a dokázat zrakově rozložit a složit určitý celek, například detaily na obrázku.

Valentová (2001 in Kolláriková, Pupala, 2001) se zmiňuje o **nezralých dětech**, kterým dělá problém **zrakové a sluchové rozlišování**. Podotýká, že pokud nedojde ke zlepšení této diferenciaci, ve druhém či třetím ročníku dojde u některých z těchto dětí k diagnóze specifických poruch učení. Uvedený problém dle jejího názoru však nemusí nutně na specifické poruchy učení poukazovat.

Paměť

Pro nácvik čtení a psaní je významné mít zralou **vizuální⁸ a sluchovou krátkodobou paměť**. Thorová (2015) uvádí, že dítě, které si dokáže zapamatovat čtyři číslice za sebou, je pak obvykle schopno si zapamatovat i názvy písmen. Při zapamatování řady pěti čísel je dítě schopné udržet slovo v paměti a analyzovat ho na hlásky. Pokud je paměť tak vyvinutá, že si dítě zapamatuje řadu šesti číslic, jeho paměť obvykle umožňuje psaní delších slov a vět.

⁷ Diferenciace = rozlišování.

⁸ Vizualní paměť = zraková paměť.

Dále Thorová (2015) dodává, že zralé dítě by mělo zvládnout zapamatovat si jednu větu o šesti až osmi slovech a poté ji zopakovat. Vizuální paměť se vyšetřuje tak, že dítěti předložíme obrázky nebo předměty, ty poté zakryjeme a dítě je má vyjmenovat. Zraková paměť zralých dětí se dle Thorové pohybuje mezi 4 – 5 zapamatovanými prvky. Schopnost zrakové paměti lze rozvíjet říkankami, písničkami, básničkami nebo např. hraním pexesa.

Pozornost

Větší obtíže při posuzování školní zralosti činí pozornost, která nijak **s inteligencí dítěte nesouvisí**. Mnohdy by bylo po intelektové stránce dítě pro školu již zralé, ale jeho soustředěnost je na podstatně horší úrovni – dítě je pracovně málo vytrvalé, neodpovědné a roztěkané. Matějček ve své publikaci uvádí, že dítě by před vstupem do školy mělo být schopno udržet pozornost při jedné činnosti alespoň **10 minut**. Dítě by si nemělo nechat odvést pozornost nejrůznějšími podněty od toho, co sleduje, a mělo by zvládnout také vyselektovat ze všech podnětů ty, které jsou pro něj v danou chvíli důležité – aby ve škole vědělo, kdy má poslouchat, kdy má otevřít knížku a kdy má psát do sešitu (Matějček, 2005).

Představivost

V rámci této práce nás při posuzování školní zralosti bude nejvíce zajímat představivost **matematická**. Předškolní dítě by mělo obvykle zvládnout pochopit množství do 6 (jen některé zvládají i vyšší počet). Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností, jako je **motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, řeč**. Tyto dovednosti jsou základním předpokladem pro tzv. **předčíselné představy**, ze kterých se později utvářejí číselné představy. Na konci procesu rozvoje základních matematických představ by již dítě mělo chápat, že číslo není závislé na uspořádání prvků, na jejich velikosti, tvaru, barvě atd. Musí pochopit označení počtu jako charakteristiku samu o sobě. Při rozvíjení předmatematických představ je žádoucí pracovat nejprve s předměty a teprve poté s obrázky. Rozvoji napomáhají i některé

hry, jako je domino, „Člověče, nezlob se!“ nebo kuželky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Řeč a jazyk

Děti zralé pro školu by měly dokázat **vést smysluplnou konverzaci**, jejich slovní zásoba se pohybuje dle autorek Allen a Marotz (2008) v rozmezí kolem **deseti až čtrnácti tisíc slov**. Věty dávají do správného slovosledu a dokáží již správně časovat slovesa a skloňovat podstatná jména. Matějček (2005) poukazuje na **vliv pokroků v myšlení dětí na vývoj jejich řeči**. Z dětského sdělení můžeme dobře rozpoznat jeho zájmy. Dále také dodává, že po nástupu do školy je ještě celkem běžné pozorovat **dyslalické⁹ projevy** u některých hlásek ve výslovnosti dětí. Podotýká, že v tomto případě není odklad školní docházky nutný, zato včasná logopedická náprava rozhodně potřebná je. Naděje na úspěšné napravení artikulace je totiž podle Matějčka v tomto věku největší.

2.3 Sociální a emocionální

Sociální zralost dítěte spočívá, jak uvádí Thorová (2015), například v **přiměřeném chování** při sociálním kontaktu s cizími osobami, kdy není již tak úzkostné. Je nutné, aby dítě dokázalo přijmout autoritu a vycítilo též **rozdíly v komunikaci** s osobou s vyšším postavením, oproti komunikaci s vrstevníky či blízkými osobami. Dítě by již mělo disponovat určitými sociálními kompetencemi, jako je schopnost ustupovat, dohodnout se, rozdělit se, požádat někoho o pomoc nebo samo někomu svou pomoc nabídnout. Zralé dítě dokáže projevit radost z úspěchu a pochvaly, ale naopak také zvládat svůj neúspěch. Mělo by dokázat spolupracovat ve skupině dětí a umět dodržovat daná pravidla chování.

Thorová (2015) dále ve své publikaci popisuje zralost emocionální, kdy je dle ní důležité, aby dítě dokázalo **kontrolovat a regulovat své emoce**, přiměřeně se emočně vyjadřovalo a bylo schopno také **porozumět emocím** druhých lidí. Emočně zralé dítě by mělo být schopno být vůči ostatním osobám empatické a přiměřeně

⁹ Dyslalie je dle Lechtovy definice: „Neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem.“ (Lechta, 1990).

reagovat na jejich projevy emocí. Již by se nemělo okamžitě dožadovat splnění svých přání a mělo by zvládnout pokračovat v činnosti i přes neúspěch.

3 Ravenovy barevné progresivní matice

V následující kapitole bude vymezena charakteristika testu Ravenových barevných progresivních matic. Uvádíme ho zde z toho důvodu, že byl vybrán jako výzkumná metoda praktické části této práce. Tento test byl zvolen pro své výhody, jako je poměrně snadná administrace, jednoduché vyhodnocení testu, časová nenáročnost a využitelnost ve velkém věkovém i výkonnostním rozpětí.

Ravenovy testy obecně vychází ze **Spearmanova pojetí obecné inteligence** jako schopnosti chápat a vyvozovat vztahy na různé úrovni komplexnosti. Tato zkouška je typem testu, který více závisí na vrozených předpokladech než na vzdělání, proto se mu říká tzv. „**culture-fair**“ test. Proto lze tyto testy použít i u dětí s poruchami řeči, sluchu a pro děti kulturně znevýhodněné. Ravenovy testy jsou i v dnešní době díky svým výše popsaným výhodám stále mezi nejčastěji užívanými metodami (Krejčířová, 2009 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

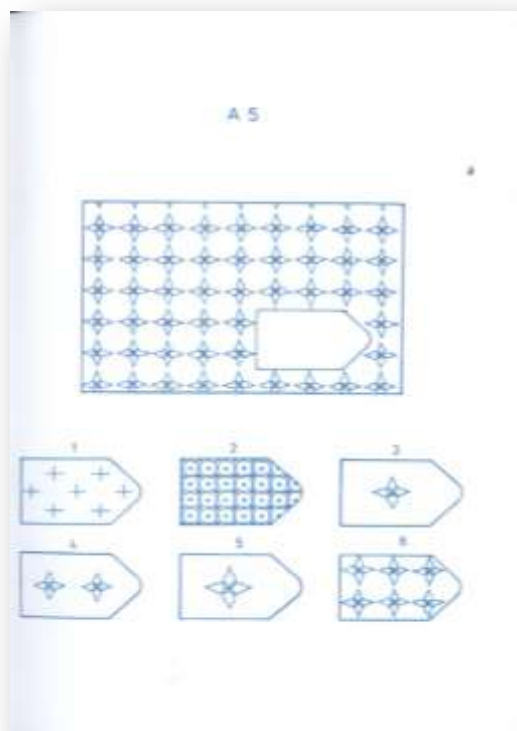
Obrázkový test barevných progresivních matic je určen pro diagnostikování dětí od posledního roku předškolního věku až do věku 11 let, pro vyšetření mentálně postižených a pro vyšetření starších osob. Barevné progresivní matice poprvé vyšly v r. 1949, ale postupně byly několikrát upraveny. Krejčířová (2009 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) popisuje složení testu, který **obsahuje 3 sety** (A, AB, B) **po 12 položkách**. Obrazce jsou vytištěny na barevném podkladě, aby byl test pro děti zajímavější. Podrobnější popis subtestů bude dále uveden v základních principech.

3.1 Základní principy

Při řešení úloh Ravenova testu se dle Krejčířové (2009 in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) uplatňují především tři základní psychické procesy, a to **vnímání**, **pozornost** a **myšlení**. Do určité míry je významné učení, které probíhá během řešení jednotlivých úloh stejného typu – dítě získává **zkušenosti**, které poté může uplatňovat ve složitějších úlohách. Aby mohly být myšlenkové operace při řešení testu využity, je potřeba mít dostatečně vyvinutou schopnost vizuální analýzy a pozornost. Následující řádky se budou podrobněji věnovat třem subtestům (A, AB a B), které autorka popisuje ve výše uvedené publikaci.

Subtest A

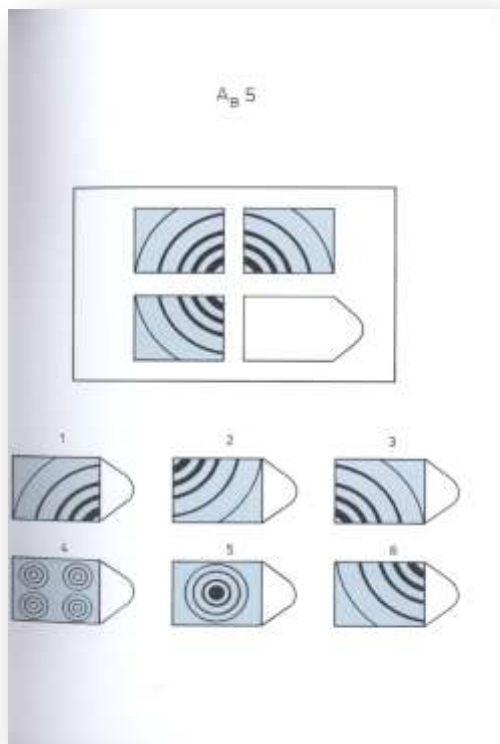
První set odhaluje „**schopnost pochopit změny nejdříve v jednom a poté v obou směrech.**“ V testu můžeme vidět obrazec, ve kterém část chybí, jako by byla vystřižena. Úkolem respondenta je najít chybějící část, která do obrazce patří. Na obrázku můžeme vidět vybranou položku ze subtestu A.



Obr. 1: Subtest A (Raven, J. C.)

Subtest AB

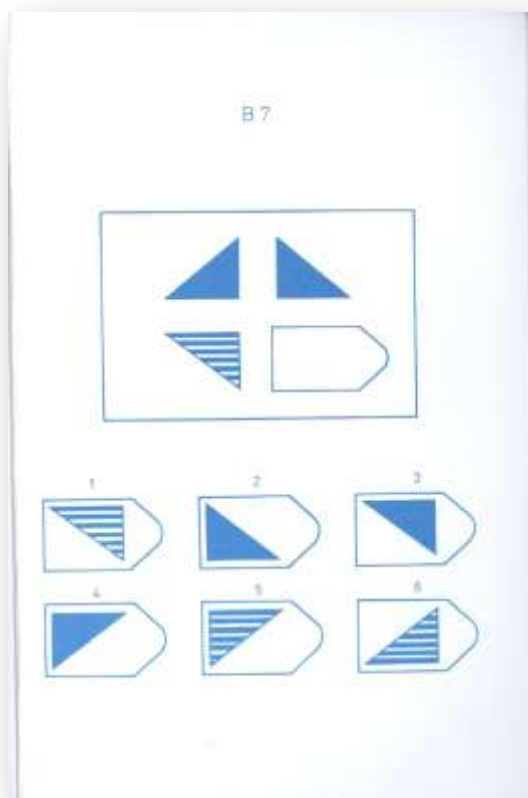
Subtest AB vyžaduje „**dovednost vnímat jednotlivé obrazce jako prostorově příbuzné celky a najít chybějící část tohoto celku.**“ Na následujícím obrázku můžeme vidět příklad tohoto druhu úlohy.



Obr. 2: Subtest AB (Raven, J. C.)

Subtest B

Set B je zaměřený na „**schopnost abstraktního úsudku na principu analogie.**“ Tuto schopnost děti získávají obvykle až kolem 8-9 let věku. Na obrázku níže si můžeme prohlédnout, jak může tento subtest vypadat v praxi.



Obr. 3: Subtest B (Raven, J. C.)

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Školní zralost je určujícím předpokladem pro zahájení povinné školní docházky. My jsme se rozhodli školní zralost testovat v rámci dvou typů programů v mateřských školách – zvolen byl běžný vzdělávací program v mateřských školách (dále jen běžné MŠ) a alternativní vzdělávací program Montessori v mateřských školách (dále jen Montessori MŠ).

Program Montessori byl zvolen, protože by děti mohly být daným přístupem lépe připraveny na školní prostředí. Domníváme se tak jednak na základě našich zkušeností z praxí v mateřských školách, ale také na základě prostudovaných publikací o Montessori pedagogice – např. **Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori - učební pomůcka pro veřejnost** (Rýdl, 1999). Děti z Montessori MŠ by mohly být dle uvedeného autora lépe připraveny na vstup do školy nejen díky speciálně upravenému prostředí a využití praktických pomůcek, ale především díky vedení k samostatnosti, zodpovědnosti a rozhodování a díky rozvoji osobnosti dítěte, jeho uvažování a jeho přirozené zvědavosti.

Také jsme se chtěli dozvědět, jak umístění mateřské školy ovlivňuje školní zralost a připravenost dětí. Zjišťovali jsme, zda jsou rozdíly ve výsledcích u dětí v mateřských školách na vesnici oproti dětem z městských mateřských škol. Autorky Šmelová, Petrová a Plevová ve svém výzkumu školní zralosti pomocí Ravenova testu (2011) uvádí, že výsledky dětí z vesnice a dětí z města byly s minimálními rozdíly. My se domníváme, že by děti z vesnice mohly v testu uspět lépe, jelikož vesnické MŠ bývají většinou méně početné, a tak se dětem může dostávat více pozornosti a individuálního přístupu.

V našem praktickém výzkumu jsme v rámci šetření školní zralosti a připravenosti testovali pomocí Ravenových barevných matic neverbální složku inteligence u vybraného vzorku předškolních dětí ve věku od pěti do sedmi let. Hlavním cílem práce tedy je: **Analýza kognitivních funkcí pomocí Ravenových barevných matic u dětí v mateřských školách.**

Z výše uvedeného cíle vyplývají následující dílčí cíle:

1. Analogie kognitivní úrovně u dětí prostřednictvím Ravenových barevných matic ve vztahu k různým typům programů předškolního vzdělávání.

2. Analogie kognitivní úrovně u dětí předškolního věku prostřednictvím Ravenových barevných matic ve vztahu k pohlaví dětí.

3. Analogie kognitivní úrovně u dětí prostřednictvím Ravenových barevných matic ve vztahu k umístění MŠ.

4.1 Výzkumné otázky

V této podkapitole budou představeny konkrétní výzkumné otázky vycházející z výše stanovených výzkumných cílů.

Výzkumná otázka č. 1: Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v běžné MŠ?

Výzkumná otázka č. 2: Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v Montessori MŠ?

Výzkumná otázka č. 3: Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují dívky v MŠ?

Výzkumná otázka č. 4: Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují chlapci v MŠ?

Výzkumná otázka č. 5: Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v MŠ na vesnici?

Výzkumná otázka č. 6: Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v MŠ ve městě?

5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen celkem 41 dětmi z různých mateřských škol, z nichž je 18 dívek a 23 chlapců ve věkovém rozpětí od 5 let, 5 měsíců až do věku 6 let, 9 měsíců. Šetření probíhalo v mateřských školách Středočeského, Olomouckého a Jihomoravského kraje (vedení zařízení si nepřála uvedení názvů mateřských škol). Zvolili jsme výzkumné vzorky z těchto typů mateřských škol: běžné MŠ na vesnici, běžné MŠ ve městě, Montessori MŠ na vesnici, Montessori MŠ ve městě. Součástí výzkumu je informovaný souhlas, který je k nalezení v příloze č. 1.

V následující tabulce je podán přehled o charakteristice souboru tvořeném testovanými dětmi z mateřských škol. Výsledky jsou rozděleny dále na chlapce a dívky, jelikož se ve výzkumu Šmelové, Petrové a Plevové (2011), které zkoumaly školní zralost chlapců a dívek, ve výsledcích projevily rozdíl mezi oběma pohlavími (ve prospěch chlapců).

	Běžná MŠ		Montessori MŠ		MŠ na vesnici		MŠ ve městě	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Chlapci	14	34,1	9	22,0	14	34,1	9	22,0
Dívky	9	22,0	9	22,0	5	12,2	13	31,7

Tab. 1: Rozdělení výzkumného souboru dle pohlaví, typu MŠ a umístění MŠ

5.1 Průběh sběru dat

Data byla shromažďována v roce 2016, v měsících únor a březen. Výzkum probíhal vždy ráno od příchodu dětí do MŠ až do svačinky či jiné společné aktivity, abychom výzkumem nijak nenarušili denní program MŠ. Zároveň byl výběr času vhodnější i z hlediska lepší soustředěnosti dětí.

Jednotlivá šetření probíhala zhruba 20 – 25 minut, kdy jsme pracovali s každým dítětem samostatně v oddělené místnosti od ostatních dětí, abychom co nejvíce zamezili působení rušivých elementů z okolí. Pozvali jsme si dítě ke stolečku, představili jsme se a každé dítě bylo hned zpočátku ubezpečeno, že se mu nebude dít nic, čeho by se mohlo bát. Některé děti totiž vypadaly poněkud nejistě, jelikož nás viděly poprvé. Pro uvolnění atmosféry jsme se vždy nejprve zeptali na pár

odlehčujících otázek a poté mu krátce vysvětlili, co bude jeho úkolem. Všechny testované děti vždy spolupracovaly a některé se na testování dokonce těšily.

Dle pokynů se poté dítěti předložil s příslušným komentářem testový arch a jeho odpovědi se průběžně zaznamenávaly do odpovědního archu. Současně se u každého dítěte zaznamenával celkový čas testování. Většina dětí se dobře soustředila, ale našli se i takové děti, které měly se soustředěním problém a bylo nutno je k práci průběžně motivovat a jejich chování lehce usměrňovat. Na konci šetření bylo každé dítě pochváleno, případně od nás dostalo, pokud se to nevylučovalo s pravidly MŠ, malou sladkou odměnu. Poté už následovalo jen rychlé zpracování a doplnění získaných dat a mohlo se pokračovat v dalším šetření.

6 Výzkumné metody

K získání dat byla zvolena testová metoda **Ravenových progresivních barevných matic (CPM – z angl. Coloured Progressive Matrices)**. Jedná se o **nonverbální¹⁰ inteligenční test**, který byl vytvořen z původní verze Ravenovy standardní progresivní matice (SPM), ale je upraven tak, aby byl využitelný pro děti od 5 do 11 let a obecně u každého jedince, pro něhož se považuje standardní verze za příliš náročnou (Hennelová, 2013).

Součástí testu je **příručka, testový sešit a odpovědní arch**. V příručce jsou uvedeny přesné postupy pro individuální i skupinovou administraci. Pro náš výzkum byla zvolena práce individuální, abychom se mohli lépe zaměřit na konkrétní projevy dítěte při testování a přesněji změřit celkový čas. Normy jsou uvedeny v percentilech pro děti od 5,5 do 11,5 let věku a pro dospělé od 65 do 85 let věku (Hennelová, 2013).

Výsledky byly hromadně vyhodnocovány až po ukončení celého praktického výzkumu. Nejprve se musely vyhodnocovat zaznamenané odpovědi podle skórovacího klíče, který je součástí testu CPM. U každého dítěte se sečetly body za správně označené odpovědi a dle součtu těchto bodů a přesného věku dítěte ke dni testování se v tabulce¹¹ našla hodnota dosažených percentil, dle které se posléze výsledek zařazoval do příslušné inteligenční kategorie (stupně).

Nevýhodou využití Ravenova testu shledáváme poskytnutí poměrně malé příležitosti k porovnání dítěte. Někdy lze pro dosažení lepšího porozumění přístupu dítěte k úlohám dítě požádat o odůvodnění jeho volby. Přestože je v publikaci Psychodiagnostika dětí a dospívajících daný test označován za kulturně nezávislý a tím i spravedlivější než většina ostatních obecných testů inteligence, výsledek kulturně znevýhodněných dětí je i v tomto případě v menší míře ovlivněn způsobem výchovy a vzdělávání.

¹⁰ Nonverbální = neměří verbální („slovní“) inteligenci.

¹¹ Jedná se o tabulku CPM VII – dětské percentily, ve vyhodnocovacím klíči, který je součástí testu CPM.

6.1 Inteligenční stupně dle skórovacího klíče

V této podkapitole uvádíme rozlišení inteligenčních stupňů dle skórovacího klíče. Na toto rozdělení budeme posléze navazovat v diskuzi.

Stupeň	Dosažené percentily	Popis
I	95. a výše	„intelektově vynikající“
II	75. – 89.	„jednoznačně nad průměrem v intelektové schopnosti“
II+	90. – 94.	
III	25. – 50.	„intelektově průměrný“
III+	vyšší než medián anebo 50.	
III-	nižší než medián	
IV	11. – 25.	„jednoznačně pod průměrem v intelektové schopnosti“
IV-	25. – 6.	
V	pod 5.	„intelektově poškozený“

Tab. 2: Inteligenční stupně (Raven, J.C.)

7 Prezentace výsledků výzkumného šetření

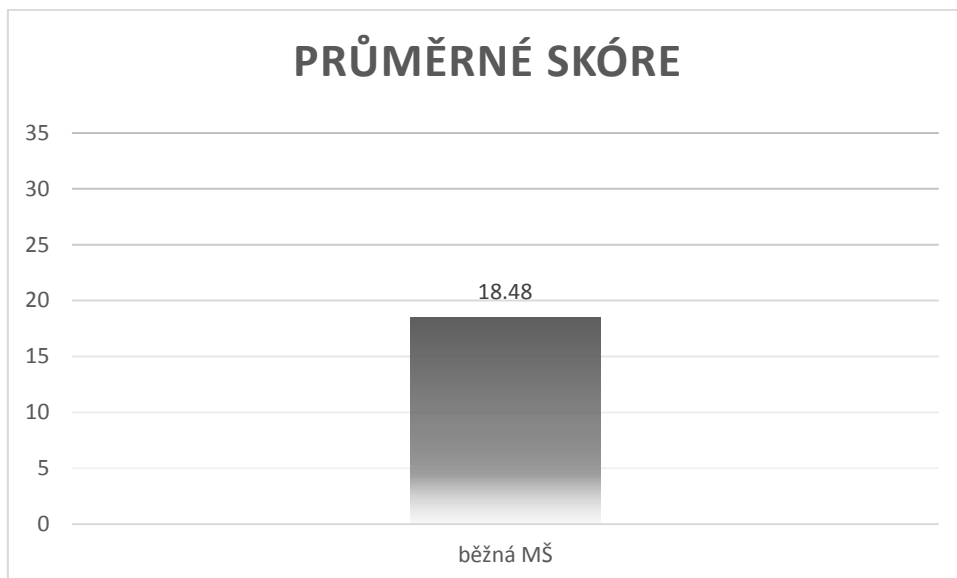
V této části budou představeny výsledky výzkumného šetření. Struktura této části bude odpovídat jednotlivým výzkumným otázkám. Pro přehled nejprve uvedeme tabulku s výsledky dětí, rozdělených dle inteligenčních stupňů.

Stupně	Běžná MŠ		Montessori MŠ		MŠ na vesnici		MŠ ve městě		Celkem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I.	3	7,3	2	4,9	1	2,4	4	9,8	10	24,4
II.	6	14,6	6	14,6	4	9,8	8	19,5	24	58,5
III.	9	22,0	6	14,6	8	19,5	7	17,1	30	73,2
IV.	1	2,4	4	9,8	3	7,3	2	4,9	10	24,4
V.	4	9,8	0	0	3	7,3	1	2,4	8	19,5

Tab. 3: Počty dětí v daných inteligenčních stupních

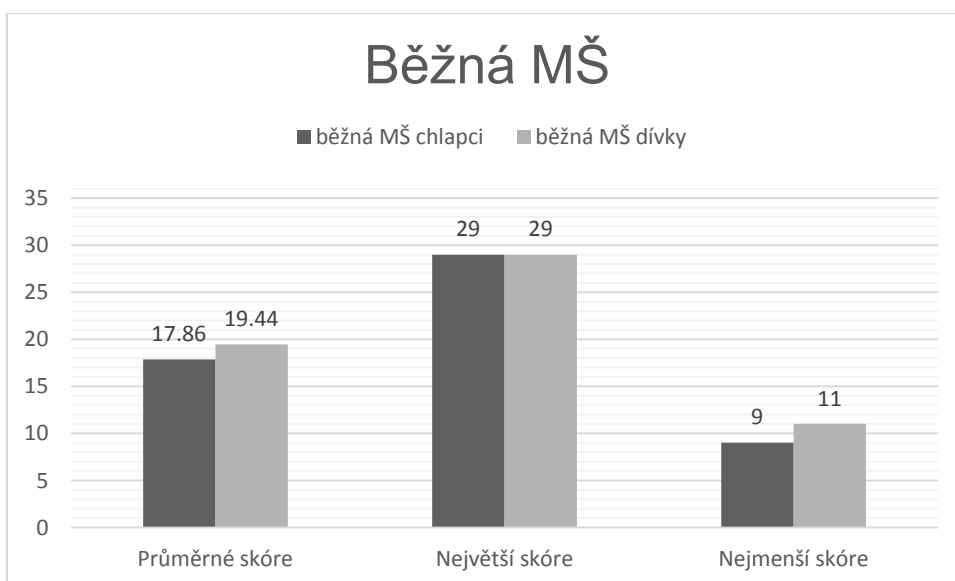
7.1 Výzkumná otázka č. 1:

Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v běžné MŠ?



Graf 1: Průměrné skóre dětí v běžné MŠ

Z grafu vyplývá, že děti v běžné MŠ dosáhly průměrného skóre v testu CPM výsledku 18,48 bodů.

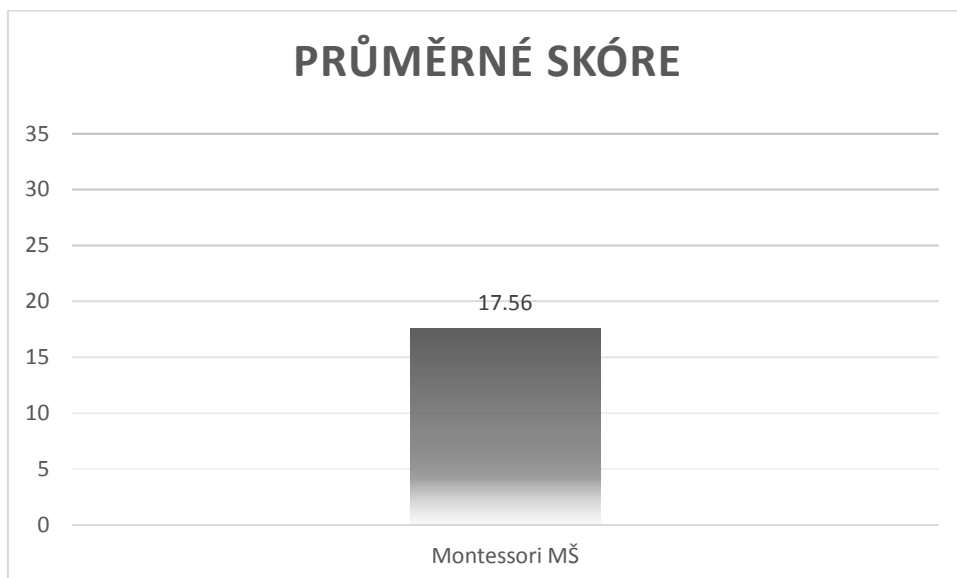


Graf 2: Průměrné skóre, největší a nejmenší skóre chlapců a dívek z běžných MŠ

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že průměrné skóre chlapců z běžné MŠ se nachází v úrovni 17,86 bodů a dívky z běžných MŠ dosahují průměrného výsledku 19,44 bodů. Největšího skóre byl počet bodů 29, kterého dosáhl jak jeden z chlapců, tak jedna z dívek. Nejmenší skóre chlapců bylo 9 bodů a nejslabší výsledek dívek z běžné MŠ dosahuje 11 bodů.

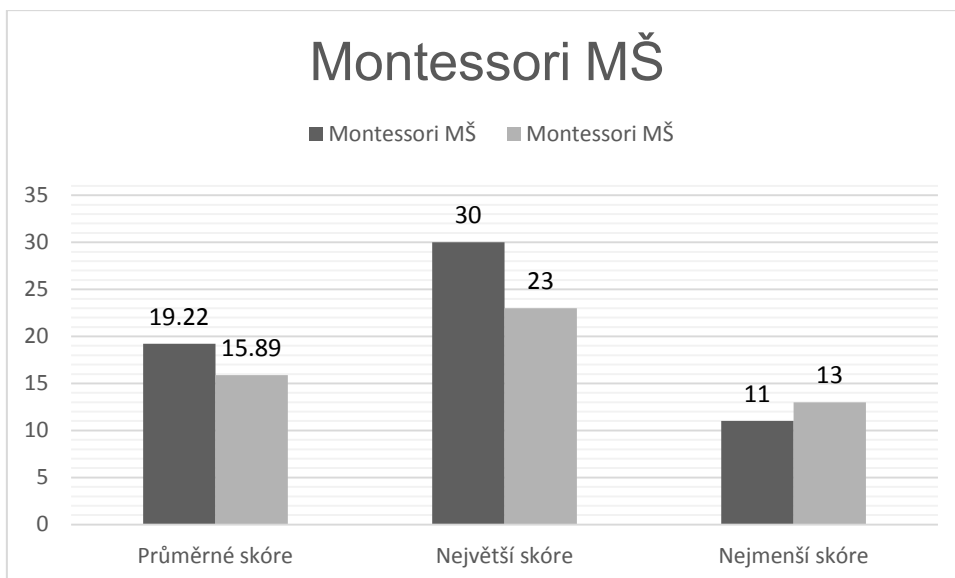
7.2 Výzkumná otázka č. 2:

Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v Montessori MŠ?



Graf 3: Průměrné skóre dětí z Montessori MŠ

Z daného grafu můžeme poznat, že průměrný výsledek dětí z Montessori MŠ se nachází ve výši 17,56 bodů.

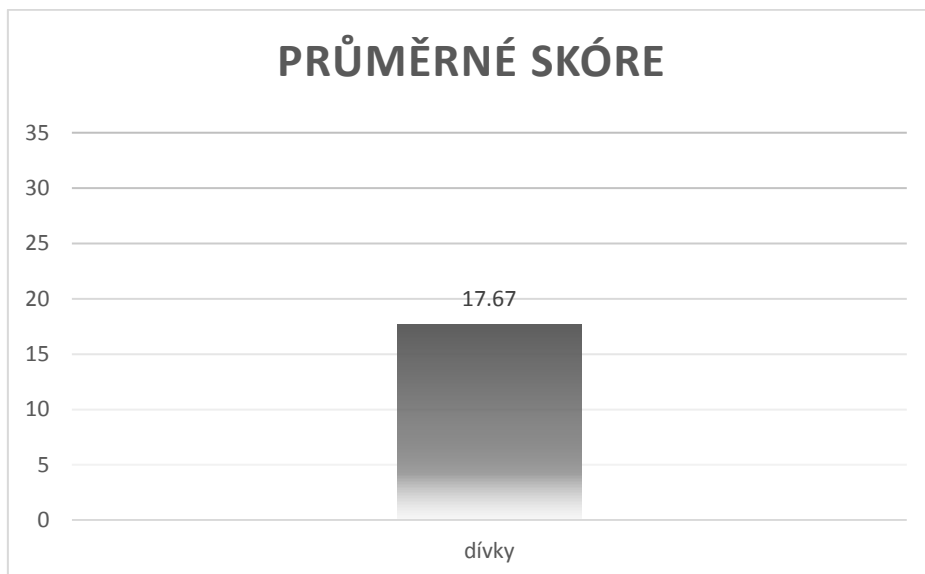


Graf 4: Průměrné skóre, největší a nejmenší skóre chlapců a dívek z Montessori MŠ

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že průměrné skóre chlapců v Montessori MŠ je průměrně 19,22 bodů. U dívek je výsledné průměrné skóre 15,89 bodů. Nejvyšší dosažený výsledek u chlapců je 30 bodů, zatímco dívkám z Montessori MŠ se podařilo dosáhnout 23 bodů. Nejnižší počet bodů (11) získal jeden z chlapců, dívčí nejslabší skóre je ve výši 13 bodů.

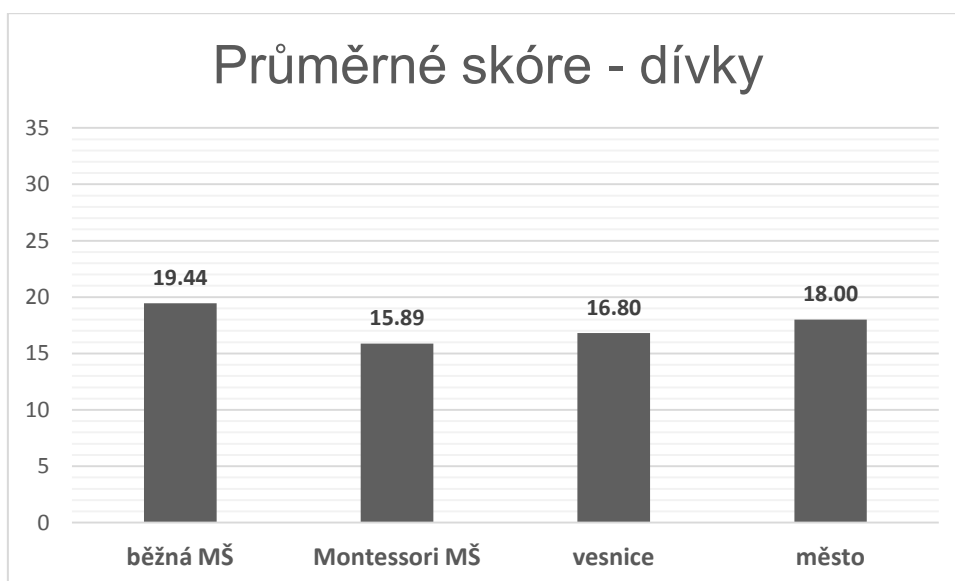
7.3 Výzkumná otázka č. 3:

Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují dívky v MŠ?



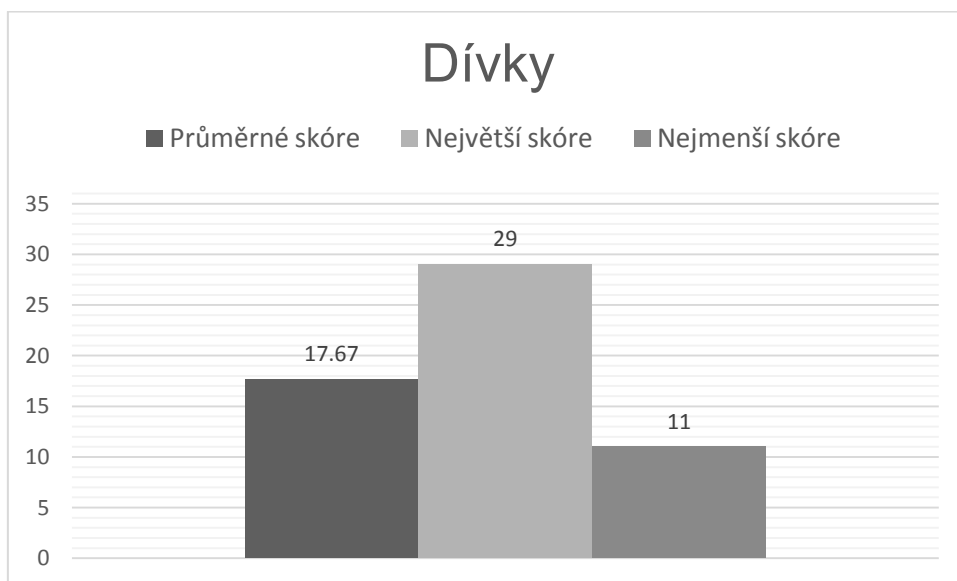
Graf 5: Průměrné skóre všech dívek

Z daného grafu můžeme zjistit, že celkový průměrný výsledek všech testovaných dívek je 17,67 bodů.



Graf 6: Průměrné skóre dívek v běžné a Montessori MŠ, MŠ na vesnici a ve městě

Z výše uvedeného grafu můžeme odvodit, že průměrné skóre všech dívek v běžné MŠ je 19,44. V Montessori MŠ dosáhly dívky průměrného výsledku 15,89 bodů. Dívky, které navštěvují MŠ na vesnici, získaly průměrně 16,80 bodů a dívky z městských MŠ obdržely v průměru rovných 18,00 bodů.

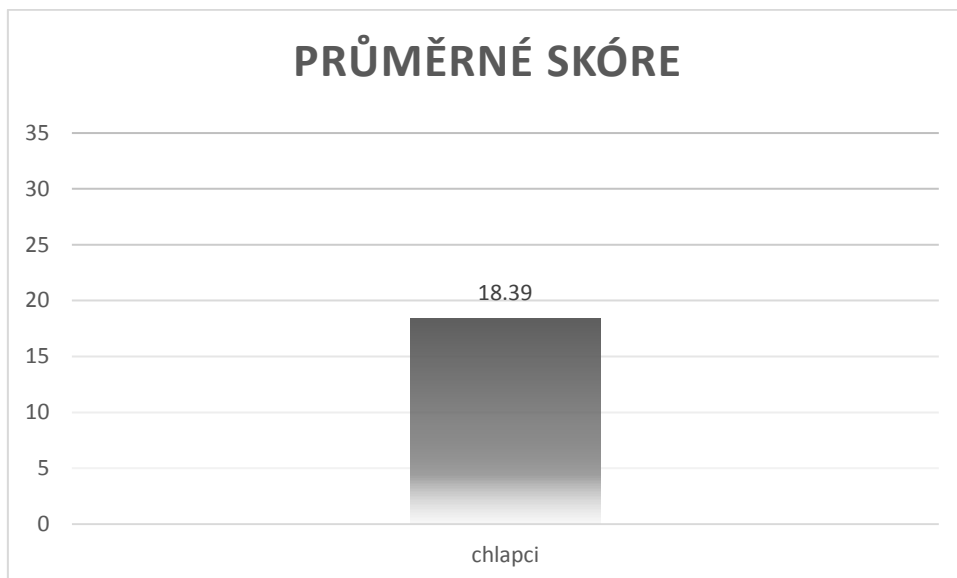


Graf 7: Průměrné, největší a nejmenší skóre všech dívek

Z grafu vyplývá, že průměrné skóre dívek je 17,67 bodů, nejmenší skóre dívek je 29 bodů a nejslabší výsledek dívek je 11 bodů.

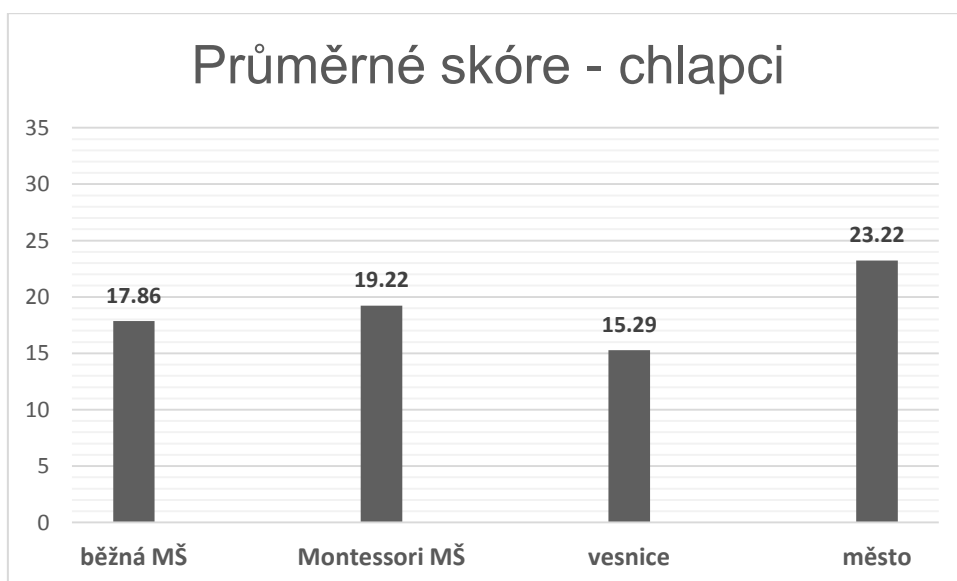
7.4 Výzkumná otázka č. 4:

Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují chlapci v MŠ?



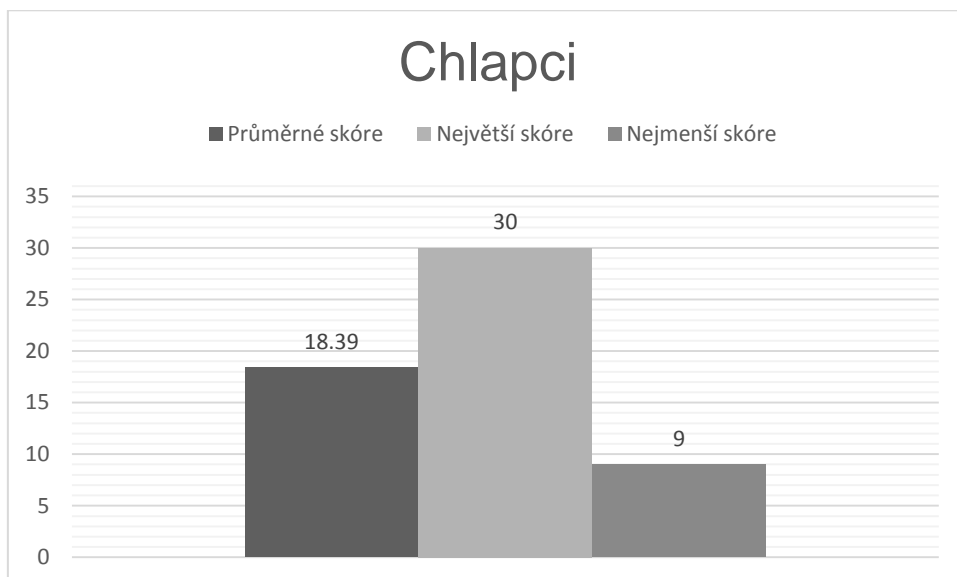
Graf 8: Průměrné skóre všech chlapců

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že průměrné skóre všech chlapců je 18,39 bodů.



Graf 9: Průměrné skóre chlapců v běžné a Montessori MŠ, v MŠ na vesnici a ve městě

Z daného grafu můžeme vyvodit, že průměrný výsledek všech chlapců z běžné MŠ je 17,86 bodů a všech chlapců z Montessori MŠ je 19,22 bodů. Chlapci z MŠ na vesnici získali průměrně 15,29 bodů a chlapci z MŠ ve městě získali průměrný počet bodů 23,22.

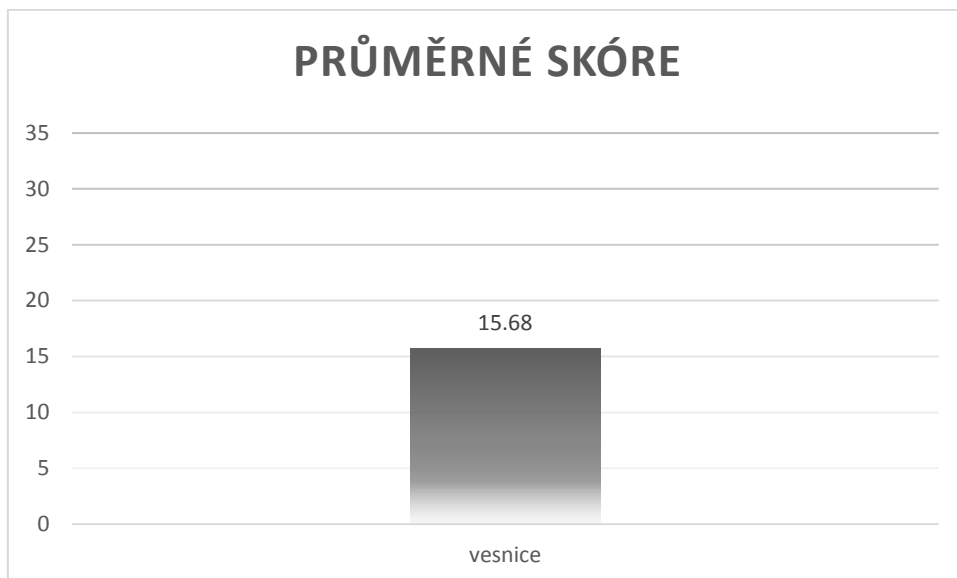


Graf 10: Průměrné, největší a nejmenší skóre všech chlapců

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že průměrný dosažený počet bodů všech chlapců je 18,39. Nejvyšší získané skóre se nachází na úrovni 30 bodů, oproti tomu nejnižší výsledek, kterého dosáhl jeden z chlapců, je 9.

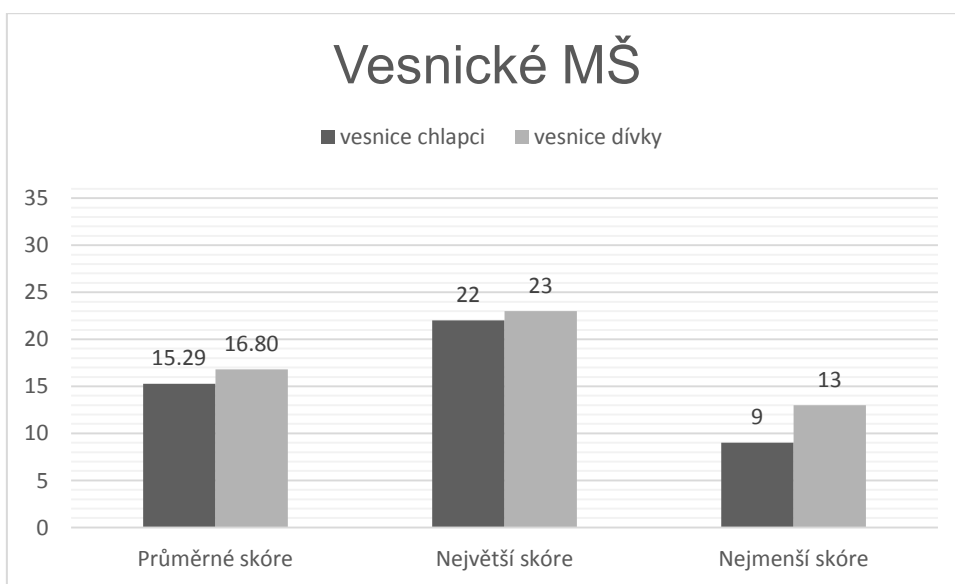
7.5 Výzkumná otázka č. 5:

Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v MŠ na vesnici?



Graf 11: Průměrné skóre všech dětí na vesnici

Z grafu můžeme vyčíst, že průměrný dosažený výsledek dětí z MŠ na vesnici je 15,68 bodů.

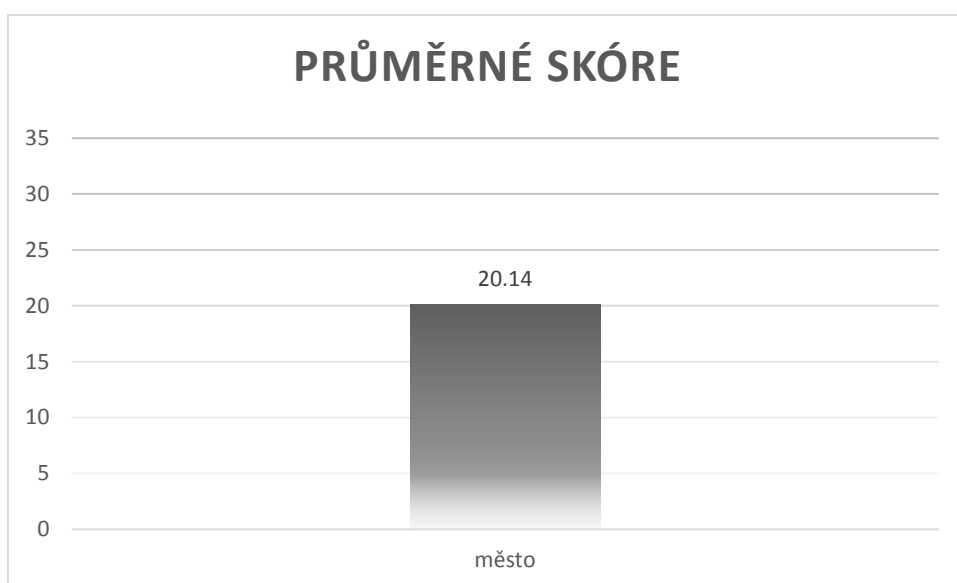


Graf 12: Průměrné, největší a nejmenší skóre chlapců a dívek z MŠ na vesnici

Z grafu vyplývá, že průměrné skóre chlapců z MŠ na vesnici je 15,29, zatímco dívky dosáhly průměrného počtu bodů 16,80. Nejvyšší počet bodů u chlapců z MŠ na vesnici byl 22 a u dívek 23. Nejslabšího výsledku (9) dosáhl jeden z řad chlapců, u dívek se nejmenší skóre nachází na úrovni 13 bodů.

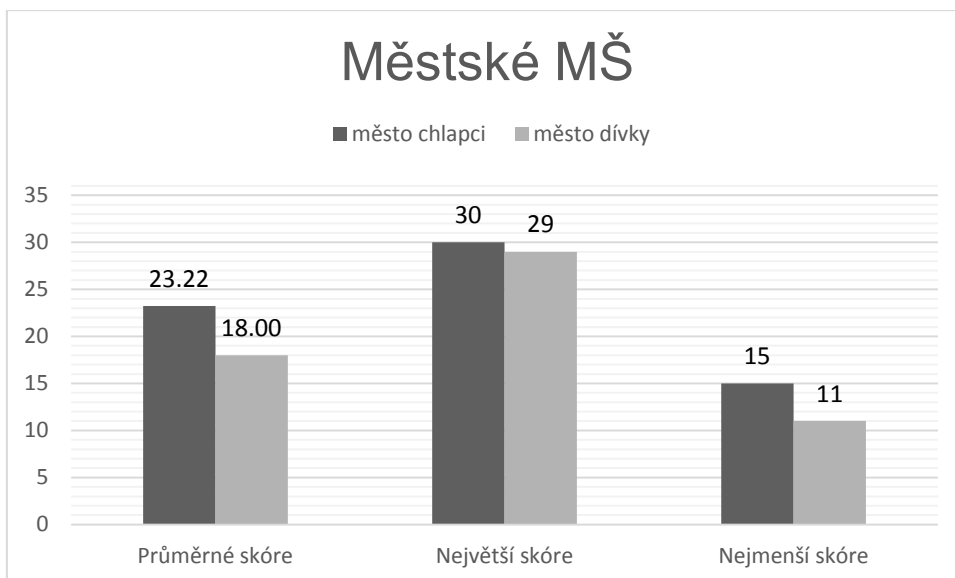
7.6 Výzkumná otázka č. 6:

Jakých výsledků v rámci kognitivní úrovně dosahují děti v MŠ ve městě?



Graf 13: Průměrné skóre dětí z MŠ ve městě

Z daného grafu můžeme zjistit, že průměrný dosažený počet bodů u dětí z městských MŠ je 20,14 bodů.



Graf 14: Průměrné, největší a nejmenší skóre u chlapců a dívek z MŠ ve městě

Z výše uvedeného grafu zjišťujeme, že průměrný výsledek chlapců z MŠ ve městě je 23.22 bodů. Průměrné skóre dívek z MŠ ve městě je 18,00. Největší dosažený výsledek u chlapců je 30 bodů a u dívek 29, zatímco nejnižší počet bodů u chlapců je 15 a u dívek 11.

8 Limity výzkumného šetření

Než bude přistoupeno k interpretaci výzkumných otázek, bude pozornost věnována možným limitům nebo problematickým aspektům výzkumné části práce.

Existují jisté vnější a vnitřní vlivy, které mohou do určité míry ovlivňovat či zkreslovat výsledek šetření. Jedná se například o velmi **malý výzkumný vzorek**. Čím větší výzkumný soubor dokážeme otestovat, tím více je získaný výsledek validní. Náš výzkumný soubor bohužel není natolik široký, abychom z něho mohli vyvozovat dostatečně kvalitní závěry.

Dalším negativním faktorem, který mohl ovlivnit výsledek našeho šetření, je **aktuální úroveň pozornosti a soustředěnosti** testovaného dítěte. Domníváme se, že velice záleží na tom, zda je dítě unavené nebo odpočaté, v které denní době je test prováděn, do jaké míry je vnějšími či vnitřními faktory rozptylováno. Také je důležité, aby dítě bylo testem zaujato natolik, že mu bude ochotno věnovat veškerou svou pozornost. Dítě může být během testování ovlivněno též svým aktuálním zdravotním a psychickým stavem.

Také **osobnost testujících** můžeme zařadit do aspektů, které ovlivňují chování dítěte během testu, a tím posléze i výsledek. Soustředěnost dítěte mohla u některých dětí dle našeho názoru narušit nedůvěra nebo ostych vůči testujícím. Naopak i přílišná náklonnost k daným osobám mohla narušit průběh testování. Malí respondenti opačného pohlaví mohli být testujícími natolik zaujati, že tím též mohlo být zčásti negativně ovlivněno klidné psychické rozpoložení dítěte.

Je možné, že se dítě s daným testem v blízké době již setkalo, a tak je ovlivněno svou **předchozí zkušeností**. I v tomto případě se jedná o narušující faktor a může tím být částečně snížena validita získaného výsledku.

Jako poslední aspekt, který mohl ovlivnit výsledek testování, je skutečnost, že byly děti testovány pouze **jednou vybranou metodou**. Je pochopitelné, že čím více výzkumných metod zkombinujeme, tím více je získaný výsledek platný. Využitím více testových metod bychom zkvalitnili celkový výsledek.

9 Diskuse

V této části práce budou interpretovány výsledky výzkumu. Struktura bude odpovídat jednotlivým výzkumným otázkám.

9.1 Interpretace výzkumné otázky č. 1:

Z výše uvedených grafů vyplývá, že průměrné skóre **děti v běžné MŠ** se nachází na úrovni 18,48. Abychom mohli výsledek zařadit do pásma podle tabulky č. 2 (intelligenční stupně), musíme nejprve určit hodnotu percentil, kterou získáme pomocí průměrného věku všech respondentů. Průměrný věk byl vypočítán na 6 let a 4 měsíce, což spadá podle tabulky do sloupce 6,5 let. Výsledek dětí v běžné MŠ tedy dosahuje hodnoty vyšší než 50. percentil a spadá tak do **stupně III+**, tedy do lepší části pásma s označením „**intelektově průměrný**“. V rámci našeho výzkumu se jedná o druhý nejlepší bodový výsledek. Na prvním místě se nachází děti z městské MŠ s průměrnou hodnotou 20,14. Děti v běžné MŠ jsou dle našeho výzkumu v průměru lepší, než děti v Montessori MŠ a také než děti z mateřských škol na vesnici. Průměrné skóre chlapců v běžné MŠ je lepší než skóre dívek. Stejně tak nejvyššího výsledku dosáhl jeden z chlapců, a to o jeden bod více, než nejvyšší dosažený výsledek dívek z běžné MŠ. Nejslabšího skóre dosáhla jedna z dívek, s dosaženým počtem 9 bodů, zatímco nejnižší výsledek u chlapců v běžné MŠ byl o čtyři body více.

V běžných MŠ, lze tedy závěrem říci, mají děti v průměru lepší výsledky než většina námi zkoumaných skupin, a dále také, že v našem testu **uspěly lépe dívky** než chlapci.

9.2 Interpretace výzkumné otázky č. 2:

Děti v Montessori MŠ dosahují dle našeho výzkumu v rámci kognitivní úrovně průměrného skóre ve výši 17,56 bodů. Dosahuje tedy nad 50. percentil a spadá do **kategorie III+** s označením „**intelektově průměrný**“. S daným průměrným počtem dosažených bodů se nachází mezi našimi výzkumnými soubory na předposledním místě. Průměrný počet dosažených bodů v Montessori MŠ je jen o 0,11 bodu nižší než průměrné skóre u všech dívek. Přesto k nejlepšímu průměru,

který dle našeho výzkumu získaly děti v městských MŠ, chybí dětem z Montessori MŠ ještě přes 2,5 bodu. **Chlapci** ve výše uvedených alternativních školách **uspěli lépe** - získali průměrné skóre 19,22 bodů, zatímco dívky zůstávají se svým o 3,33 body nižším průměrem za chlapci. Nejvyššího skóre v Montessori MŠ dosáhl jeden z chlapců s výsledkem 30 bodů, což je zároveň o bod lepší výsledek, než nejlepší dosažený výsledek v běžných MŠ. Nejnižší počet bodů (11) získal v Montessori MŠ také jeden z chlapců.

V závěru této výzkumné otázky můžeme vzhledem k výsledkům průzkumu usoudit, že výsledné skóre dětí z Montessori MŠ se nachází v horší polovině našich vybraných testovaných skupin.

Pokud srovnáme výsledky testů u daných dvou šetřených skupin, zjistíme, že **děti z běžné MŠ dosáhly lepšího průměrného výsledku než děti z Montessori MŠ**. Přesto ale rozdíl není dost velký na to, aby se skupiny lišily i výslednou kategorií. **Obě skupiny dětí s odlišnými typy vzdělávacích programů se nachází v kategorii III+**, s označením pásma: „**intelektově průměrný**“.

9.3 Interpretace výzkumné otázky č. 3:

Při testování výzkumného souboru, který se skládal pouze z **dívek**, jsme zjistili, že **dívky dopadly v testu hůře** než chlapci. Dívčí výsledek se (v průměru 17,67 bodů) se nachází nad 50. percentilem, tudíž též v **kategorii III+** s označením pásma „**intelektově průměrný**“. Do průměrného skóre chlapců chybí dívkám téměř tři čtvrtě bodu, (což je nepatrný rozdíl ve srovnání například s rozdílem mezi dívkami a chlapci pouze v rámci Montessori MŠ, kde dívkám chybělo do průměrného skóre chlapců přes pět bodů). Dívky jejich celkové skóre totiž téměř dorovnalý svými výsledky ve skupině „MŠ na vesnici“, kde dosáhly v průměru vyššího počtu bodů než chlapci. Celkové největší skóre mezi dívkami získala respondentka s počtem bodů 29, a naopak nejslabší výsledek mezi malými slečnami byl 11 bodů.

Během výzkumu pomocí Ravenova testu si autoři povšimli mírného zaostávání dívek za chlapci, což se poté při vyhodnocení výsledků také, dá se říci, potvrdilo.

Dívky sice získaly nižší průměrné skóre než chlapci, ale přestože jsme původně očekávali patrnější rozdíl, rozdíl mezi průměry je ve skutečnosti velmi nevýrazný.

9.4 Interpretace výzkumné otázky č. 4:

Při vyhodnocení jsme zjistili, že průměrné skóre v našem testu u všech **chlapců** se nachází ve výši 18,39 bodů. Spadá tedy do **stupně III+**, „**intelektově průměrný**“. Ve srovnání s ostatními skupinami je daný průměrný výsledek v pořadí třetí mezi všemi testovanými skupinami, tudíž se ještě vešel do poloviny souborů s lepšími výsledky. Lepší jsou už jen skupiny „běžné MŠ“ a „městské MŠ“. Za prvním místem ovšem chlapci stále ještě zaostávají za městskými dětmi v průměru o jeden a tři čtvrtě bodu. Ve srovnání s dětmi z běžných MŠ je již výsledek velmi těsný – rozdíl mezi nimi je pouze necelá desetina bodu. Nevyšší dosažený počet bodů u chlapců byl 30 a naopak nejslabší výsledek 9 bodů.

Vycházeli jsme z předpokladu, že chlapci jako „mužské, technické typy“ mají vrozeně lepší neverbální inteligenci než ženy (dívky) jako společenské a „verbálně inteligentní“ typy. Pokud ale naše výsledky shrneme, dojdeme k závěru, že neverbální inteligence chlapců se od dívek nakonec až tak výrazně neliší, jak se nejprve při testování předpokládalo. **Chlapci sice získali v průměru více bodů než dívky, ale přesto se výsledky chlapců i dívek nachází v kategorii III+, tedy v pásmu, označeném jako „intelektově průměrný“.**

9.5 Interpretace výzkumné otázky č. 5:

Průměrné skóre **děti z MŠ na vesnici** se nachází na úrovni 15,68 bodů. Je to v porovnání se všemi ostatními výzkumnými skupinami nejslabší výsledek ze všech, tudíž zaujímá až poslední místo. Vesnické děti se tedy umístily mezi 25. a 50. percentilem, tudíž spadají do **kategorie III**, do **středního pásma s označením „intelektově průměrný“**. Přestože je v našem výzkumu daný výsledek umístěn až na posledním místě, je naprosto v normě. O jedno místo výše se umístila skupina dětí z Montessori MŠ, a to v průměru o necelé dva body. Z daného souboru získali chlapci průměrný počet bodů 15,29 a dívky 16,80. **Dívky** tedy v dané skupině dosáhly **lepšího výsledku** než chlapci. Nejvyššího počtu bodů dosáhla dívka, ovšem s pouze

23 body, zatímco s nejnižším počtem bodů (9) skončil v dané vesnické skupině jeden z řad chlapců.

9.6 Interpretace výzkumné otázky č. 6:

Ze všech výzkumných souborů skončila s nejlepším průměrným výsledkem (20,14 bodů) skupina dětí z **MŠ ve městě**. Tento výsledek dělí od skupiny umístěné na následujícím místě 1,66 bodu a od skupiny na poslední příčce 4,46 bodů. Největšího skóre ve výši 30 bodů dosáhl jeden z chlapců, zatímco nejnižšího výsledku, 11 bodů, dosáhla jedna z dívek. Výsledek dětí z MŠ dosahuje 75 percentil, s čímž se nachází v **kategorii II**, tedy v pásmu, označeném „**jednoznačně nad průměrem v intelektové schopnosti**“. Co se týče porovnání chlapců a dívek ve skupině dětí z městských MŠ, zvítězili jednoznačně **chlapci nad dívkami**, jelikož rozdíl mezi jejich průměry je 5,22 bodů, což je největší rozdíl v průměrných výsledcích mezi našimi předškolními respondenty ženského a mužského pohlaví ve všech vybraných výzkumných souborech. Chlapci se svým průměrem 23,22 bodů z dané skupiny dosáhli rovněž nejvyššího průměrného výsledku ze všech skupin. Přestože průměr dívek byl v této skupině v porovnání s rozdíly mezi chlapci a dívky v ostatních souborech podstatně větší, průměrný výsledek dívek nebyl vůbec špatný. Rovných 18 průměrných bodů je výsledek, který se stále ještě nachází v lepší polovině průměrných výsledků všech daných výzkumných skupin.

Pokud srovnáme výsledky dětí z vesnických mateřských škol a dětí z městských mateřských škol, **zvítězily nad vesnickými předškoláky děti z měst. Děti z MŠ na vesnici se umístily v kategorii III s označením „intelektově průměrný“, děti z MŠ ve městě v kategorii II, „jednoznačně nad průměrem v intelektové schopnosti“.**

Výsledky nám ukazují na skutečnost, že nejlépe v **Ravenově testu uspěly děti z městských MŠ**, a také, že **chlapci uspěli celkově v průměru mnohem lépe než dívky**. Dívky ovšem také nedopadly nejhůře, jejich průměrný počet získaných bodů 18,00 je v úspěšnější polovině všech získaných výsledků. Dle našeho názoru šlo vzhledem k charakteru vybrané skupiny spíše o náhodně seskupené nadané děti. S tím, že by mělo mít umístění mateřské školy zásadní vliv na neverbální

inteligenci dětí, si dovolujeme spíše nesouhlasit. Výsledek vysvětlujeme tím, že jsme při praktickém výzkumu náhodně narazili na skupinu nadanějších dětí.

Domníváme se, že se na výsledcích pravděpodobně mohl odrazit také (již v předchozích podkapitolách zmiňovaný) rozdíl mezi neverbální inteligencí mužů a žen, tedy v našem případě chlapců a dívek. Jsme toho názoru, že chlapci mají vrozené dispozice pro snadnější rozvoj neverbální inteligence, zatímco dívky jako emocionálně založené bytosti mají předpoklad pro více rozvinutou verbální inteligenci.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá **Ravenovými barevnými maticemi a jejich uplatnitelností při vyšetření školní zralosti.**

Práce je rozdělena na dvě části. První část práce je teoretická a je v ní popsána z teoretického hlediska problematika dětského vývoje a školní zralosti. První kapitola je věnována charakteristice předškolního období dítěte z hlediska tělesného, psychického, sociálního, emočního a kognitivního vývoje. Je věnována pozornost i stručným charakteristikám předškolního období v pojetí vybraných významných osobností. Ve druhé kapitole jsou charakterizovány všechny oblasti posuzování školní zralosti. Uvedeno je hned několik definic školní zralosti dle různých autorů. Pozornost je věnována oblasti fyzické, kognitivní, sociální a emocionální. Třetí kapitola se věnuje základním principům Standardních progresivních matic a charakteristice jejich upravené verze, vytvořené pro dětskou populaci, tedy Barevných progresivních matic. Pozornost je věnována jejich jednotlivým subtestům.

Druhá, praktická část, se zabývá **analýzou kognitivních funkcí pomocí Ravenových barevných matic u dětí v mateřských školách.** Hlavním cílem práce byla analogie kognitivní úrovně u dětí prostřednictvím Ravenových barevných matic ve vztahu k různým typům programů předškolního vzdělávání, k pohlaví dětí a k umístění mateřské školy. Výzkumný soubor je tvořen 41 dětmi předškolního věku z různých mateřských škol Olomouckého, Středočeského a Jihomoravského kraje. K získání dat byla využita testová metoda Barevných progresivních matic. Výsledky výzkumu byly zaznamenány do tabulek a následně vyhodnoceny. Z výsledků výzkumu je patrné, že **nejlépe v daném kognitivním testu dopadl výzkumný soubor složený z dětí v mateřských školách ve městě.** Jako druhá skončila skupina dětí z běžných MŠ, dále následoval soubor složený pouze z chlapců a po něm se umístila skupina dívek. Na předposledním místě skončily děti z Montessori mateřských škol a **nejslabší výsledky v testu Barevných progresivních matic získala skupina dětí z mateřských škol na vesnici.** Není tedy vyloučeno, že dané aspekty mají vliv na kognitivní úroveň dětí.

Anotace

Jméno a příjmení:	Adéla Rejmanová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Ravenovy progresivní matice a jejich uplatnitelnost při vyšetření školní zralosti
Název v angličtině:	Raven's Progressive Matrices and their applicability in the investigation of school readiness
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce má za úkol přiblížit problematiku vstupu dítěte do školy a vyšetření školní zralosti pomocí testu Ravenových progresivních matic. Má za cíl zjistit, zda různé typy vzdělávacích programů a různá prostředí mateřských škol ovlivňují neverbální inteligenci dítěte. Práce se skládá z teoretické a praktické části, kdy první kapitola této části obsahuje charakteristiku předškolního období dítěte. Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na problematiku školní zralosti. Třetí kapitola teoretické části popisuje test Ravenových progresivních matic. Praktická část je vystavěna na využití výše uvedeného testu na dětech předškolního věku. Výzkumný soubor tvořilo 41 respondentů. Klade si za cíl ověřit rozdílnost výsledků testu u dětí z mateřských škol na vesnici, ve městě, s běžným vzdělávacím programem a se vzdělávacím programem Montessori a následně prezentuje výsledky výzkumného šetření.</p>
Klíčová slova:	školní zralost, vstup do školy, Ravenovy progresivní matice, předškolní věk, mateřská škola, neverbální inteligence

Anotace v angličtině:	Aim of bachelor thesis is to discuss problematics of children entering school and readiness tests using Raven's Progressive Matrices. The goal is to determine whether the various types of educational programs and the different environments of kindergartens affect nonverbal intelligence of the child. The thesis consists of theoretical and practical part. First chapter of theoretical part contains the characteristics of the pre-school child. The second chapter of the theoretical part focuses on the issue of school readiness. The third chapter of the theoretical part describes the Ravens Progressive Matrices test. Practical part is built on the use of the test on children of preschool age. The research sample consisted of 41 respondents. The aim is to verify the diversity of test results of kindergarten children in village, in with ordinary curriculum and the Montessori educational program, and then it presents the results of research.
Klíčová slova v angličtině:	School readiness, entry to the school, Raven's Progressive Matrices, preschool age, Kindergarten, nonverbal intelligence
Přílohy vázané v práci:	informovaný souhlas
Rozsah práce:	58 s.
Jazyk práce:	CZ

Seznam literatury

1. ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Překlad Petra Vlčková. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
3. ERIKSON Erik H. *Childhood and society*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. Pelican Books.
4. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Překlad Markéta Bílková. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
5. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
6. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
7. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
8. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
9. LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.
10. MATĚJČEK, Zdeněk a Jaroslav KOCH. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Vyd. 1. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1960.
11. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. 98 s. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele.

13. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
14. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
15. PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1412-0.
16. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. Učebnice vysokých škol.
17. RAVEN, J. C. *Farebné progresívne matice*. Testovací zošit. Bratislava: Psychodiagnostika s. r. o.
18. RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
19. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
20. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
21. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
22. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *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.
23. ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
24. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje:

1. HENNELOVÁ, Katarína. *Psychodiagnostika*. Psychodiagnostika s.r.o [online]. [2013] [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=560&ZozArg=1&Kateg=1
2. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Irena PLEVOVÁ. Reflexe dílčích výsledků z výzkumné studie zaměřené na připravenost k zahájení povinné školní docházky. In: *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* [online]. Masaryk University Press, 2011, s. 333-337 [cit. 2016-06-12]. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-64. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/smelovapetrovapelevova.pdf>

Přílohy

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, že se můj syn/moje dcera zúčastní anonymního výzkumného šetření zaměřeného na kognitivní procesy dětí v MŠ pomocí Ravenova obrázkového testu, který bude provádět s předškolními dětmi studentka Adéla Rejmanová. Získaná data budou použita pro tvorbu bakalářské práce zadané na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, Katedře psychologie a patopsychologie.

.....

dne

.....

příjmení a podpis