

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a psychopatologie

Diplomová práce

Milena Černá

Připravenost pro zahájení školní docházky

Readiness for starting school

Olomouc 2016

vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím uvedené literatury v seznamu.

V Olomouci dne 9. dubna 2016

.....

Milena Černá

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Soně Lemrové, PhD. za její ochotu, odborné vedení, pomoc, připomínky a cenné rady, které mi poskytovala během odborného vedení diplomové práce.

OBSAH

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI.....	1
OBSAH.....	4
Úvod.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Vývojové mezníky dětí předškolního a mladšího školního věku	9
1.1 Předškolní věk – charakteristika období	9
1.1.1 Tělesný a motorický vývoj	10
1.1.2 Poznávací procesy a jejich vývoj	11
1.1.2.1 Vnímání	12
1.1.2.2 Paměť	12
1.1.2.3 Pozornost	13
1.1.2.4 Představy a fantazie	13
1.1.2.5 Myšlení a řeč	13
1.1.3 Sociální vývoj	14
1.1.4 Dětská kresba v předškolním věku	14
1.2 Mladší školní věk – charakteristika období	15
1.2.1 Tělesný a motorický vývoj	15
1.2.2 Poznávací procesy a jejich vývoj	16
1.2.2.1 Vnímání	16
1.2.2.2 Paměť	16
1.2.2.3 Pozornost	17
1.2.2.4 Představy a fantazie	17
1.2.2.5 Myšlení a řeč	17
1.2.3 Sociální vývoj	18
1.2.4 Dětská kresba v mladším školním věku	19
2 Vymezení základních pojmů školní připravenost a školní zralost	20
2.1 Školní připravenost	20
2.2 Školní zralost	21
2.3 Složky školní zralosti	22
2.3.1 Fyzická (somatická) složka	22
2.3.2 Rozumová složka	22
2.3.3 Sociální a citová složka	23

3	Zahájení školní docházky	24
3.1	Vymezení dle zákona 561/2004Sb.	24
3.2	Zápis do školy	25
3.2.1	Odklad školní docházky	26
3.3	Rizika a úskalí zahájení školní docházky	28
3.3.1	Dodatečný odklad	28
3.3.2	Předčasné zaškolení	28
4	Podmínky ovlivňující připravenost na školní docházku	30
4.1	Vnitřní podmínky	31
4.2	Vnější podmínky	32
4.2.1	Rodina	33
4.2.2	Škola	35
4.2.3	Vrstevnické skupiny	36
5	Posuzování školní zralosti.....	38
5.1	Pediatr	38
5.2	Posouzení učiteli	39
5.3	Poradenská zařízení	39
5.3.1	PPP	40
5.3.2	SPC	40
5.4	Proces diagnostikování školní zralosti	40
6	Nejčastější problémy a úskalí začátku školní docházky	43
6.1	Děti se specifickými poruchami učení	43
6.2	Děti s poruchami pozornosti a chování	45
6.2.1	Děti s poruchami pozornosti – děti neklidné - ADHD	45
6.2.2	Děti porušující sociální normy	46
6.3	Děti s citovými problémy	48
6.3.1	Neurózy	48
6.3.2	Úzkost	49
6.3.3	Strach	49
6.3.4	Smutek a deprese	49
6.4	Děti se syndromem CAN	50
6.5	Děti s narušenou komunikační schopností	51
6.6	Příklady pomocných metod a programů	52
6.6.1	Rozvíjející program pro děti s ADHD (KUMOT – program Kuncové)	53

6.6.2	Metoda dobrého startu	53
6.6.3	5P (Pomoc, Přátelství, Podpora, Péče a Prevence)	54
6.6.4	Maxík (program Bubeníčkové Pavly)	54
6.6.5	HYPO (program Michalové Zdeňky)	55
7	Formulace výzkumného problému	57
7.1	Hypotézy	57
8	Výzkumný soubor	58
8.1	Použité metody	58
8.1.1	Dotazníkové metody	59
8.1.2	Metoda Pozorování	60
8.1.3	Metody testovací	60
9	Interpretace výsledků	62
	DISKUZE	66
	ZÁVĚR:.....	69
	SOUHRN	70
	SEZNAM PŘÍLOH	81
	PŘÍLOHY	82
	ANOTACE	95

Úvod

Ještě než se narodíme, musí se náš organismus připravit na spoustu změn, které ho čekají a neminou. Každá etapa, mezník našeho vývoje je charakteristický svými projevy, znaky, jako je chůze, řeč, vstup do školy, zaměstnání, pohlavní dospívání, založení rodiny. K významným životním mezníkům dítěte patří vstup do mateřské a později do základní školy. Je to významná změna nejen pro dítě, ale i pro rodiče a nejbližší příbuzenstvo.

Téma své diplomové práce jsem si vybrala záměrně ze dvou důvodů. Tím prvním je skutečnost, že jsem svým povoláním učitelem mateřské školy a s danou problematikou se dennodenně setkávám u svých žáčků. Druhým důvodem je můj zájem rodiče dítěte, které nemělo zrovna moc dobrý start do svého života, aby jeho dítě prospívalo a harmonicky se rozvíjelo.

Otázkou připravenosti dětí pro zahájení školní docházky se zabývají nejen odborníci pedagogicko-psychologického zaměření, ale i široká laická veřejnost, a je neustále rok co rok diskutován v souvislosti s velkým množstvím odkladů školní docházky. Jsou odklady školní docházky nezbytně nutné? Opravdu je v našich mateřských školách takové množství dětí, které při dosažení věku šesti let nejsou připraveni na vstup do základní školy?

V každé kapitole diplomové práce se podrobněji zabývám vymezením základních pojmů školní připravenost a školní zralost včetně jejich biopsychosociálních složek, vývojovým mezníkům předškolního a mladšího školního věku, způsobů posuzování školní zralosti, riziky předčasného zaškolení, nebo dodatečného odkladu školní docházky. Ve své práci se budu zabývat i nejčastějšími obtížemi dětí při zahájení školní docházky. V poslední kapitole neopomeneme zmapovat nejčastější poruchy ve vzdělávání žáků mladšího školního věku.

V praktické části se věnuji objektivnímu rozboru a analýze dat výzkumného šetření připravenosti dětí na zahájení školní docházky. Výzkumné šetření ověří za pomoci popisné statistiky a statistiky analýzy dat stanovené hypotézy. V diskuzi budou dosažené výsledky shrnuty a interpretovány.

Motto:

„Na dobrém začátku všechno záleží.“

Jan Amos Komenský

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojové mezníky dětí předškolního a mladšího školního věku

1.1 Předškolní věk – charakteristika období

Předškolní věk – významný mezník našeho vývoje, přichází plynule a postupně z útlého dětství. Jde o období dalšího poznávání světa, pro dítě tím nejpřirozenějším způsobem – hrou, mluvíme zde o „zlatém věku hry“. Za pomoci hry se učí děti komunikovat, zlepšují svou pohyblivost, koordinaci, začínají se zpřesňovat sensorické a kognitivní funkce organismu. Hrou se také zapojují do prvních sociálních vztahů mimo rodinu, přijímají roli školáka.

Podle významného psychologa E. H. Erikssona se jedná o období iniciativy, kdy dítě zvyšuje svoji aktivitu, objevuje své tělo, kde součástí iniciativy je experiment. Dítě se učí ztotožněním a nápodobou s dospělými vzory, především s rodičem stejného pohlaví. E. H. Eriksson píše:

"A tu podotýkáme, že podle moudrého předurčení základního plánu není dítě nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, stávat se větším ve smyslu sdílení závazku a výkonu jako v tomto období svého vývoje. Je dychtivé a schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořilo a plánovalo je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům".(dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>, cit. 2016-02-03)

Vývojová teorie švýcarského psychologa Jeana Piageta patří k významným konceptům psychologie v současnosti, ačkoliv se zabývá pouze jednou ontogenetickou stránkou člověka - kognitivním vývojem. Jean Piaget u dětí ve věku 2 -7 let hovoří o předoperačním stadiu, které dále rozděluje na fázi symbolického a předpojmového období (2 – 4 let) a na fázi předoperačního, názorného, primárně egocentrického myšlení (4 – 7 let).(dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>, cit. 2016-02-03)

Přesné vymezení předškolního období můžeme klasifikovat ze širšího a užšího pohledu. Širší smysl slova, období od samotného početí dítěte až po zahájení školní docházky, v užším smyslu slova – období v mateřské škole. Každé pojetí má své klady i zápory. Hlavním negativem širšího pojetí je srovnávání vývojového růstu dětí jak kojeneckého, batolecího, či novorozeneckého věku. U užšího pojetí je negativním problémem specifikace na docházku v mateřské škole, ne všechny děti navštěvují mateřskou školu, kde pedagogové

navazují na rodinnou výchovu a harmonicky rozvíjí dítě po všech stránkách.(Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87).

My se dále v textu diplomové práce budeme zabývat pouze užším pohledem, tedy obdobím 3-6 let věku dítěte.

Začátek předškolního období nám určují dva důležité vývojové mezníky. Prvním mezníkem je projev sebeuvědomování, ten můžeme spatřit již v období batolete. Sebeuvědomění, sebehodnocení dítěte předškolního věku je z velké míry ovlivněno hodnocením dospělých. Před třetím rokem dítěte se sebeuvědomění projevuje ve formě egoismu, po třetím roce dítěte, současně se zrání všech kognitivních funkcí, je toto sebeuvědomění rozvíjeno podstatně výrazněji. Dítě se seznamuje s různými sociálními rolemi a prosociálním chováním. Druhým mezníkem, který nám ohraničuje přechod z batolecího do předškolního věku, je vstup do mateřské školy. (Vágnerová, 2000, s. 102-133.)

Zde dochází k záměrnému, intencionálnímu procesu rozvoje a růstu dítěte. Je nesmírně důležité využít toto senzitivní období k maximálnímu možnému psychickému, fyzickému a sociálnímu vývoji dítěte. Ukončení předškolního období nám vymezuje vstup dítěte do základní školy, kdy se v souvislosti se změnami mění i charakter jeho činností.

1.1.1 Tělesný a motorický vývoj

U dětí předškolního věku dochází k výrazným změnám v činnosti nervového systému, k výrazným somatickým změnám, zejména k první proměně postavy. Tyto změny spočívají v poměrech velikostí jednotlivých částí těla. (Suchý, 1970, s. 21)

Dítě ztrácí typickou baculatost, dochází k intenzivnímu růstu do výšky (ročně 5-6 cm), zvýšení jeho tělesné hmotnosti (ročně 2-3 kg), prodlužování končetin a zvyšování pohyblivosti, které podporuje vývoj kostry a svalstva. Pokračuje také osifikace kostí, zvláště zápěstních kůstek, kde je důležité dbát na přiměřený výkon dětí, aby nedošlo k předčasné osifikaci kostí. Tělesná schránka dětí předškolního věku je ještě chrupavčitá a z toho nám vyplývají možnosti ortopedických vad (Klindová, Rybářová, 1985, str. 55). K nejčastějším odchylkám ve funkci i tvaru pohybového ústrojí patří – skoliotické držení těla, deformity páteře, vady kyčelních kloubů, ploché nohy.(Suchý, 1979, s. 48-49).

S tělesným růstem nám vzrůstá i odolnost vůči nemocem, avšak tato skutečnost je ryze individuální. U některých dětí předškolního věku je zvýšená nemocnost ještě běžná. Mění se činnost vnitřních orgánů, zejména srdce a plic. Srdeční aktivita je pravidelnější a tep srdce se zpomaluje. Zároveň se však zvyšuje kapacita plic, kdy se dýchání stává vydatným. (Vágnerová, 2000, 102- 133). K nejčastějším onemocněním dýchacího ústrojí patří rýma,

zánět nosohltanu, zbytnělá adenoidní vegetace, kašel, angína a chrapot. (Suchý, 1979, s. 73 - 74)

Pokroky v rozvoji CNS se projevují ve zdokonalování tělesných pohybů. Dítě se učí tyto pohyby záměrně usměrňovat, vykonávat je účelně a správně. (Vágnerová, 2000, s. 177)

Vyšší úroveň činnosti CNS se projeví i ve výrazném rozvoji jemné motoriky, která umožňuje rozvoj zručnosti při manipulaci s předměty denní potřeby, při výtvarných, sportovních, hudebních činnostech. (Vágnerová, 2000, str. 178-180)

Na konci předškolního období se kromě automatizace pohybů vyhraňuje také laterální – stranová orientace. Podle převahy jedné hemisféry rozlišujeme pravorukost, nebo levorukost, výjimkou nebývá ani vyváženost obou mozkových hemisfér, v tom případě hovoříme o ambidextrii. Stranové preference se krom rukou týkají také zraku, sluchu a nohou (Klindová, Rybárová, 1985, s. 56)

Dítě ve třech letech střídá při chůzi do schodů i ze schodů nohy, umí jezdit na tříkolce, staví z kostek most, dokáže navléknout korálky a napodobí kresbu kruhu podle vzoru, pojmenovává běžné věci i činnosti kolem sebe. Ve čtyřech letech již umí chodit po úzkých kladinách, dokáže delší čas stát na jedné noze, v kresbě se objevuje hlavonožec, ale umí napodobit podle předlohy křížek. Je to typické období otázek „proč?“. Zatím nejsou rozvinuté časoprostorové představy. Pětileté dítě ovládá jízdu na koloběžce i dětském kole, z kostek postaví hrad, nedělají mu potíže jednoduché puzzle, podle vzoru nakreslí čtverec. Kresba je propracovanější, obsahuje více částí, avšak provedení zatím není dokonalé. Pokračuje rozvoj matematických představ a časových pojmů. V rámci sebeobsluhy je dítě již relativně samostatné. V šesti letech je kresba propracovaná, kromě postavy dokáže znázornit i jiné objekty. Počítá do deseti vzestupně po řadě, poradí si s přepisem písmenek, nebo číslic, již ovládá zavazování tkaniček u bot a vyloží rozdíly mezi jednoduchými pojmy. (Langmeier, Krejčířová, Langmeier 1998, s. 71-72)

1.1.2 Poznávací procesy a jejich vývoj

S tělesným růstem, a s vyšší činností CNS, která se zdokonaluje, se nám také zlepšuje a zdokonaluje činnost jednotlivých receptorů. Mezi typické znaky v uvažování dětí předškolního věku patří způsob, jakým dítě vnímá svět a způsob zpracování těchto informací. Setkáváme se v nazírání na svět s centrací, dětským egocentrismem, fenomenismem a prezentismem. U zpracování informací hovoříme o magičnosti, antropomorfismu, arteficialismu, či absolutismu. (Vágnerová, 2000, s. 174-175)

1.1.2.1 Vnímání

Zrakové vnímání: v počátku období dokáže rozlišovat čtyři základní barvy, na konci dítě dokáže diferencovat i barvy doplňkové, respektive postihuje i sytost barvy. Zvládne poznat a pojmenovat objekty z určité vzdálenosti. U diferenciacie tvarů začíná dítě s kruhem, následuje rozlišování čtverce, trojúhelníku, obdélníku a na konci období již umí rozpoznat 6-7 geometrických tvarů, avšak ne všechny dokáže správně pojmenovat. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 57)

Sluchové vnímání je důležitým receptorem pro osvojení řeči, hlasové modulace i intonace. Sluchové vnímání v tomto období je již jemnější, přesnější a dokáže zachytit zvuky z různých zdrojů. Můžeme u dětí rozpoznat základy hudebního nadání.

V oblasti čichu a chuti děti přesněji identifikují jednotlivé chuťové (sladké, kyselé, slané, hořké) i čichové kvality (vůně, zápachy). Důležitým zdrojem senzitivních pocitů je hmat, kdy se zvyšuje citlivost na dotykové (taktilní) podněty (tvrdý, měkký, teplý, studený, hladký, drsný). (Klindová, Rybárová, 1985, s. 57)

Při vnímání světa kolem nás dětem činí obtíže odhad vzdálenosti předmětů v prostoru, hodnocení jejich velikost a v neposlední řadě problém činí postřehnutí třetího rozměru. Vnímání času je závislé na abstrakci myšlení jednotlivce, které se postupně se zráním nervového systému zdokonaluje. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 57)

K základním znakům vnímání dětí předškolního věku patří synkretičnost, subjektivnost a aktivnost. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 57)

1.1.2.2 Paměť

V předškolním období hovoříme o intenzivním rozvoji paměti. Stopy po prožitých zážitcích se tvoří velmi rychle a snadno. Dětská paměť je plastická, a její kapacita se výrazně rozšiřuje. Zatím převládá paměť krátkodobá, kdy se trvalost paměti postupně zvyšuje, rozvíjí a je důležitým základním faktorem pro utvoření paměti dlouhodobé. Zvláštností vývoje paměti je mimovolnost, neúmyslnost, kdy dítě neumí zapojit do svých paměťových procesů volní úsilí. Pamatuje si hlavně věci spojené se silným citovým zážitkem. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 57-69)

1.1.2.3 Pozornost

Pozornost a soustředění dítěte předškolního věku na jednu činnost je zpočátku ještě poměrně malá. Hovoříme o nezáměrné, mimovolní pozornosti, která dítě nestojí mnoho úsilí, protože ho daný jev, či činnost zajímají. Postupně (ke konci předškolního období) se ale mění na pozornost záměrnou, která souvisí s volnými vlastnostmi dítěte. Zaměřenost pozornosti je závislá na motivaci, která by měla být zajímavá a různorodá. Rozvíjení záměrné pozornosti závisí nejen na celkovém rozvoji osobnosti ale také na režimu dne a všech jeho kvalitách, jako je uspořádaný způsob života, zdravý způsob života, stravování, trávení volného času atd. (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1998, s. 177 – 185)

1.1.2.4 Představy a fantazie

Představivost nám úzce souvisí s pamětí a její činností. Díky lepší paměti dochází u dětí k větší stálosti a přesnosti představ. Intenzivně se začínají rozvíjet fantazijní představy, tzn. takové představy, které nejsou podloženy reálnou zkušeností dítěte. Představivost nejvíce děti uplatňují při námětových hrách, v kterých dokáží svou fantazií oživit věci, nechávají mluvit zvířátka, uplatňují tedy antropomorfizaci a personifikaci. K vývojovým zvláštnostem představivosti patří konkrétnost a citovost. (Klindová, Rybářová, 1985, s. 57-69)

1.1.2.5 Myšlení a řeč

Během předškolního období dochází k velmi intenzivnímu rozvoji myšlení a řeči. Zdrojem myšlení je činnost, manipulace s věcmi, která je vývojově starší, vzniká dříve nežli řeč. Zlepšení funkcí druhé signální soustavy umožňují zkvalitňovat základní myšlenkové operace (zobecnování, srovnávání, analýzu, syntézu), které zároveň zasahují do rozvoje ostatních poznávacích procesů. Dítě za tři roky dosáhne důležitých pokroků v myšlení, především v pojmech, soudech či úsudcích. Cílem myšlení předškolních dětí je identifikace jevů, věcí, osob, schopnost postihovat souvislosti a vzájemné vztahy mezi nimi. Od čtvrtého roku dochází k prudkému vývoji pojmotvorné činnosti, myšlení. Zároveň tento rozvoj souvisí i s výskytem chyb, nepřesností, které považujeme pro tento věk za typické. Nejčastějšími chybami jsou nepřesnost pojmů (nepřiměřenost obsahu a rozsahu) a předčasné zevšeobecnování (unáhluje se při tvoření závěru). (Klindová, Rybářová, 1985, s. 57-69)

Řeč je nástrojem našeho myšlení, a odráží stupeň vývoje poznávacích procesů jednotlivce. U dětí předškolního věku se v interakci těchto dvou složek objevují jisté disproporce. Dochází k situaci, kdy řeč zaostává za myšlením, myšlení má vyšší úroveň než

řeč, nebo řeč předbílá myšlení. Pokud řeč předbílá myšlení, jedná se o důsledek úsilí zpracovat velké množství nových informací, poznatků, dojmů, kdy si dítě nové slova samo vymýšlí. Můžeme také pozorovat ve vývoji řeči charakteristické rozdíly mezi chlapci a dívkami. V tomto vývojovém období si děti osvojí elementární kvalitativní stránky řeči – její skladbu, gramatická pravidla i artikulaci. Dochází k rozvoji komunikativních funkcí a přechodu z monologického charakteru řeči k formě dialogu. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 57-69)

1.1.3 Sociální vývoj

Socializace neboli začleňování jedince do společnosti, kdy si osvojují základní normy společenského soužití, v předškolním věku probíhá jak v rodině, tak i bezprostředně mimo ní. Rozvoj osobnosti dítěte začíná probíhat ve vzájemné komunikaci s jinými lidmi. Určité normy, vzory chování si přináší z rodiny, především nápodobou. S příchodem do Mateřské školy si sociální dovednosti rozšiřuje a rozvíjí. Dochází k rozvoji komunikace, kooperace a vzájemné interakce s druhými dětmi i dospělými lidmi, získávání prosociálních příkladů a vzorů. (Vágnerová, 2010, s. 203)

1.1.4 Dětská kresba v předškolním věku

Originální výpověď o dětské psychice, o jeho motorickém i kognitivním vývoji nám poskytuje dětská kresba. Důležitý není pouze výsledek činnosti, ale i postup kresby, všechny doprovázející procesy (čas, materiál použitý k činnosti, gumování), významným kritériem je i výpověď samotného dítěte. (Kutálková, 2014, s. 116-117)

Vývoj kresby prochází třemi fázemi: 1. presymbolickou - tzv. čmáráním; 2. fází přechodu na symbolickou úroveň – etapa dodatečného symbolického zobrazení a 3. fáze primárního symbolického vyjádření – kdy dítě dokáže svou myšlenou představu zrealizovat. (Vágnerová, 2000, s. 184)

Svůj typický vývoj má i kresba lidské postavy. Stádium hlavonožce při nástupu do mateřské školy, kdy má pro dítě největší význam lidský obličej, následuje detailem končetin, které jsou důležité pro naši činnost a proto také dobře zapamatovatelné. Následuje stádium subjektivně fantazijního zpracování (4-5 let), kdy do kresby vnikají detaily, avšak způsob zobrazení neodpovídá skutečnosti (např. průhledné kresby). Třetím stádiem je realistické zobrazení, kde kresba odpovídá skutečnosti. (Vágnerová, 2000, s. 185 - 186)

Kreslení má význam pro osvojení si psaní a proto je také úroveň jemné motoriky jedním z kritérií při posuzování školní zralosti. Poskytuje nám informace o celkové úrovni vývoje dítěte, vyspělosti jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, jeho prostorové orientaci, emocích, vztazích a postojích, je také komunikačním prostředkem a v mnohých případech se stává rehabilitačním a terapeutickým prostředkem. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 13)

1.2 Mladší školní věk – charakteristika období

Mladší školní období je zpravidla ohraničeno 6-7 rokem, kdy vstupuje dítě do základní školy až po 11-12 rok života, kdy můžeme pozorovat první projevy dospívání. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117)

Nástup do základní školy je významným sociálním předělem v životě celé rodiny, dítě přijímá status školáka. Období, kdy získává tuto roli je časově určena a pro svou společenskou důležitost také ritualizována. Iniciačním rituálem je považován zápis a první den ve škole, který stvrdí jasnou změnu a začátek nové životní etapy. Do života dítěte začíná významným způsobem zasahovat škola, ta ovlivní další rozvoj osobnosti dítěte, způsoby prožívání zbytku dětství, zásadním způsobem se projeví v oblasti sebehodnocení dítěte. (Vágnerová, 2000, s. 236-237)

Z hlediska vývojové psychologie se jedná o období relativního klidu mezi dvěma etapami plných překotných změn a zvratů. Psychoanalýza hovoří o období „sexuální latence“, o období ukončení části psychosexuálního vývoje, která se znovu naplno projeví v období pubescence. Langmaeier s Krejčířovou (2006) hovoří o věku „střízlivého realizmu“ – školák se plně zaměřuje na realitu, získává představu kdo, co a kde je. Tahle realita se projevuje ve hře, kresbě, písemných projevech, čtenářských zájmech. Zpočátku jde o realismus naivní, závislý na sdělení informací autorit, později se dítě stává kritickým a tímhle způsobem začíná vnímat svět kolem sebe.

1.2.1 Tělesný a motorický vývoj

Základní charakteristikou je intenzivní růst do výšky, ročně o 6-8cm a současně dítě přiměřeně přibývá na hmotnosti. Kolem desátého roku se somatický růst ještě zrychluje. Se zráním CNS, zejména systémů, které zajišťují dobrý stav funkční pohotovosti a pohybové činnosti, se nám zdokonaluje pohybový vývoj. Ten pokračuje jemnějším, přesnějším ovládnutím lokomoce, především zdokonalováním jemné motoriky. Dochází ke vzrůstající koordinaci pohybů jednotlivých částí těla, rukou, nohou, trupu. S nárůstem tělesných sil a

lepší koordinace si dítě osvojuje takové činnosti, které tuto souhru vyžadují – plavání, jízda na kole, lyžích, bruslení. Mezi nejvíce náročné činnosti řadíme psaní, kde je zapotřebí koordinace očí, ruky, drobných svalů ruky a ostatních pohybů těla. Grafické schopnosti dítěte se opožďují za osvojením si schopností číst. Zvládnutá hrubá a jemná motorika a úspěšně zvládnutý vývoj pohybu nabývá pro dítě nemalou důležitost. Děti, které v pohybu zaostávají, mají obtíže ve spolupráci se svými vrstevníky. Příčinami opoždění pohybového vývoje může být: nezralost CNS; špatný fyzický stav; organické poruchy. Děti v období mladšího školního věku jsou pohybově aktivní, kdy pohyb je pro ně přirozenou základní životní potřebou. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 98 - 99)

1.2.2 Poznávací procesy a jejich vývoj

1.2.2.6 Vnímání

V období mladšího školního věku dochází ke stálému zdokonalování a zpřesňování všech analyzátorů. Vnímání je v rámci školního vyučování elementárním prvkem, usměrňováno pedagogem, který stanovuje cíle, trvání, druh i jeho způsob. Podstatnou hodnotnou kvalitou je přechod od celistvého vnímání ke vnímání analytickému. Tato rostoucí schopnost umožňuje dětem vydělovat určité znaky, různorodé vlastnosti objektů a je také využívána v metodách školní práce, zejména při získávání dovedností čtení a psaní. Výrazné pokroky jsou ve vnímání prostoru, v odhadech výšky, délky, vzdáleností, v odhadu blízkosti se dítě již více opírá o svůj zrak. Zvyšující vizualizace ve vnímání se projevuje zejména v používání nejrůznějších zrakových prvků, jako jsou barva, velikost objektu, jasnost. Do vnímání dětí přináší škola cílevědomost a systém, který postupně přetváří v pozorování. Pozorování je stále subjektivní a ovlivněno momentálními citovými zážitky. Čím mají děti rozmanitější a hluboké zkušenosti, tím lépe a lehčeji tvoří představy a porozumění vztahů mezi věcmi, jevy a ději. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 100 - 102))

1.2.2.1 Paměť

V mladším školním věku je pro paměť dětí charakteristická názornost a konkrétnost. Děti si velmi dobře pamatují to, co mohlo být zpracováno vlastními smysly. Zpočátku školní docházky tíhnou k mechanické paměti, mají potíže s přesným vybavením svých vzpomínek, teprve až po desátém roku dochází k převaze logické složky paměti. Se zráním CNS vrůstá i výkonost paměti, ta umožní dítěti zapamatovat si a vybavovat abstraktnější poznatky. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 103)

1.2.2.2 Pozornost

Po nástupu dětí do školy jsou zvyšovány nároky i v oblasti pozornosti. V mateřské škole převažovala mimovolní pozornost, v základní škole se již musí děti soustředit na splnění zadaných úloh, je zde více záměrně soustředěné činnosti. Nezbytným předpokladem dobrého rozvoje pozornosti je nutnost učinit vyučování zajímavým, poutavým, tak aby docházelo k spontánní pozornosti dětí. Systematickým cvičením pozornosti se děti velmi brzy naučí soustředit po delší čas (15-20 minut). Je také nezbytné a důležité dodržovat zásady hygieny vyučování, dodržování délky vyučovací hodiny, přestávek, množství zadaných domácích úkolů. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 102)

1.2.2.3 Představy a fantazie

Velká názornost, dosahuje mnohdy takovou živost, že nahrazuje zážitky skutečné, tyto eidetické představy vrcholí kolem 10. roku a postupně vymizí. Představy mají velký význam především ve vyučování, kdy nahrazují pojmy a jsou velmi úzce spojené právě s prožitou skutečností. Úspěšnost dítěte v školním vyučování závisí od rozvoje a bohatství představ. Kolem 10. roku přichází období kritičnosti a s ním i schopnost odlišovat fantazii od reality. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 105)

1.2.2.4 Myšlení a řeč

Myšlení a jeho vývoj je dlouhodobý proces postupného zvnitřňování vnějších podnětů až do konečné podoby abstraktního pojmu, myšlenky. V mladším školním období se vývoj myšlení vyznačuje charakteristickými znaky: subjektivností, nepřesností a nestálostí pojmů. Mladší žák dokáže postihnout větší množství vztahů mezi věcmi a jevy, dokáže zpracovat větší rozsah zkušeností. Děti jsou velmi zvědavé, školák svůj zájem o informace projevuje sám svým zkoumáním, objevováním, objasňováním, vyhledáváním informací, pro něj z dostupných zdrojů. Stále však si ještě vypomáhá fantazií (např. hřmí, protože do sebe narazila mračna velkou silou) a tuto neracionálnost a magičnost považujeme také za charakteristický znak. S chybějící kritičností v myšlení je spjata velká důvěřivost dětí k informacím, které jim poskytují dospělí i kamarádi. Dosud není schopen vlastního úsudku, názoru a postoji k daným věcem. S nástupem kritičnosti podstatný rys postupně vymizí, po devátém roce se objevuje výjimečně. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 106 - 107)

Rozvoj řeči je vždy těsně propojen s rozvojem myšlení. S narůstajícími poznatky nám vzrůstá i slovní zásoba, díky které si děti dokáží uspořádat myšlenky a lépe dokáží tyto

myšlenky formulovat. Velký rozvoj jazykových schopností děti nabývají osvojením dovednosti číst, psát a počítat. Na začátku docházky je počet slov, která dítě využívá poměrně značný a stále narůstá. (Langmaeier, Krejčířová, 2006, s. 122-123)

Rozvinutost řeči, komunikace i schopnost jazykového projevu je závislá na sociálně kulturním prostředí. U mnohých dětí můžeme pozorovat poruchy artikulace, narušené komunikační schopnosti, nejčastěji se jedná o prodlouženou vývojovou dyslálii, koktavost, nebo rhinologii. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124)

1.2.3 Sociální vývoj

Morální city žáka mladšího školního věku se intenzivně rozvíjejí. Snahou školy je vytváření smyslu pro odpovědnost, kdy po určité době můžeme pozorovat oslabení tohoto citu a počátek zanedbávání školních povinností. Do zvláštní skupiny mravních citů řadíme sociální city žáka. Jedním s nejsilnějších podnětů je osobnost učitele, postoje dítěte k učiteli ovlivňuje do jisté míry i rodinná výchova. S nárůstem kritického myšlení u dítěte, autorita učitele postupně klesá. Intenzivněji se rozvíjejí vzájemné vztahy mezi dětmi = základ opravdového kolektivního citění. Přátelství dětí jsou trvalejší a třídní kolektiv se stává soudržným celkem. Prohlubování vzájemných kolektivních vztahů způsobuje, že se začíná utvářet sociální klima. Ve školním věku se vztahy mezi dětmi začínají celkově diferencovat, do popředí vystupuje odlišnost chlapců a děvčat. Větší diferenciací sociálních vztahů se projevuje také v různém postavení dětí ve skupině vrstevníků. Někteří jedinci nabývají v kolektivu dominantního postavení. Za nejdůležitější se považují především tělesné faktory – vzhled, zdatnost, výkonnost, odvaha, výrazné duševní vlastnosti či organizační schopnosti – nápaditost, iniciativa. (Klindová, Rybářová, 1985, s. 107-110)

Rozvoj sebevědomí má pro dítě zvláštní význam. Pro jeho úspěšný vývoj je důležité vyrovnat se svými výkony vrstevníkům. (Klindová, Rybářová, 1985, s. 107-110)

Společenskou pozici si dítě v rámci kolektivu utváří svými výkony ve škole, ale i při společných hrách. Izolovanost a jeho potíže při socializaci, mohou být spouštěcím mechanismem nepřiměřených způsobů a poruch chování. Na straně jedné jsou city dítěte bohatě rozvíjeny po stránce obsahové, na straně druhé, se omezuje jejich vnější projev. Požadavky základní školy již nedovolují, aby žák dal své city najevo tak intenzivně, jak je právě prožívá, už nemůže kdykoli projevit svou radost, veselost, mrzutost, nespokojenost, musí svoje city tlumit. Navzdory vzrůstající kultivovanosti a disciplinovanosti žák mladšího školního věku ještě nedokáže naplno ovládat svou citovou impulzivnost. Často je podrážděný, výbušný, city u něho probíhají prudce. (Klindová, Rybářová, 1985, s. 107-110)

1.2.4 Dětská kresba v mladším školním věku

Kresba šestiletého dítěte je posuzována již při zápisu do školy, kdy se na kresbě lidské postavy posuzuje úroveň školní zralosti (jemná motorika, úroveň koncentrace, pochopení úkolu). Při nástupu do školy nastává ve výtvarném projevu první krizové období, to se projevuje nechutí malovat, kreslit, tvořit. Dítě ztrácí svou bezprostřednost ve výtvarném vyjadřování, nedostává se mu fantazie, barvu používá s obavami, jeho výtvar je suchopárny. Se svým výsledkem práce je dítě nespokojené, začne být závislé na předloze, často jeho činnost směřuje k obkreslování. Chlapci se zaměřují na kresbu aut a dívky na dívčí tváře a oblečení. (Kutálková, 2010, 120 – 122)

Děti v mladším školním věku kreslí hlavně z představy. Například figuru kreslí dvojitým způsobem:

Analytický způsob – převážně v 1. a 2. třídě

Dítě již odděluje základní části těla včetně trupu, postavu kreslí složenou z geometrických útvarů. Mluvíme o dětském kubismu – analytické kresbě. Končetiny jsou tvořeny jednoduchými čarami, kde dvojitá čára je pokrokem, přibývají detaily, jako jsou uši, vlasy. V kresbě se projevují rozdíly mezi mužskou a ženskou postavou, oblečení převážně průsvitné, pokrokem je znázornění pěti prstů na ruce.

Syntetický způsob – převážně ve 4. třídě

V kresbě jsou obrysové linie hlavy, rysů obličeje, tvarů těla, ve tvářích můžeme sledovat výraz obličeje. Dochází k prvním pokusům o stínování a zobrazení perspektivy a kresby nabývají objemu a plastičnosti. (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 63 - 85)

2 Vymezení základních pojmů školní připravenost a školní zralost

Přáním každého rodiče je, aby jeho dítě bylo ve škole úspěšné a nejen ve škole. Tím se zároveň nabízí otázka, kdy je ten správný čas k zahájení školní docházky? Jaká kritéria má dítě splňovat, aby bylo úspěšné? Není žádnou novinkou, že do škol nastupují děti, které nejsou přiměřeně připravené a vyzrálé pro vstup do základní školy a naopak je dostatek dětí, které mají odklad školní docházky, aniž by jej potřebovaly. Diagnostikování dětí zde nevyřešíme, ty jsou v kompetenci odborníků v PPP, nebo SPC, popřípadě pediatrů.

Motem mé diplomové práce je citát Komenského: „Na dobrém počátku, vše záleží.“, a můžeme si říci, že tyto slova jsou platná i v současnosti. Již Komenský se problematikou zralosti dítěte na školní docházku zabýval i ve svých dílech. „Informatorium školy mateřské“, kde doporučuje pro vstup do školy nejvhodnější věk 6 let, s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi dětmi a v knize Didaktika Magna, rozvíjí obecné principy vzdělávání. Otázkou školní zralosti se zabývali i mnozí pedagogové v průběhu staletí např. Komenský, Hildebrant, Fröbel a v odborné terminologii dochází postupem času k jakési jednotě. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103 - 107)

Odborné výrazy školní připravenost, školní zralost jsou velmi často zaměňovány, nebo považovány za stejné. Oba termíny vyjadřují kvalitativní stav ontogeneze dítěte, který je zároveň zárukou zvládnutí všech nároků, které přináší edukace na základní škole. Mají stejný společný základ, a tento stav můžeme zvenčí ovlivnit kvalitou naší péče a kvalitou prostředí. Oba termíny jsou závislé a ovlivněné vnitřními dispozicemi jedince, kterými jsou vyzrálost CNS a zralost poznávacích procesů. Je důležité vědět, jaké rozdíly jsou mezi oběma odbornými termíny. (Kořátková, 2014, s. 138)

2.1 Školní připravenost

Kořátková ve své knize Dítě a mateřská škola, školní připravenost vymezuje následovně: „Školní připravenost bychom mohli definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/ programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat).“ (Kořátková, 2014, s. 139) Pedagogický slovník definuje školní připravenost jako: „komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň

biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice utvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

Pojmem školní připravenost Kapuciánová (2012) označuje: „*aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech, s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Školní připravenost může být vymezena prostřednictvím kompetencí, které jsou do určité míry závislé na prostředí a na učení.*“

Způsobnost dítěte je posuzována pedagogy v různých institucích – mateřské škole, PPP, SPC, pedagogy základní školy u zápisu.

Můžeme tedy říci, že se jedná o celkový souhrn vnějších výchovných vlivů, které na dítě působí v předškolním věku. Významnou roli zde hraje rodina a její nejbližší okolí, samozřejmě svou roli zde mají i učitelé v mateřské škole. Všechny vnější faktory jsou pro všestranný a harmonický rozvoj dítěte důležité. Bez schopností vlastní sociální samostatnosti, sebeobsluhy, nebude zahájení školní docházky pro dítě úspěšné.

2.2 Školní zralost

Před nástupem do školy dítě potřebuje dostatečně dospět, dozrát, protože jedině tak zvládne veškeré požadavky, povinnosti, které budou na něho ve škole kladeny. Jedině zralý jedinec bude schopen přizpůsobit se své nové roli bez výrazných potíží. Pokud dítě není dostatečně připraveno na vstup do základní školy, může mu školní docházka výrazně ublížit, zvláště po psychické stránce, snížení sebevědomí, frustrace.

S odborným termínem školní zralost je spojena biologická, vnitřní stránka, která vychází z kvality zrání organismu a všech jeho složek, tedy zralosti somatické, psychické.

Koťátková (2014) definuje: „*školní zralost chápeme jako způsobnost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.*“ Matějček (1995) uvádí definici školní zralosti následovně: „*schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*“ Klindová, Bronišová a Kollárik (1974, s. 135) definují školní zralost jako určitý stupeň psychosomatického vývoje, který dítěti umožní účastnit se bez obtíží společného vyučování ve třídě: „*Dítě má být při vstupu do první třídy způsobilé plnit požadavky, které na ně klade škola. To znamená, že se má učit základům čtení, psaní a počítání. Jeho mentální vývoj musí být tedy na úrovni, která mu umožňuje osvojit si tyto základní dovednosti.*“ Zajícová (2008) pak pojem školní zralosti

upřesňuje: „Pokud jsou veškeré kompetence, které jsou potřeba ke zvládnutí školních požadavků, závislé na zrání, hovoříme o školní zralosti. Školní zralost je jeden z předpokladů rychlého si osvojení role školáka a úspěšný start dítěte ve škole. Jedná se zejména o určitou zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje schopností dítěte reagovat na zvýšenou zátěž a koncentrovat pozornost. Na zrání závisí i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání.“

2.3 Složky školní zralosti

2.3.1 Fyzická (somatická) složka

S chronologickým věkem dítěte je spojen i celkový stupeň jeho vývoje. Ten dítěti umožňuje, aby vstup do školy zvládlo bez větších obtíží. Při nástupu do základní školy dítě dosahuje takové fyzické zralosti, aby zvládlo denně docházet do školy a absolvovat školní vyučování, bez újmy na zdraví (ranní vstávání, změna režimu dne). V potaz musíme brát kvalitu vývoje svalstva, kostry, hrubou i jemnou motoriku a senzomotorickou koordinaci, tolik nutné pro osvojení si dovednosti psát. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 95)

Nejméně dokazujícím faktorem pro tělesnou zralost je výška a váha, kdy šestileté dítě váží přibližně 22 kg, a měří 120 cm. Významná je hodnota první proměny postavy, dítěti se prodlužují končetiny, což vede k docílení „filipínské míry“, hrudník se nápadně odděluje od břišní oblasti, je započata výměna první dentice. Dalšími důležitými projevy jsou změny v motorice, které úzce souvisí s tělesnými změnami. Lepší koordinace pohybů, rozložení sil, jasná stranová vyhraněnost. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002, s. 77 - 78)

2.3.2 Rozumová složka

Hovoříme o přiměřené inteligenční úrovni, o celostním rozvoji celého spektra poznávacích funkcí. Je důležité, aby byly rozvinuty základní rozumové operace, které zajišťují konkrétní, názorný typ myšlení. Nedošlo-li k přechodu od celostního synkretického vnímání, může tato vývojová stagnace způsobit dítěti obtíže při zvládnutí triví. Při zahájení školní docházky má dítě jistou zásobu představ a konkrétních poznatků. Důležitým faktorem je stupeň jazykového rozvoje, zda je schopno jasně a srozumitelně vyjádřit své city, přání, poznatky. Nízká úroveň jazykových dovedností ovlivňuje i školní úspěšnost. K rozumové zralosti patří také schopnosti omezovat živelné chování, seberegulovat své jednání a zapojit do činnosti volní složky. (Klindová, Rybárová, 1985, s. 95 - 96)

Kritéria rozumové (kognitivní) zralosti přehledně uvádí autorky vývojové psychologie Šimíčková Čížková a kol. (2005, s. 88 - 89):

- ✓ *odlišení reality a světa fantazie, nástup k realistickému myšlení*
- ✓ *přechod od celostního k pročleněnému vnímání – umožňuje diferencovat vizuální a zvukové prvky, které jsou nezbytné ke čtení, psaní a počítání*
- ✓ *konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem (kategorie velikostí, pořadí, množství, příčinnosti či následnosti)*
- ✓ *vůlí ovládaná pozornost (krátkodobá) – dítě musí udržet záměrnou pozornost*
- ✓ *tvorivý, aktivní přístup ke světu, přiměřený vývoj řeči – dítě mluví i v jednodušších souvětích, měla by být překonány vady řeči*
- ✓ *analyticko-syntetická činnost – schopnost z celku vyčleňovat části a celek opět složit zpět*
- ✓ *překonávání egocentrismu (sebestřednosti)*
- ✓ *trvalejší a záměrná paměť, její logické prvky, schopnost zapamatování si a znovu vybavování*
- ✓ *rozlišení hry a povinnosti - vytrvalost při úkolu, úsilí k dokončení činnosti.*

2.3.3 Sociální a citová složka

Děti, které jsou zralé pro vstup do školy, by měli být natolik samostatné, aby zvládly odloučení od rodičů, dokázaly samostatného jednání bez jejich provázení. Dítě musí být zralé i pro svou novou roli – „roli školáka“ – zvládnutí nového prostředí, nových osob, spolužáků, podřízení se autoritě, práce podle pokynů a chování podle pravidel. Dítěti již nestačí pouhá hra, samo dokáže plnit úkoly, hlásit se o ně, tzn. je „zralé pro práci a pracovní činnost“ (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002, s. 80 - 81)

Sociální vyspělost je jeden z předpokladů dobré adaptace a vybavuje děti dovedností navázat přiměřené společenské kontakty.

3 Zahájení školní docházky

Zahájením školního vzdělávání je také započat celoživotní proces socializace a integrace do společnosti, kdy se učíme žít ve společenství druhých lidí, osvojujeme si různé vzorce chování, norem a hodnot. Na podkladě socializace si rozumíme, umíme spolupracovat, kultura společnosti, v níž žijeme, se nám stává vzorcem vlastního jednání. Ve škole dochází k systematickému a soustavnému socializačnímu působení, které později přechází v edukaci. Děje se tak prostřednictvím prezentování učiva, vytýčením vzdělávacích cílů, aplikací efektivních metod výuky a hodnocením dosažených výsledků výuky. Vstupem do školy dochází k převaze sociální determinace nad biologickou. Nástup do základní školy je ohraničen třemi fázemi: fází etablování se v roli žáka - stává se školákem, fází stabilizace – kdy se sžije s rolí školáka a s prostředím školy, ve třetí fázi završení – dochází k ukončení vývoje mladšího školního věku, nastupuje pubescence.(Franclová, 2013, s. 14-17)

3.1 Vymezení dle zákona 561/2004Sb.

Ve školském zákoně Hlavě I – Povinnost školní docházky, § 36 je formulována povinnost plnění školní docházky těmito slovy:

„(1) Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen "povinná školní docházka").

(2) Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.

(3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře,

„která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“ (dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, cit. 2016-02-03)

V paragrafu číslo 40 se stanovuje plnění jiného způsobu školní docházky:

„Jiným způsobem plnění povinné školní docházky se rozumí

a) *individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (dále jen "individuální vzdělávání"),*

b) *vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.*“ (dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, cit. 2016-02-03)

3.2 Zápis do školy

Vývojový mezník a důležitá událost v životě dítěte, tak můžeme pojmenovat zápis do školy, který je jistým iniciačním aktem k zahájení školního vzdělávání.

Jde o slavnostní chvíle zejména pro rodiče a prarodiče, kteří je k zápisu do školy doprovází a vzpomínají na své vlastní školní začátky, své výhry, úspěchy, či neúspěchy, které ve škole zažili. Se zápisem je rodiči diskutována také otázka kam, do jaké školy, dítě zapsat, jaké dispozice dítě má, které schopnosti a dovednosti chtějí rodiče u svého potomka rozvíjet. Může se jednat o školy s výukou cizích jazyků, s rozšířenou hudební výchovou, se zaměřením na výtvarnou výchovu, sportovní školy, alternativní typy škol, nesmíme zapomenout i na školy pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami a děti mimořádně nadané.

Podle školského zákona 561/2004 Sb. jdou k zápisu děti, které dovrší šesti let v den nástupu do školy, včetně dětí narozených 31. srpna. Než dítě tedy do školy pošleme, je nutné zvážit, zda je opravdu dostatečně zralé a připravené. Nastoupí-li do školy dítě nezralé, bude těžce a dlouho dohánět své spolužáky a přesto výsledky jeho zvýšeného úsilí budou průměrné. V horším případě se špatné posouzení školní zralosti projeví vrácením zpět do mateřské školy. (Kutálková, 2014, s. 136)

Samotné zápisy do škol probíhají v období od 15. ledna do 15. února, termíny bývají stanoveny většinou dva a jsou veřejně vyhlášeny každou školou samostatně, buď na internetových stránkách, nebo vývěskách. K zápisu dítě přihlašují rodiče, respektive jeho zákonný zástupce (pěstounská péče), ti se musejí prokázat platným občanským průkazem a předkládají rodný list dítěte spolu s průkazkou zdravotní pojišťovny. Dítě nemusí být přihláшено do školy, kam „spádově“ patří, ale je zde zákonným zástupcům ponechána svobodná volba při výběru školy. Přijetím dítěte na jinou než „spádovou školu“, vzniká ohlašovací povinnost ředitele přijímající školy, ke škole spádové, do konce března daného kalendářního roku. Zároveň při nepřijetí do mimo-spádové školy, vzniká povinnost školy,

kam dítě patří trvalým bydlištěm, jej přijmout. O výsledku přijetí – nepřijetí dítěte na danou školu, respektive vyřešení otázek odkladů školní docházky, jsou zákonní zástupci informováni písemnou formou ředitelem školy. (Jucovicová, Žáčková, 2014, s. 36 - 37)

Zápis je důležitým prostředkem diferenciací dětí, které nejsou zralé pro školní vzdělávání. Zápis do prvních tříd základních škol by měl splňovat několik hledisek: metodicky – organizační, odborně obsahová a hlediska pedagogická. (Kropáčková in Informatorium 3-8, 1/2004, s. 8-10)

Samotné průběhy zápisů do první třídy jsou na každé škole různé a rozmanité, některé školy se přiklánějí k tradičnímu pojetí, v posledních letech však dochází u mnoha škol ke změně. Některé školy připravují zápis formou pohádky, či nějakého příběhu, v kterém dítě plní různé úkoly. Existují však také školy, které požadují od rodičů aktivní účast, nebo naopak si nepřejí, aby rodiče u zápisu byli přítomní z důvodů sledování samostatnosti a emoční stability dítěte, jeho schopnosti řešit zadané úkoly a odpovídat na otázky učitele (dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25764> , cit. 2016-04-03)

K nejčastěji používaným prostředkům patří Jiráskův orientační test zralosti, který se skládá z kresby mužské postavy, obkreslování deseti teček a napodobení psacího písma. O kvalitě řeči, bohatosti aktivní slovní zásoby se přesvědčují učitelé v rámci vzájemné komunikace, kladením otázek, reprodukcí písniček, básniček.

3.2.1 Odklad školní docházky

Při zápisu do školy mohou učitelé diagnostikovat jisté nesrovnalosti, či nedostatky ve zralosti a připravenosti dítěte na školu a doporučí rodičům odklad školní docházky. Jedná se o jisté preventivní opatření chránící děti ještě pro školní docházku nezralé a před jejich možným selháním při nástupu do základní školy. Jakým způsobem dítě zahájí svou docházku ve škole, má vliv i na školní výkony v dalších ročnících. Dobrý start dopomáhá ke vzniku pozitivního vztahu ke škole a vzdělávání. Každý neúspěch na počátku vzdělávání se může negativně promítnout na psychice dítěte, především na jeho sebevědomí a sebedůvěře. (Kropáčková in Jucovicová, 2014, s. 24 – 25)

Mezi nejčastější příčiny odkladů školní docházky, respektive nezralosti patří: narušený somatický vývoj; nezralost; nebo poškození CNS; narušená komunikační schopnost a nedostatky v emocionální zralosti dětí.

Zákon 561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, definuje odklad školní docházky v § 37 následovně:

„ (1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

(2) Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.

(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.“

Odklad školní docházky není povinný, pokud rodiče s odkladem nesouhlasí, dítě do školy nastoupí podle řádného termínu. Je však rozumné se nad doporučením odborníků zamyslet, protože dobrý začátek a úspěšný start ve škole je velice důležitý. (Beníšková, 2007, s. 26)

Pojďme se stručně podívat, jak to vypadá s odkladem školní docházky v zahraničí.

Anglie: povinná školní docházka začíná pro děti od pěti let, dochází do „reception“ – přípravné třídy; odklady školní docházky zde neexistují. (dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php, cit. 2016-03-04.)

Švýcarsko: v 15 kantonech je povinná docházka v posledních dvou ročnících mateřské školy pro děti od 4 let. Od letošního školního roku 2015/2016 dochází k harmonizaci povinného vzdělávání ve všech kantonech. Na konci předškolní docházky jsou děti přímo v mateřské škole testovány na školní zralost a jsou přijaty opatření v případě odkladu docházky do základní školy. (dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php, cit. 2016-03-04.)

Německo: povinná školní docházka začíná v Německu stejně jako u nás v 6 letech. Rozhodující datum dovršení 6 let se v jednotlivých spolkových zemích liší, většinou do 30. 9. příslušného školního roku. Odklad školní docházky se dítěti uděluje na doporučení mateřské školy, nebo na žádost rodičů, rozhoduje o něm ředitel školy a je nutné doložit posouzení školního lékaře příslušné základní školy. (dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php, cit. 2016-03-04.)

Francie: Povinná školní docházka začíná v tom školním roce, ve kterém dítě dosáhne věku 6 let. Podle informací uvedených na stránkách francouzského ministerstva školství nemůže dítě starší 6 let docházet do mateřské školy. Odklady povinné školní docházky ve Francii neexistují a do školy začínají chodit již děti pětileté. Děti nevstupují rovnou do první třídy, ale začátek povinné školní docházky začíná ve třídě nazvané „le cour préparatoire, užívá se zkratka CP) v překladu jako „přípravný kurz“. (dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/>, cit. 2016-03-04.)

3.3 Rizika a úskalí zahájení školní docházky

3.3.1 Dodatečný odklad

Dodatečný odklad je jedním z nástrojů, který se používá, pokud je škola pro dítě nad jeho možnosti a síly. Můžeme tedy říci, že odklad školní docházky je lepší, než dodatečný odklad, který může na psychice dítěte zanechat nenapravitelné následky. (Beníšková, 2007, s. 28)

Dodatečný odklad povinné školní docházky lze udělit žákovi dle školského zákona, §37, odst. (3): *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.* (dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, cit. 2016-02-03)

3.3.2 Předčasné zaškolení

Předčasný nástup, zaškolení, měl v našich zemích svůj historický vývoj. V minulosti byl častým důvodem předčasného nástupu do školy malý počet dětí. Tedy nesledoval se celkový vývoj dítěte, ale potřeba instituce naplnit svou kapacitu.

V současnosti předčasný nástup dítěte do školy upravuje platný školský zákon a jeho novelizace č. 472/2011 Sb., kdy umožňuje také předčasné zaškolení, tedy vstup dětí do školy, které dosáhnou věku šesti let během 1. září až 31. prosince daného kalendářního roku. Tyto děti musí být fyzicky i psychicky zralé. O jejich předčasné zaškolení žádají rodiče, a žádost musí být podložena odborným posudkem školského poradenského zařízení a pediatra. Diagnostika mimořádně nadaných dětí je komplikovaná a většinou je kombinovaná s dalšími

aspekty (motorická, sociální způsobilost), které je nutné vzít v úvahu před rozhodnutím nástupu do základní školy.(Jucovicová, Žáčková, 2014, s. 43)

K předčasnému zařazení dítěte do školy dochází velmi zřídka, spíše ojediněle a přichází do úvahy pouze tehdy, když je dítě natolik vyspělé, že by mu docházka do mateřské školy zabránila v dalším vývoji.

4 Podmínky ovlivňující připravenost na školní docházku

Vývojem a výchovou člověka se lidská společenství zabývají v podstatě od svého vzniku, kdy se začala sama vnímat jako kolektiv individuálních lidí. V průběhu století si společnosti vyvinuly jistý systém, na kterém probíhalo formování jedince a jeho osobnosti. Tento proces tvorby ucelených poznatků a systému se formoval do 19. století. V tomto období se začíná poprvé objevovat profesionální zaměření (psychologie, sociologie), které se zabývá osobností člověka jako takového, jeho společenským chováním a kolektivního vlivu na něj.

Vývoj osobnosti je celoživotní psychosociální proces. G. W. Allport (1961) pokládá vývoj osobnosti za ryze individuální proces, v němž se prolínají vlivy dědičnosti, prostředí a také subjektivní činitelé. Osobnost tedy chápeme jako subjektivní a idiosynkratický psychický fenomén, konkrétního, uvědomělého člověka. Psychologové nezaujímají jednotné stanovisko, pokud jde o význam jednotlivých činitelů v procesu vývoje osobnosti. Zatímco jedni zdůrazňují podstatný vliv vrozených a neochvějných předpokladů vývoje osobnosti, druzí se spíše zabývají kulturními a společenskými činiteli a zdůrazňují mechanismus učení jako podstatný znak pro úspěšný přenos kulturních a sociálních norem na jedince. Třetí skupina psychologů vyzdvihuje roli subjektivních činitelů, zejména intencionality člověka, ve vývoji jeho osobnosti. (dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-katedry/psychologie/publikace/Cakirpaloglu/Cakirpaloglu_Vybrane_kapitoly_psychologie_osobnosti.pdf, cit. 2016-02-03.)

Cesta ke vzniku kulturně společenské bytosti je složitá. Na formování osobnosti se podílejí tyto činitelé: dědičné a vrozené dispozice; prostředí; výchova. Soubor činitelů na sebe vzájemně působí, dochází ke zvnitřnění vnějších vlivů a tím také dochází k rozvoji celé osobnosti jedince. (dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-katedry/psychologie/publikace/Cakirpaloglu/Cakirpaloglu_Vybrane_kapitoly_psychologie_osobnosti.pdf, cit. 2016-02-03.)

Všechny skupiny faktorů se vzájemně prolínají a tvoří složitou spleť podmínek vývoje dílčích osobnostních dispozic a také řadu sekundárních vlastností, jako je svědomí, morálka. V této složité interakci nelze kvantitativní podíl jedné či druhé skupiny činitelů vývoje jednoznačně určit. (dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-katedry/psychologie/publikace/Cakirpaloglu/Cakirpaloglu_Vybrane_kapitoly_psychologie_osobnosti.pdf, cit. 2016-02-03.)

4.1 Vnitřní podmínky

Vnitřní činitelé, zejména dědičnost, a vrozené dispozice nám bezesporu určují základní podmínky, průběh a rozsah osobnostního vývoje. Oba činitelé se navzájem prolínají a tvoří základní síť podmínek vývoje jednotlivých osobnostních dispozic, vlastností, morálku a vyšší hodnoty. Zastánci vlivu dědičnosti zdůrazňují, že vrozené předpoklady ovlivňují nejen vývoj schopností, temperamentu, ale také osobnost jako celku a také dílčí aspekty, jako jsou např. vytrvalost, pracovitost, trpělivost, citířadostivost. Dědičnost zahrnuje všechny predispozice, které jsme získali od rodičů. Zde musíme vidět rozdíly mezi vrozenými vlivy, které zahrnují vrozené predispozice, a vlivy, které vznikly genovou mutací. Právě tyto mutace nám mění dědičné vlohy. Kongenitální vlivy obsahují takové změny, které působily na plod v průběhu těhotenství. Kongenitální změny nejsou vrozené, protože jde o změnu v průběhu těhotenství, ať už jde o matčin stres, nevhodný životní styl, vlivy moderní společnosti (nárůst olova v ovzduší, zvýšená radiace apod.). Dalším vnitřním činitelem jsou fyziologické změny organismu získávané po narození. Konstituční vlivy podléhají častým změnám a mají významný dopad na vývoj osobnosti. K hlavním biologickým činitelům vývoje osobnosti patří nervová soustava, endokrinní systém a tělesná konstituce. Nervová soustava je významná z toho důvodu, že se funkčně prolíná s dědičnými a získanými dispozicemi člověka. Nervová soustava silně ovlivňuje dispozice inteligence a dalších schopností včetně dispozic temperamentu. (dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-katedry/psychologie/publikace/Cakirpaloglu/Cakirpaloglu_Vybrane_kapitoly_psychologie_osobnosti.pdf, cit. 2016-02-03.)

Inteligenci v andragogickém slovníku definují následovně: „*V psychologickém pojetí jeden ze základních pojmů charakterizujících duševní stránku lidské bytosti. V obecném smyslu je inteligence chápána jako základ veškerého chování a jednání člověka, jako předpoklad jeho přizpůsobování se okolnímu prostředí, získávání zkušeností a vědomostí, komunikace s jinými lidmi. Kromě toho se v psychologii rozlišuje řada specifických typů inteligence, například inteligence matematicko-logická, inteligence jazyková, inteligence emoční aj. Vedle těchto druhů inteligence, které jsou spjaty hlavně s mentálními činnostmi, se zkoumají také typy inteligence týkající se praktických činností, kupříkladu pohybová inteligence, manuální inteligence aj.*“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 133)

Intelektové schopnosti se rozvíjí a formují při řešení problémů a úloh. Výchovou se snažíme u dítěte rozvíjet všechny druhy schopností a tím napomáháme k celkovému harmonickému rozvoji osobnosti. Obecná rozumová výkonost – inteligence v sobě obsahuje

poznávání, hodnocení i tvoření. Stupně inteligence se vyjadřují inteligenční kvocientem na základě testů. (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 1998, s. 59-100)

Mnoho studií ukazuje na rozdíly v hodnotách IQ u různých skupin. Mezi muži a ženami sice neexistují rozdíly v celkové inteligenci, ale rozdíly se ukazují na dílčích vizuálně prostorových a verbálních škálách. V USA existují rozdíly mezi různými kulturními skupinami – např. průměrné skóre skupiny hispánských Američanů a skupiny Afroameričanů bývají nižší než výsledky angloamerické skupiny. (Lund, 2012, s. 126)

Schopnosti a zvláště jejich obecný základ, který je označován jako inteligence člověka, tvoří elementární předpoklady, jak se vypořádat s určitým druhem problémů. Testy IQ ukazují pouze obecně, jak si bude člověk počínat, když je postaven před řešení různých úkolů určité duševní náročnosti. Výsledky IQ testů vzhledem k věku, pohlaví, úspěšnosti nejsou konstantní, zaznamenávají během života určité odchylky. Neříkají nám nic o morálce jedince, dalších jeho osobních vlastnostech i životních okolnostech, na nichž je jeho uplatnění rovněž závislé. (Šimíčková - Čížková, 2011, s. 35 – 37)

4.2 Vnější podmínky

Do vnějších podmínek ovlivňujících rozvoj osobnosti dítěte řadíme kvalitu životního prostředí, změny životního prostředí vyvolané různou činností člověka a sociální prostředí, v němž člověk vyrůstá.

Sociální prostředí představuje v ontogenezi dítěte rozsáhlý souhrn činitelů, které na něj vzájemně působí. Dítě je vybaveno velkou dispoziční kapacitou, díky které zvládá životní nároky, vytváří si dovednosti, návyky, schopnosti a další vlastnosti. Sociální prostředí zajišťuje dítěti materiální zabezpečení a ochranu, přináší dítěti vzory, reaguje na jeho chování a výsledky jeho aktivity. Vlivem těchto okolností se reakce dítěte na jednotlivé životní situace diferencují, rozdílné jsou systémy prožívání, chování, poznávání, experimentace, rozumové zpracování poznatků, systém postojů, potřeb a sociálních rolí. (dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-katedry/psychologie/publikace/Cakirpaloglu/Cakirpaloglu_Vybrane_kapitoly_psychologie_osobnosti.pdf, cit. 2016-02-03.)

K základním institucím formující osobnost dítěte patří rodina, škola, vrstevnické skupiny, rezidenční instituce. Může se zdát, že tyto vlivy nejsou natolik silné a důležité, ale opak je pravdou. Dítě může mít vrozenou vysokou inteligenci, ale v nepodnětném, citově chudém prostředí bude stagnovat, dokonce se bude jevit, jako zaostalé, či handicapované. V praxi se setkáváme s dětmi, které nemají start do života právě jednoduchý, komplikovaný

nemocemi, vrozenými vadami a právě přístupem rodiny, školy, se dokážou dotáhnout na děti intaktní, integrovat se úspěšně do společnosti pouze s nepatrnými obtížemi. Do vnějších podmínek ovlivňujících rozvoj osobnosti dítěte řadíme kvalitu životního prostředí, změny životního prostředí vyvolané různou činností člověka a sociální prostředí, v němž člověk vyrůstá.

4.2.1 Rodina

Rodina je základním článkem společnosti, sociální instituce, malá sociální skupina, která je prvním socializačním prostředím v životě dítěte. Z hlediska psychologie bývá charakterizována jako: „ *společenská skupina spojená manželstvím, nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.*“ (Hartl in Špaňhelová, 2010, s. 11) Další z mnohých definic nám říká: „*rodina je biopsychosociální skupina, která vzniká ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi kterými neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí.*“ (Langmeier in Špaňhelová, 2010, s. 11)

Proměny současné české rodiny zasahují také sociální role rodičů – ženy získaly některá práva, ale i povinnosti, které dříve náležely pouze mužům. Také děti se stále aktivněji podílejí na organizaci rodinného života. Vztahy mezi rodiči a dětmi se nerozvíjí v rovině autority a podřízenosti, ale v rovině přátelství. Výchovné metody jako – zakazování, tělesné tresty, rozkazování ustupují do pozadí a jsou nahrazovány výměnou názor, přesvědčováním, sdělováním stanovisek. Tím, že otcové stále častěji pracují mimo domácnost a dítě tráví více času s matkou, která ho trestá a odměňuje, dochází k poklesu otcovské autority, jejímu přenosu na ženu a posílení vlivu ženy v domácnosti. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 78 – 84)

V současnosti se rodiny vyznačují především nárůstem zaměstnanosti obou rodičů; stíráním rozdílů mezi mužskou a ženskou rolí; značným časovým omezením kontaktů rodičů a dětí; posun činností do společenských služeb, které se dříve vykonávaly v rodinách (jesle, školní družiny, prádelna, čistírna); omezení vícegeneračních vztahů, velký technický rozvoj.(Špaňhelová, 2010, s. 11-12)

Rodinu můžeme dělit podle různých kritérií, pokud jsou kritériem členové rodiny, můžeme se setkat s rodinou základní; nukleární, velkou – vícegenerační. Podle výchovného stylu rozlišujeme rodinu na sociálně integrační, liberální, autokratickou. Pokud máme, na mysli dominanci rodiče lze rozlišit rodinu patriarchální (řízená mužem - otcem) a matriarchální (řízená ženou – matkou). V současnosti je velmi aktuální dělení rodin na úplné (oba rodiče a děti), neúplné (chybí jeden z rodičů – rozvod, úmrtí, výkon trestu), doplněné (nevlastní otec, matka, nevlastní děti).(Čábalová, 2011, s. 199)

Rodina plní samozřejmě i své funkce. Každá z nich má svůj význam jak pro společnost, tak i pro jedince, kteří rodinu tvoří. Biologicko- reprodukční funkce, znamená pro rodiče funkci plození dětí. Funkce ekonomicko-zabezpečovací – zajištění rodiny po finanční stránce, kdy je rodina chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové rodiny se zapojují do výrobní a nevýrobní sféry v rámci výkonu svého povolání, ale rodina jako celek se stává především významným spotřebitelem, na němž je trh závislý. Socializačně – výchovná funkce, výchova dětí k sebejistotě ve společnosti. Socializací v rodině rozumíme především proces působení rodiny na své členy v celém souhrnu jevů a procesů: ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních. Hlavní úlohou tedy je příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Poskytuje dítěti základ norem a hodnot dané společnosti - vede dítě ke společenskému životu v prostředí, ve kterém vyrůstá, učí dítě orientovat se ve světě symbolů. Seznamuje dítě s kulturními vzorci – tradice, zvyky mravy, zákony, tabu, atd. (za nerespektování požadavků je dítě rodiči sankcionováno). Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje svou vůli, své zájmy, přání. Sociálně – psychologická funkce - podpora svých dětí. Důležitá je příslušnost k určité sociální skupině, pocit sounáležitosti s určitými lidmi, s nimiž se jedinci identifikují. Rodinná komunita dále vytváří specifické sociální klima, v němž má důležitou roli citová složka, utváření a udržování vědomí, že jsem akceptován, uznáván, hodnocen. Tato funkce je však narušována řadou situací, jako např. konflikty v rodině (rozvodové rozepře, neshody mezi generacemi, mezi partnery), závislosti některého člena rodiny. O. Matoušek nejzávažnější případy označuje názvem „klinické rodiny“. Řadí mezi ně rodiny se zanedbávanými, zneužívanými případně týranými dětmi, rodiny kde se vyskytuje tělesná či duševní nemoc, rodiny s postiženým dítětem, rodiny mladistvého delikventa, svobodné matky, rodiny se závislým na drogách či patologickým hráčem. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 78 – 84)

Jedním z nejvýznamnějších úkolů rodinné socializace je identifikace ve sféře pohlaví. Pokud v rodině dominují osoby opačného pohlaví, dochází často k nesprávné identifikaci, což může vést u dítěte k poruchám a být příčinou neúspěchů později, při výchově vlastních dětí. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 78 – 84)

Z hlediska plnění všech funkcí rodiny rozlišujeme rodiny na funkční, kde je vše v souladu; dysfunkční, zde některé z funkcí nejsou dostatečně naplněny, ale rodina není ohrožená; nefunkční (afunkční), zde rodina nefunguje a je narušena výchova dětí. (Čábalová, 2011, s. 199)

Důvody nefunkčnosti rodin může být celá řada, uvádím zde alespoň některé typy dysfunkčních rodin:

- ✓ Nezralá rodina - rodiče jsou příliš mladí a potýkají se s ekonomickými i sociálními potížemi, do velké míry jsou závislí na původní rodině.
- ✓ Přetížená rodina – příliš velké množství konfliktů uvnitř rodiny, citové strádání.
- ✓ Rodina ambiciózní – rodiče naplňují své potřeby, ambice, seberealizaci, na úkor potřeb rozvoje osobnosti dítěte. Chybí zde láska, solidarita, jistota a bezpečí, sounáležitost s rodinou.
- ✓ Rodina autokratická – rodiče vyžadují poslušnost, která je automatická, často používají trestů, v rodině panuje atmosféra strachu a napětí.
- ✓ Protekcionistická rodina – rozmazlující, snaha vyhovět dítěti za každou cenu, ochraňující před negativním vlivem okolí, v mnohých případech se zde stává dítě diktátorem a tyranem.
- ✓ Odkládající rodina – fenomén současnosti, kdy rodiče děti odkládají z různých důvodů k tetám, babičkám, přátelům. Výsledkem je nevytvoření si vztahu k vlastní rodině, domovu.
- ✓ Rodina liberální a improvizující – zde chybí řád, dítě má naprostou volnost bez výchovných cílů.
- ✓ Rodina perfekcionista – neustálý, soustavný tlak na dítě k lepším výkonům a výsledkům bez ohledů na jeho zájmy, schopnosti a možnosti. Dítě nemá pro velký počet aktivit a činností možnost prožívat své emoce s rodiči. Symbiotický vztah dětí a rodičů má za následek, že si tyto děti přenáší zažitý model do svých rodin. (Čábalová, 2011, s. 200)

4.2.2 Škola

Druhým důležitým prostředím, které významně ovlivňuje a formuje osobnost dítěte je škola. Ve škole dochází k záměrnému, institucionálnímu vzdělávání dětí a mládeže a aktivně se zabývá jejich přípravou na budoucí povolání. Již od začátku školní docházky klade škola na dítě zcela nové požadavky, požaduje plnění úkolů, osvojení si nových způsobů chování. Ve školním prostředí se dítě ocitá, na rozdíl od rodiny, v méně osobní situaci. Přestože ve škole záleží na výkonu a věcnosti, zároveň se veškeré dění v ní opírá o vzájemnou interakci mezi učiteli a žáky. J. Prokop vyvodil následující funkce školy: personalizační – formování k samostatně jednajícím osobnostem; kvalifikační – orientace na znalosti, výkon, kvalifikaci; socializační – začlenění jedince do společenských a interpersonálních vztahů a integrační –

příprava na povolání, život v rodině, pro veřejnou sféru ve formě akceptace, korekce i kritiky. (Gillnerová, Krejčová, 2012, s. 9 – 10)

Prostředí školy ovlivňuje i sociální klima ve třídě, kdy by se měl pedagog snažit vytvořit příjemné, pozitivní, přátelské prostředí. Prostředí se musí záměrně vytvářet a nenechat nic náhodě. Příjemné prostředí by mělo být podnětné a pedagogizující. (Čapek, 2010, s. 91 – 92)

Úspěch učitele, výchovně vzdělávacího procesu ve velké míře závisí na komunikaci. Základním předpokladem komunikace je komunikační vztah mezi účastníky. Pedagog vstupuje do složitých vztahů nejen s dětmi, ale se svými kolegy, s vedením školy, rodiči a odrazem těchto interakcí je sociální klima školy, školní třídy. Rozvíjení těchto vzájemných sociálních vztahů je důležité, přestože ne vždy jednoduché. (Gillnerová, Krejčová, 2012, s. 10 - 18)

4.2.3 Vrstevnické skupiny

Jedná se o skupiny, které charakterizuje věková blízkost jedinců, jejich stejné zájmy, názorová blízkost - mají zásadní význam pro vývoj osobnosti. Tyto typické primární skupiny bývají charakterizované bezprostředními kontakty (tvář v tvář), silným pocitem příslušnosti ke skupině (identifikace vyjadřována zájmenem MY) a začínají fungovat již v průběhu školní docházky. Dětské vrstevnické skupiny se vyznačují značnou nestálostí a nízkým stupněm soudržnosti, avšak s přibývajícím věkem soudržnost skupiny roste. Vzájemné interakce ve skupině podněcují vývoj prosociálního bytí každého člověka, pocit solidarity, samostatnosti, zodpovědnosti a morálního cítění, uspokojuje potřebu sounáležitosti, vytváří pocit spokojenosti a kladného sebepojetí. Vrstevnické skupiny můžeme rozlišovat podle velikosti, struktury, z hlediska pohlaví, sociální náboženské či politické příslušnosti, důležitým znakem jsou zde cíle, normy a hodnoty. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 132-133)

Každá vrstevnická skupina se řadí do sociálních skupin, tedy seskupení osob, které spojují vzájemné vztahy. Ve škole nám naši sociální skupinu tvoří třída a výběr byl přidělen, jiné skupiny, zejména přátele, nebo volnočasové aktivity si vybíráme sami. Sociální skupiny mají některé znaky společné: mezi členy skupiny jsou vytvořeny vzájemné vztahy; jsou zde stanoveny cíle (např. zrealizovat divadelní představení); každý člen skupiny si uvědomuje příslušnost ke skupině; existuje zde jistá míra organizace a disciplína; členové uznávají společné hodnoty. Každá sociální skupina se v průběhu času mění a vyvíjí a tento rozvoj ovlivňuje vyčlenění vůdců, stanovení společných norem kontroly a rozlišování vztahů mezi jednotlivými členy skupiny. Vztahy mezi členy skupiny jsou ovlivněny určitou pozicí a tu

nám určují tři faktory. Prvním je přitažlivost pro ostatní členy, od populární osoby, přes osoby oblíbené, akceptované, trpěné až po osoby stojící mimo. Druhým faktorem je míra jeho osobní moci a prestiže, kde vyčleňujeme role vůdce, aktivních, závislých, pasivních a okrajových členů skupiny. Jako posledním třetím určujícím činitelem je postoj skupiny vůči jeho prosazování se, tedy jakým způsobem je člen skupinou přijímán. (Kopecká, 2015, s. 39 – 40)

5 Posuzování školní zralosti

Před nástupem dítěte do školy je nezbytně nutné zhodnotit jeho celkovou fyzickou a psychickou vyspělost a připravenost a tak předejít případným neúspěchům či zaostávání při plnění školních povinností. Posuzování školní zralosti by se dalo rozdělit do dvou základních etap. První etapa zahrnuje praktického lékaře, ten dítě posuzuje, a je tím, kdo kontroluje celkový somatický vývoj dítěte. Do první etapy spadá rovněž posouzení dítěte učitelkami v mateřské škole a učiteli při zápisu do první třídy. Do druhé etapy pak spadají testy školní zralosti, které jsou plně v kompetenci školských poradenských zařízení.(dostupné z: <http://www.zsmsstoky.cz/dokumenty-ms/ds-1014/p1=1069>, cit. 2016-01-02].

5.1 Pediatr

Dětský lékař (pediatr) se zajímá o celkový zdravotní stav dítěte, zda má vše v souladu. Snaží se diagnostikovat možné nedostatky a v případě zjištění nedostatků v ontogenetickém vývoji, doporučí k posouzení psychiatrem či psychologem.

K posuzovaným faktorům pediatra řadíme:

- ✓ věk dítěte
- ✓ výška a hmotnost dítěte – tento faktor, souvisí spíše se zdravotním hlediskem, není rozhodující pro přijetí do školy. Děti drobnějšího vzrůstu, slabší tělesné konstituce, bývají více ohroženy nemocemi a s tím spojenou zvýšenou unavitelností. Průměrná výška děvčata by se měla pohybovat okolo 105 až 115 cm, u chlapců okolo 110 až 118 cm. Váha se u děvčat pohybuje v rozmezí 19 a 23 kg, u chlapců mezi 17 a 22 kg
- ✓ Přiměřený rozvoj hrubé motoriky, vyspělost jemné motoriky (stupeň koordinace: oko a ruka) – je nezbytná pro správný nácvik psaní
- ✓ pohybová koordinace – souvisí se správným úchopem tužky, přináší efektivní pohyby, kdy dítě neplýtvá svými silami
- ✓ typ laterality (vyhraněnost pravá/levák) - měl by být jasný nejpozději před nástupem do školy
- ✓ dokončení 1. strukturální přeměny - při přeměně má dítě sníženou odolnost vůči virovým a bakteriálním infekcím, je více labilní, roste do výšky, dochází k osifikaci zápěstních kůstek, upevňuje se svalstvo zad a začíná růst trvalého chrupu.

- ✓ míra zralosti CNS (centrální nervová soustava) – souvisí se správným fungováním psychických funkcí a procesů
- ✓ celkové zdraví – častá nepřítomnost ve škole může mít za následek zaostávání a s tím školní neúspěšnost. (Dostupné z: <http://www.zsmsstoky.cz/dokumenty-ms/ds-1014/p1=1069>, cit. 2016-01-02)

5.2 Posouzení učitelů

Učitelé v Mateřské škole jsou při dlouhodobě trvajícím výchovně vzdělávacím procesu mimo jiné i pozorovateli přirozené aktivity dítěte, což hraje důležitou roli pro celkovou diagnostiku osobnosti dítěte.

Zkušený pedagog dokáže včas zachytit varovné signály nezralosti. Oproti poradenským zařízením mají výhodu každodenního setkávání s dítětem, sleduje jeho pokroky, či stagnaci ve vývoji. Včasná diagnostika a intervence je důležitá i předcházení vzniku specifických poruch učení a chování. Další výhodou učitelů v Mateřských školách je nesporně navázaný vztah s dítětem, vzájemná komunikace a znalost jeho sociálního zázemí, možnost porovnávání s dalšími dětmi. Jsou těmi, kteří mohou včas dítě podpořit, intervenovat za něj a pomoci mu v jeho celkovém harmonickém rozvoji. (Kropáčková, 2008, s 36)

5.3 Poradenská zařízení

K dalším institucím, které diagnostikují školní zralost, a připravenost nám přesně definuje a stanovuje Školský zákon část desátá – školská zařízení a školské služby § 116: „Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ (dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, cit. 2016-02-03)

Příslušná vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních nám dává přehled o tom, komu jsou poradenské služby poskytovány, za jakých podmínek, v jakých typech

zařízení, jejich účelu a náplni poskytovaných služeb. Do školských poradenských zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

5.3.1 PPP

Co to vlastně ta pedagogicko-psychologická poradna vlastně je?

Pedagogický slovník (Kolář, 2012, s. 93) hovoří o: „*Speciální instituce v rámci výchovně vzdělávací soustavy. Provádí vyšetření žáků s výchovnými a vzdělávacími problémy, ve spolupráci se školou vypracovává speciální výchovné programy pro takové děti, vyšetření školní zralosti a doporučení odkladu školní docházky: pomoc školám ve spolupráci s výchovnými poradci: pro školy supluje funkci školních psychologů. V současné době se orientuje na psychiku práce s nadanými dětmi.*“

Vyhláška o poskytování poradenských službách č. 72/2005 Sb. nám nabízí následující definici: „(1) *Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.*“

5.3.2 SPC

S PPP velmi úzce spolupracují i speciálně pedagogická centra. V jejich náplni činnosti je poskytování poradenských služeb, odborné pomoci žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním. Služby centra jsou poskytovány bezplatně a to ambulantně, nebo na pracovišti daného centra, případně pracovníci mohou žáka navštívit v rodině, nebo v dalších zařízeních, které o dané žáky pečují. (Hlad'o,2012, s. 52)

5.4 Proces diagnostikování školní zralosti

Diagnostika školní zralosti, má v našich zemích dlouhodobou tradici, která spadá až do období života Jana Ámose Komenského a jeho díla Informatorium školy mateřské. Na počátku 20. století na odkaz Komenského navázali další odborníci, kteří se zabývali hodnocením zralosti, úspěšnosti žáků např. J. V. Klíma, V. Příhoda.

Do popředí zájmu se pedagogická diagnostika dostává až v 60 letech minulého století v příčinné souvislosti se změnami v školském a poradenském systému. Zde se začíná již hovořit o pedagogicko-psychologické diagnostice. (Zelinková, 2001, s. 10)

Z pohledu psychologie můžeme sledovat dva směry vývoje pedagogicko-psychologické diagnostiky. Prvním směrem je teorie – zkoumání psychických jevů a procesů,

např. behavioristé a jejich učení „stimul – respond“, učení činem apod. Druhý směr se zabývá zkoumáním psychických procesů k učebním podmínkám, např. měření inteligenčního koeficientu, výzkum paměti atd. (Čábalová, 2011, s. 120). Dále autorka Čábalová (2011) ve své knize píše: „*pedagogicko- psychologická diagnostika diagnostikuje (zjišťuje a hodnotí) zejména psychické a sociopsychické dispozice žáka, jeho osobnost v prostředí pedagogické reality. Výsledkem této diagnostiky je stanovení pedagogicko-psychologické diagnózy. Stanovená diagnóza popisuje zjištěný stav žáka, pravděpodobné příčiny tohoto stavu, prognózu do budoucna, nebo může doporučit potřebné změny ve vývoji žáka.*“

Jistě se shodneme na tom, že jakékoliv diagnostikování je složitý, dlouhodobý proces. Ovlivňuje ho spousta faktorů, které se v průběhu času a vývoje osobnosti jedince neustále mění. Tyto změny musíme mít neustále na zřeteli a adekvátně i odborně na ně reagovat. Činitelé, kteří jsou rozhodující pro vývoj dítěte, jsou předmětem předcházející kapitoly.

Jednotlivé oblasti diagnostiky při posuzování dítěte přehledně shrnula Olga Zelinková ve své knize Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán (2001), kdy oblasti rozděluje do čtyř základních skupin:

- 1. zdravotní stav:** obtíže v minulost, současný zdravotní stav
- 2. vrozené a zděděné vlastnosti**
- 3. psychické stavy a jevy:** motivace, rozumové schopnosti, temperament, úroveň koncentrace, vnímání sebe samého, prožitky a zkušenosti, paměť, řeč, zájmy sebepojetí, sebehodnocení
- 4. senzorické dovednosti a schopnosti:** zraková percepce, sluchová percepce, pravolevá orientace, prostorová orientace, kinestetické vnímání, hmat, jemná motorika, hrubá motorika, grafomotorika.

K stanovení výsledku diagnostiky používáme určité metody a nástroje, kterými jsou: pozorování, rozhovor, různé dotazníky a testy, kazuistiky, analýzy pedagogické dokumentace, rozbory výtvorů žáka a amnestické data. (Čábalová, 2011, s. 124)

K nejvíce užívaným testům k zjištění školní zralosti patří „Orientační test školní zralosti“, který byl vypracován Jiráskem. Jedná se o českou úpravu „Kernova testu“. Test se skládá ze tří úkolů: kresby mužské postavy, obkreslení skupiny bodů, napodobení psacího písma. Tento test je považován za spolehlivý pro stanovení školní zralosti, avšak samotný pro celkové posouzení je nedostačující. Nesporným pozitivem tohoto testu je jeho jednoduchost a časová nenáročnost. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 624 - 630)

Dalším z testů je využívána „Zkouška vědomostí předškolních dětí“ od Matějčka a Vágnerové. Pomocí této zkoušky se zjišťuje stav rozumových schopností, míru využití těchto schopností, nejedná se však o test inteligence. Cílem hodnocení dítěte, je zjištění celkových obecných znalostí v různých oblastech. (Přinosilová, 2007, s. 119 - 129).

Obrázkově – slovníková zkouška O. Kondáše zjišťuje u dětí před nástupem do Základní školy, jejich verbální zásobu, její bohatost a pohotovost odpovědí. Test obsahuje 30 barevných obrázků s různými motivy. Dítě má za úkol říct, co na obrázku vidí. K dalším z metod, pomocí kterých zjišťujeme připravenost dětí na školu je „Vývojový test zrakového vnímání od Frostigové.“ K testování sociálních dovedností nám slouží „Vinelandská škála sociální zralosti.“ Připravenost dítěte na čtení je zjišťováno pomocí Edfeldtova reverzního testu. Tento test je zaměřen na schopnosti dítěte diferencovat zrcadlové tvary a zjišťuje percepční zralost.(Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 624 - 630)

Diagnostika inteligence je důležitým faktorem komplexního vyšetření školní zralosti v PPP. Nejčastěji se využívá standardizovaných inteligenčních testů, Stanford – Binetova zkouška, Ravenovy matice, nebo Wechslerovy testy inteligence. Zároveň se do diagnostiky školní zralosti zahrnuje zjištění úrovně zrakové a sluchové percepce, lateralita, stav hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a kresby, a dalších funkcí. Z reakcí a chování dítěte v průběhu vyšetření lze vypožorovat jeho emocionální a sociální zralost (Přinosilová, D., 2007, s. 119-129).

6 Nejčastější problémy a úskalí začátku školní docházky

Potřeba dobrého, úspěšného startu ve škole je významná nejen pro rodiče, ale hlavně pro dítě. Pro mnohé odborníky je úspěšnost jedním z nejdůležitějších faktorů, který se podílí na dalším vývoji osobnosti jednotlivce. Ve 30. letech minulého století se důraz na úspěšnost objevuje v dílech Alfréda Adlera. Podle jeho teorie je veškerá činnost tlumena, nebo aktivizována právě úspěšností. (Adler, Hadj – Moussová in Vágnerová, 2005, s. 16)

Erik Erikson toto období nazýval fází píce a snaživosti, kde je dominující potřeba dobrého výkonu a úspěšné hodnocení provedeného výkonu. Dítě dokazuje svou hodnotu výkonem, kdy úspěch posiluje rozvoj sebevědomí, uspokojuje potřebu seberealizace. Pokud dítě neuspěje, zvyšuje se riziko nežádoucích pocitů, emocí, zejména méněcennost a nejistota. Můžeme tvrdit, že takové dítě nedokázalo splnit vývojový cíl školního věku. (Erikson in Vágnerová, 2005, s. 16)

Školu navštěvují i děti, které nemohou dosáhnout školou požadovaných výsledků, protože k tomu nemají dostatečné předpoklady (psychické, tak i fyzické), potřebné schopnosti, eventuálně nejsou správně motivovány. (Vágnerová, 2005, s. 17)

Příčinami školní neúspěšnosti může být snížená inteligence, nerovnoměrné nadání (SPU), nezralost CNS, nerovnoměrný somatický vývoj dítěte, na psychickém stavu a osobnostních vlastnostech dítěte. (Vágnerová, 2005, s. 19 – 34)

6.1 Děti se specifickými poruchami učení

Jednou z nejčastějších činností prvňáčka jsou psaní a čtení. Bez těchto dvou aktivit by si děti nemohly zaznamenávat informace a poznatky. Této dovednosti se začínají systematicky učit právě nástupem do Základní školy. (Fasnerová, 2012, s. 9)

K tomu, aby se dítě naučilo číst a psát, potřebuje mít v pořádku sluchové i zrakové vnímání. Schopnost rozlišovat, přijímat a napodobovat různé zvuky, musí být schopno sluchové i zrakové diferenciací zvuků, tvarů a jejich následné, zpětné interpretaci. Soulad pozornosti, vnímání, paměti jsou podstatné a důležité k získávání elementárních dovedností v první třídě. Pokud nejsou jednotlivé sensorické a další funkce v pořádku, začínáme hovořit o deficitech dílčích funkcí a specifických poruchách učení.

Definovat specifické poruchy učení není jednoduché, existuje mnoho různých definic, které se neustále s rozvojem vědy mění. Panuje zde značná nejednotnost jak v terminologii, tak i v diagnostických postupech a v celkovém přístupu k problematice specifických poruch

učení. V odborných publikacích se můžeme setkat s mnohými termíny, od názvů poruchy učení (Zelinková, 2003), specifické poruchy učení (Vitásková, 2006), specifické vývojové poruchy učení (Zelinková, 2003), až po specifické vývojové poruchy školních dovedností (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2008). Specifické poruchy učení tedy v sobě zahrnují vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, atd.) a získané formy specifických poruch školních dovedností způsobené CMP, úrazy mozku, nádorovými a infekčními onemocněními mozku. (dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-09.pdf>, cit. 2016-03-04)

Z těch mnoha možných definic uvádím definici Zdeňka Matějčka z knihy *Dyslexie* (1995): „*Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti*“. V pedagogickém slovníku si můžeme přečíst následující definici: „*Souhrnné označení různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Předpokládá se dysfunkce centrálního nervového systému*.“ (Kolář, 2012, s. 131)

Příčiny a projevy SPU jsou velmi různorodé a velmi často se vzájemně kombinují. V současnosti se hovoří o multifaktoriálních příčinách SPU, kde se kombinují vnitřní i vnější faktory, zejména dědičnost, narušená maturace mozku, kortikální abnormality, odchylky ve funkci cerebelárních funkcí do procesu čtení, psaní, počítání, deficitů v percepci, poruch sensoriky, motorických deficitů. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 16 – 25)

Ve své praxi potkáváme mnoho dětí, které mají potíže ve více oblastech. Nemůžeme jednoznačně tvrdit, že deficity například ve čtení jsou způsobené pouze špatným zrakem. U těžkých forem je jasný neurologický podklad špatného vývoje mozku. (Zelinková, 2008, s. 36)

Do skupiny specifických poruch učení řadíme: specifickou vývojovou poruchu čtení – **Dyslexii**, specifickou vývojovou poruchu psaní – **Dysgrafii**, specifickou vývojovou poruchu pravopisu – **Dysortografii**, specifickou vývojovou poruchu matematických schopností – **Dyskalkulii**, specifickou vývojovou poruchu kreslení – **Dyspinxii**, specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí – **Dyspraxii**, specifickou vývojovou poruchu hudebních schopností – **Dysmúzii**. Předpona **dys** - znamená určitý rozpor, deformaci. (Kropáčková, 2008, s. 89)

6.2 Děti s poruchami pozornosti a chování

6.2.1 Děti s poruchami pozornosti – děti neklidné - ADHD

Zkratka ADHD – „attention deficit hyperaktivity disorder“ znamená poruchu pozornosti spojené s hyperaktivitou. Jedná se o variantu odchylky v oblastech aktivační úrovně a vyskytuje se častěji než hypoaktivita. (Vágnerová, 1997, s. 40)

Vrozený, neuro-vývojový syndrom narušuje fungování některých oblastí mozku, které jsou důležité pro plánování, předvídání, zaměření a udržení pozornosti a sebeovládání.

S věkem u jedinců s ADHD dochází ke zmírnění projevu syndromu, ale některé potíže přetrvávají po celý život. (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 12-13)

Mezi příčiny vzniku ADHD odborná literatura uvádí genetické faktory (60%), negativní vlivy v prenatálním, perinatálním a postnatálním období (30%) a kombinaci obou faktorů, nebo nejasných příčin (10%). (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 23)

Neklid dětí s ADHD se ve školském výchovně vzdělávacím procesu ještě zvýrazní. Neklid se může projevovat v oblasti chování, nebo v oblasti prožívání. Počet dětí se syndromem hyperaktivity je poměrně vysoký, častěji jsou postiženi chlapci. (Vágnerová, 1997, s. 40)

Syndrom ADHD rozdělujeme podle množství symptomů a jejich závažnosti na tři typy. První - **Mírný typ ADHD**, převládající projevy jsou zvládnutelné bez pomoci speciální péče. Typ druhý – **Střední typ**, dítě je neklidné, nesoustředěné, emočně nestabilní, se sníženou sebekontrolou. Dítě potřebuje speciální péči společně s individuálním přístupem. Třetí – **Závažný typ ADHD**, všechny symptomy se projevují v nadměrné míře, syndrom ovlivňuje dítě v oblastech adaptace ve společnosti. Velmi často je kombinován se SPU. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27)

K nejnápadnějším projevům ADHD patří slabá pozornost, zvýšená unavitelnost, potíže se soustředěním, nadměrný pohyb, neúčelná aktivita, impulsivní reakce, zvýšená dráždivost, nevyrovnaná emocionalita, snížená frustrační tolerance, narušené sociální vazby. (Vágnerová, 1997, s. 42)

Komplexní psychologická a speciálně pedagogická diagnostika se provádí v PPP, nebo v SPC. Skládá se z několika částí, kdy osobní a rodinou anamnézu probírají s rodiči sociální pracovníci, dítě absolvuje šetření u dětského psychologa pomocí rozhovoru, pozorování, testových a dotazníkových metod. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 28)

K diagnostikování jsou kromě základního rozhovoru nejvíce používány tyto dotazníky a posuzovací škály: WURS, BARS, ASRS, Conners, DIVA. (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 17 - 21)

6.2.2 Děti porušující sociální normy

Děti se v průběhu prvních let života učí rozlišovat žádoucí a nežádoucí chování. Jednou ze specifických variant socializace je učení, kdy nám záleží nejen na vstřípení příslušných norem chování, jejich znalost, ale hlavně na osobním jednání podle těchto stanovených norem. Dosažení vrcholu socializace je reakce dítěte pocitem viny, když ví, že udělalo něco špatného. Schopnost dodržovat sociální normy je úzce propojena s rozvojem psychických kompetencí. Každé období vývoje školního věku se vyznačuje určitým, typickým problémem v chování. V raném školním věku se jedná především o nezralost, či nepřipravenost. Některé děti nedokážou ovládat svoje aktuální impulsy, což se projeví opakovaným vyrušováním, hraním, mluvením, nechápou, že toto se ve škole nesmí. Další skupinu tvoří děti z minoritních skupin, tedy z rodin s odlišnými normami chování, jinou kulturou a tradicemi. Poslední skupinu tvoří děti, kde došlo v tomto směru k zanedbání výchovy. V tomto věku dítěte se jedná spíše o problémy nezralého socializovaného chování, nepřesné hodnocení reality. (Vágnerová, 1997, s. 61-62)

Základním symptomem poruch chování je opakované, dlouhodobé narušování sociálních norem. Nejedná se o onemocnění, ale o deficity v osobnostním vývoji, které jsou dány vzájemným působením základních faktorů. (rodina, genetické dispozice, oslabení, nebo porucha CNS). (Vágnerová, 1997, s. 67-68)

K tomu abychom mohli hovořit o poruchovém jednání, musí být splněny dvě základní podmínky. První podmínkou je, že dítě je na takové intelektuální výši, aby bylo schopno chápat význam norem. Druhá podmínka je neakceptace norem, nebo neschopnost se jimi řídit. (Vágnerová, 1997, s. 69)

Poruchy chování rozdělujeme na neagresivní – lži, záškoláctví, útěky, lhaní a na formy agresivní – týrání, vandalismus. (Vágnerová, 1997, s. 70)

6.2.2.1. Lhaní

Děti školního věku, již vědí co je lhaní, umí rozeznat co je pravda a co lež. Zralý školák umí rozlišit realitu od fantazie a od svého přání. Přesto snad každý školák alespoň jednou zalže, chce vyzkoušet pocit při lhaní a sleduje, co se stane. Někdo lže ojediněle, existují však děti, u kterých je lhaní běžné a pravidelné každý den. (Beníšková, 2010, s. 50)

Musíme však odlišit lži, kde chybí úmysl a lež pravou. Lež bájivá (pseudologia phantastica) je charakteristická vymyšlením smyšlených příběhů, ve kterých dítě hraje hlavní roli. Cílem je upoutání pozornosti, nebo kompenzace nedostatků v uspokojení základních psychických potřeb. Pravá lež se projevuje úmyslem a vědomou nepravdivostí. Obvykle se jedná o obranný mechanismus, který má specifický účel. (Vágnerová, 1997, s. 72)

Nejčastějšími důvody lhaní školáků jsou: vyhnout se trestu; vyhnout se nepříjemnostem; získat něčeho, po čem touží; vyhnout se vykonávání pro ně nepříjemné činnosti; zjednodušení života; učinění dojmu na druhé; nechť ztratit tvář před kamarády; nezklamat rodiče; ochrana druhého dítěte; a další. (Benišková, 2010, s. 51)

V rámci prevence lhaní u dětí je důležitá zdravá komunikace v rodině. Dítě by mělo umět vyjádřit své pocity, i ty negativní, v rámci norem společenského chování, být dítěti tím nejlepším možným vzorem. (Benišková, 2010, s. 65)

6.2.2.2. Záškoláctví

V současnosti se záškoláctví řadí mezi nejzávažnější problémy základního i středního školství. Právě záškoláctví je jednou z častých příčin nedokončení základního vzdělání. Jedná se o úmyslné, záměrné, zameškání vyučování, kdy žák, bez vědomí rodičů, nechodí do školy. (Martínek, 2015, s. 116)

Z pohledu pedagoga záškoláctví představuje porušení základního pravidla, které vymezuje roli školáka. Záškoláctví můžeme charakterizovat jako souhrnnou techniku obranného mechanismu s cílem vyhnout se neúnosné psychické zátěži, nebo neschopnosti akceptovat povinnost. (Vágnerová, 1997, s. 73)

Záškoláctví rozlišujeme na dvě skupiny. První skupinou je záškoláctví impulzivní, kde dítě předem neplánuje, že do školy nepůjde. Druhou skupinou je záškoláctví účelové, které se objevuje u mladistvých s cílem vyhnout se zkoušce, písemce, neoblíbenému učiteli. Příčinnou vzniku může být negativní vztah ke škole, vliv rodiny a vliv party. (Martínek, 2015, s. 117)

6.2.2.3. Krádeže

Pro pedagoga je krádež významným porušením daných norem a pravidel. Dítě, které kradlo, získává nálepkou společnosti „špatný jedinec“ a velice těžko se této role zbavuje. Krádeže jsou specifické svou záměrností v jednání dítěte a předpokladem v jeho dostatečné rozumové vyspělosti, aby bylo schopno pochopit pojmy vlastnictví. Dítě musí být schopno pochopit odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.

Dětské krádeže jsou různé a závažnost nám vyplývá z následujících kritérií: místo krádeže; cíl krádeže; způsob provedení krádeže; frekvence a množství krádeží. V hodnocení významu krádeží je nezbytné zohlednit cíl a motivaci. Právě toto kritérium nám může signalizovat, o jaké potíže se může u dítěte jednat. (Vágnerová, 1997, s. 74-75)

Dítě krade (bere peníze doma) pro druhé – motivace je koupení si přátelství, přízně druhých. Za tímto jednáním stojí neuspokojenost sociálních vztahů. Dítě hledá uspokojení této deprivace ve vztazích se svými vrstevníky. K častým úplatkům patří hračky, cukrovinky, ale může se jednat i o cenné předměty. Může jít taky o první známky projevu šikany. (Procházka, 2014, s. 142)

Dítě krade pro sebe – základem tohoto nežádoucího chování je potřeba zisku něčeho, co nelze získat jiným sociálně přijatelným způsobem. Ve vzácných případech se jedná o nouzové uspokojení základních potřeb (jídlo, pití, ošacení), v ostatních případech se jedná o citovou deprivaci (Vágnerová, 1997, s. 75)

Dítě krade pro partu – nejedná se o kompenzaci osobního uspokojení, zde jde spíše o přijetí do sociální skupiny. K dalším motivům může patřit snaha zavděčit se, vyniknout, předvést se, vyznamenat. I zde je důležité zvážit existenci šikany. (Procházka, 2014, s. 143)

6.3 Děti s citovými problémy

Citové prožívání každého člověka umožňuje základní hodnocení situací, ve kterých značnou roli hraje stav uspokojení základních potřeb. Zhodnocení dané situace může být jak negativní, tak i pozitivní. Každý z nás se snaží zachovat příznivé pocity a těm nepříjemným se vyhnout. Již v dětském věku existuje řada situací, které nejsou jednoznačné, ale pocity jimi vyvolané mají protichůdný (ambivalentní) charakter. Každý emocionálně reagujeme určitým způsobem, reaktivitou. Snadnost vzniku, zániku, proměny, ovlivnitelnosti reaktivity je dána temperamentem osobnosti jedince. K základnímu rozdělení emoční a reaktivní složky u dětí využil H. J. Eysbeck dvou oblastí, které nám určují, zda jsou emoce stabilní, nebo labilní a jakým směrem jsou citové reakce zaměřeny a jak jsou stimulovány. Odchylnky v citové oblasti hodnotíme jako poruchy prožívání, kde se pod jejich vlivem mění i chování dítěte. Poruchy emocí nepříznivě ovlivňují sociální vztahy, výkon a prospěch dítěte ve škole. (Vágnerová, 1997, s. 88-89)

6.3.1 Neurózy

Neurózy jsou funkční onemocnění NS, které se projevuje různými potížemi fyzického, psychického a vegetativního charakteru. Vznikají poruchou funkce vyšších nervových funkcí

zapříčiněná vnějšími, nebo vnitřními vlivy. Jde o poruchu schopnosti adaptability člověka na dané vlivy. V současnosti rozlišujeme několik druhů neuróz: neurasténie; psychasténie; hysterie; reaktivní; depresivní, anxiózní a dětské neurózy.(Slezáková, 2014, s. 174)

Ke vzniku neurózy v dětském věku je zapotřebí dvou základních příčin. Jde o kombinaci fyzických a psychických faktorů, které na dítě spolupůsobí. K somatickým příčinám řadíme vyčerpání po nemocech, úrazech, děti s vrozenými vadami, vlivy dědičnosti. K psychickým příčinám řadíme podněty, které působí na CNS. Ty mohou být příliš silné; nepřítisilné, ale dlouhodobé; opakované silné, nebo slabé podněty; konflikt mezi podněty tlumivými a budivými.(Nelešovská, 2005, s. 94-95)

6.3.2 Úzkost

U dětí se objevují a projevují v určitých vývojových obdobích. Každé období přináší podněty, které mohou u dětí vyvolávat úzkost. Pro napětí a úzkost v dětském věku jsou typické symptomy v oblastech poruch jídla (nechutenství), spánku (noční běsy, poruchy usínání), neurotické návyky (okusování nehtů, trhání vlasů, cucání palce). Projevy úzkosti jsou spojeny s prostředím, ve kterém žije a na vzájemné vztahy s osobami, na které je odkázané. K specifickým úzkostným poruchám v dětském věku patří: separační úzkostná porucha, fobická úzkostná porucha a sociální úzkostná porucha.(Vymětal, 2007, s. 80)

6.3.3 Strach

Strach je naše emoční reakce na reálné, či nereálné nebezpečí. Na rozdíl od úzkosti, dítě dokáže v případě strachu sdělit, čeho se bojí. Můžeme říci, že strach je určitá informace našeho organismu, signál ohrožení a podnět k obranným reakcím. Jde o emoci, která je silně ovlivněná učením, kdy nepříjemná zkušenost obvykle vede ke zvýšení obav při podobné situaci. Emoční zkušenost dítěte mu poskytuje informaci: „toto je situace, která tě ohrožuje, která je nepříznivá“ a zároveň nutí dítě k obranné reakci, která mu pomůže vyrovnat se s ohrožující situací např. útekem z domova, útekem ze školy, lži, krádeže, podvody apod. (Vágnerová, 1997, s. 94-95)

6.3.4 Smutek a deprese

Ve velkém psychologickém slovníku se dozvídáme, že: „*Depresí se rozumí chorobný smutek, psychologický stav charakterizovaný pocity smutku, skleslosti, vnitřního napětí, nerozhodnosti, spolu s útlumem a zpomalením duševních i tělesných procesů, ztrátou zájmu a*

pokleslým sebevědomím, úzkostí, apatií (netečností), sebeobviňováním a útlumem. Depresivní jedinci hodnotí záporně sebe i svět, za vše berou na sebe vinu a očekávají selhání namísto úspěchu.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 105)

Smutek řadíme k běžným citovým prožitkům, vzniká jako reakce na ztrátu, pro dítě osobně významné hodnoty. Dítě může být smutné ze ztráty hračky, špatných známek ve škole. Pokud je smutek dominantním a převládajícím stavem, můžeme mluvit o depresi. V dětském věku nebývá deprese obvyklá, a pokud se objeví, tak je nejspíše reakcí na silný emoční podnět, silnou ztrátu (úmrť v rodině, ztráta kamaráda, rozvod rodičů). Můžeme očekávat, že příznaky po určitém čase odezní, a nastane u dítěte opět citová rovnováha. Odborníci o tomto přechodném stavu mluví jako o truchlení, ke kterému má dítě důvod. (Vágnerová, 1997, s. 97)

6.4 Děti se syndromem CAN

Child Abuse and Neglect, syndrom kde se jedná o nenáhodné, vědomé i nevědomé činy rodičů, pedagogů a jiných osob vůči dítěti, které je v dané sociální společnosti nepřípustný, nepřijatelný, kde dochází k fyzickému i psychickému poškození stavu a vývoje dítěte. (Kopecká, 2011, s. 70)

Syndromu CAN můžeme rozdělit do následujících oblastí:

- 1. tělesné týrání, zneužívání a zanedbávání** jak v aktivní (A), tak i pasivní (P) formě,
A: tržné rány, zhmožděné rány a poranění, bití, zlomeniny, krvácení, dušení, otrávení, smrt
P: neprospívání, vyhladovění, nedostatky ve zdravotní a výchovné péči
- 2. Duševní a citové týrání, zneužívání a zanedbávání**
A: nadávky, ponižování, strašení, stres šikana, agrese
P: nedostatek podnětného prostředí, duševní a citová zanedbanost
- 3. Zvláštní formy**
A: Münchhausenův syndrom by proxy, systémové, organizované týrání a zneužívání, rituální týrání a zneužívání, sexuální turismus
- 4. Sexuální zneužívání**
Dotykové: sexuální hry, pohlavní zneužití, osahávání, manipulace v oblasti erotogenních zón, zahrnutí dětí do sexuálních aktivit dospělých, orální sex, znásilnění, incest

Bezdotykové: exhibicionismus, videopornografie, audiopornografie, fotopornografie, sledování sexuálních aktivit (Kopecká, 2011, s. 72)

Projevy týraného dítěte nám nemusí přijít nápadné. Velmi často tyto děti vykazují neurotické příznaky. Mají sklon se chovat úzkostně, jsou malátné, bez energie, aktivita je snížena a dítě není motivováno na školní výkon. Častá je celková zanedbanost, jsou špinavé, trpí podvýživou, špatně oblečené, avšak není to platné vždy. (Vaničková, Provazníková, Hadj – Moussová, 1995, s. 27)

K rizikovým skupinám dětí patří: výchovně hůře zvladatelné děti; děti a ADHD,ADD; děti s různým stupněm mentálního postižení; děti neslyšící; děti nepoučené o možnosti fyzického či sexuálního obtěžování. K rizikovým pachatelům řadíme: nezralé rodiče; dospělé s agresivními povahovými rysy; impulsivní lidi; dospělé rodiče se sníženým intelektem; dospělé závislých na alkoholu a jiných omamných látek; lidi se zvláštním životním stylem; duševně nemocní, osaměle žijící.(Kopecká, 2011 s. 73)

6.5 Děti s narušenou komunikační schopností

Schopnost dorozumívat se se svým okolím, spolužáky, dokázat formulovat své myšlenky, pocity, přání, řadíme k nejdůležitějším dovednostem, které ovlivňují celý náš život. Při narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS), při neuspokojování potřeby něco sdělit, může dojít k negativnímu ovlivnění vyzrání osobnosti ve významných vývojových meznících dítěte. Každá komunikace, promluva se skládá z jednotlivých jazykových rovin: foneticko-fonologické, zvukové stránky řeči; lexikálně-sémantické, obsahové stránky řeči; morfologicko-syntaktické, gramatické stránky řeči a roviny pragmatické, stránky praktického užití řeči.(Knotová, 2014, s. 108)

Dílejší nedostatky ve vývoji řeči jsou spojovány s vyzráním CNS a s rozvojem percepčních, kognitivních, jazykových a motorických funkcí. Definice NKS, která zahrnuje všechny požadavky je uváděna Lechtem (1990, 1995, 2003): „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.*“ (Lechta in Klenková, 2006, s. 54)

V naší odborné literatuře můžeme najít následující rozdělení NKS do deseti základních kategorií:

1. Vývojová nemluvnost – vývojová dysfázie
2. Získaná orgánová nemluvnost – afázie
3. Získaná psychogenní nemluvnost – mutismus
4. Narušení zvuku řeči – rhinolálie, palatolálie
5. Narušení článkování řeči – dyslálie, dysartrie
6. Narušení plynulosti řeči – koktavost, breptavost
7. Narušení grafické stránky řeči – dysgrafie, dyslexie...
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu – dysfonie, afónie
10. Kombinované vady a poruchy řeči (Klenková, 2006, s. 55)

U dětí mladšího školního věku se nejčastěji setkáváme s vývojovou dysfázií, dyslálií, rhinolálií, koktavostí, breptavostí a mutismem. Přibývá však dětí s myofunkčními poruchami orofaciálního ústrojí

6.6 Příklady pomocných metod a programů

V České republice je raná péče, intervence, prevence pojímána jako nástroj pro vyrovnání příležitostí ve vzdělávání. V listině lidských práv, stejně tak i v Úmluvě práv dítěte, je jasně stanoveno, že každé dítě má právo na vzdělávání, na odpovídající podporu v naplňování svých vzdělávacích předpokladů a pozitivní perspektivy budoucího života. Proto je zapotřebí včasné identifikace speciálních potřeb dítěte, poskytnutí včasné péče a podpory celého rodinného systému.(Běhounková, 2011, s. 13)

Včasná péče může být vnímána v různých souvislostech a v České republice se setkáváme se s následujícími pojmy. Raná péče je poskytována dětem se zdravotním postižením a jeho rodičům. Včasná péče, se zaměřuje na podporu dětí, ve věkovém rozmezí 3-7 let, u kterých se vyskytly speciální vzdělávací potřeby. Včasná intervence se zabývá v oblasti prevence kriminality a delikvence, zde není věkové ohraničení pomoci. Včasná intervence pro děti a mládež ve věku 0-18 let zahrnuje celou řadu přístupů, které jsou navrženy tak, aby se zabránilo deprivaci a neúspěchu. Podstatou jejich přístupu je podpora v sociální a emoční zdatnosti od útlého dětství.(Běhounková, 2011, s. 8-9)

6.6.1 Rozvíjející program pro děti s ADHD (KUMOT – program Kuncové)

Jedná se o program pro děti s ADHD, který probíhá skupinovou formou, ve věkové hranici 5 – 8. let. Program je sestaven do 10 lekcí po 60 minutách, kdy dítě dochází jednou týdně do poradny, nebo centra. Ve skupině se pracuje s 6 – 8 dětmi a mohou zde být zařazeny i děti s hraničním pásmem inteligence. KUMOT se zaměřuje na rozvoj celkové motoriky, jemné motoriky a součástí je i rozvoj motoriky mluvidel. Prostřednictvím relaxace se děti učí uvolnit. Program má celostní charakter, spojuje procvičování dílčích deficitů a sociálního chování. Všechny lekce jsou motivovány písničkami o zvířátkách. Hodnocení výsledků probíhá společně s rodiči až po ukončení všech lekcí. Největším přínosem této metody je zmírnění agrese, zklidnění v chování a otevřená komunikace. (Kuncová in Kucharska, 2008, s. 69-70)

6.6.2 Metoda dobrého startu

Marta Bogdanowicz (1998) uvádí jako autorku metody dobrého startu, fyzioterapeutku Théa Budgetovou. Základy metody byly položeny a zformulovány již v průběhu 1. světové války a původní koncepce byla určena k rehabilitaci osob s potížemi motoriky, u leváků, dětí s nevyhraněnou lateralitou. Charakter metody byl léčebně relaxační. Théa Budgetová ve 40. – 50. letech vypracovala originální metodu s názvem „Le Bon Départ“ a společně s dalšími odborníky ji připravila k záměrnému využití v práci s dětmi. V šedesátých letech se polském tisku objevily první informace o metodě dobrého startu a Marta Bogdanowicz započala rozvíjet svou vlastní verzi v úzké spolupráci s odborníky v oblasti hudby, pedagogiky i ve spolupráci se studenty. (Bogdanowicz, Swierkovská in Kucharská, 2008, s. 88 – 89)

Těmito slovy Marta Bogdanowicz svou metodu charakterizuje: „*Cvičení MDS sledují harmonický rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech. U dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce.*“ (Bogdanowicz in Swierkovská , 1998, s. 5)

Program Metoda dobrého startu je všestranný, harmonizuje psychiku dítěte s jeho motorikou, má pozitivní vliv na harmonizaci celkového vývoje dítěte. Vše se uskutečňuje prostřednictvím her, které slouží k správnému navození trivních psaní, čtení, počítání. Díky rozvoji sluchového a zrakového vnímání, rytmu, rozvoji prostorové orientace, řeči a hrubé a jemné motoriky, předchází u dětí možnému vzniku specifických poruch učení. Dostupné z: http://www.zsjevicko.cz/images/stories/esf/metoda_dobreho_startu.pdf, cit. 2016-03-02)

Obsah metody

Metodu dobrého startu tvoří 25 lekcí. Soubor obsahuje metodickou příručku, pracovní listy a hudební doprovod na nosiči. Každá z lekcí obsahuje lidovou píseň, která je nositelem děje a na písni je závislý příběh i pohyb. Rytmus, melodie a slova písně napomáhají dítěti zvládnout pohybové úkoly. Každá lekce se skládá ze zahájení, posílení jazykových kompetencí, specifická cvičení, pohybová cvičení, píseň – pohyb, píseň – pohyb – grafický vzor, závěr. (Bogdanowicz, Swierkowska in Kucharská, 2008, s. 88 – 89)

6.6.3 5P (Pomoc, Přátelství, Podpora, Péče a Prevence)

Program určený dětem ve věkovém rozmezí šest až patnáct let. Dobrovolníci pomáhají těm dětem, které to mají ve svém životě složitější a komplikovanější na rozdíl od svých vrstevníků. Cílem je řešení sociálních a komunikačních problémů. Program funguje na základě vytvoření přátelského vztahu mezi dítětem a dospělým dobrovolníkem. Dvojice, kterou sestavuje odborný tým, se schází minimálně deset měsíců, v intervalu jednou týdně a tráví spolu volný čas. To jak volný čas budou trávit, kterou aktivitu zvolí, záleží na jejich vzájemné domluvě. Díky dlouhodobému vztahu je dán prostor pro růst sociálních dovedností, posílení sebevědomí dítěte, jeho motivace k navazování přirozených vrstevnických vztahů. Dobrovolník je facilitátorem, empatickým průvodcem dítěte. (Šauerová a kol., 2012, s. 193)

6.6.4 Maxík (program Bubeníčkové Pavly)

Stimulační program je určen pro děti ve věku pět let, pro děti s odkladem školní docházky, ale i dětem s potížemi v učení v prvních i druhých třídách základních a speciálních škol. Program se skládá z patnácti lekcí, které jsou zaměřeny na percepční rozvoj sluchu a zraku, včetně sluchové a zrakové paměti, dále na motoriku, vizuomotoriku a grafomotoriku. Zaměřuje se také na rozvoj schopnosti intermodality (přecházení mezi různými způsoby smyslového vnímání) a seriality (řazení stále se opakujících činností jako je oblékání, hygiena). Děti se učí v rámci programu rozvíjet své komunikační dovednosti a koncentrovat pozornost. U dětí, které jsou již ve škole, pomocí programu Maxík nacvičují nové pohybové stereotypy, správné sezení, postoj, správné dýchání, úchop psacího náčiní. Do nácvičku jsou zapojeni i rodiče a učitelé. Cílem stimulačních cvičení je změna podmínek, při kterých může dítě podávat lepší výkon. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 131)

6.6.5 HYPO (program Michalové Zdeňky)

Program je odlišný od ostatních tím, že spočívá v domácí práci rodiče s dítětem. Je určen dětem ve věku pět až deset let a je rozčleněn na dvanáct lekcí a následně se pracuje v domácím prostředí denně 15-20 minut. U dětí se rozvíjí percepční a kognitivní funkce, lepší koncentrace pozornosti. Zaměřuje se na celkové optimalizaci psychomotorického tempa, zlepšení komunikace dítěte i jeho emočního ladění. V rámci programu se cvičí schopnost záměrně pracovat a práci dokončovat. Nevýhodou programu je neochota rodičů pracovat s dítětem každý den. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 132)

II PRAKTICKÁ ČÁST

7 Formulace výzkumného problému

V teoretické části jsme se dozvěděli, že připravenost dětí na školní docházku ovlivňuje spousta faktorů. Od dědičných, vrozených činitelů přes vlivy rodiny, školy a sociálních skupin. Víme také, že děti při zahájení své školní docházky čelí vlivům, které jsou spoluzodpovědné za jejich úspěšnost, či selhání. V řadě výzkumů odborníků z řad psychologů např. Petrová, Šmelová, Furnham dochází ke zjištění, že připravenost na zahájení školní docházky není závislá na pohlaví. V praktické části své práce bych chtěla dojít k totožnému závěru.

Cílem zkoumání bude objektivně ověřit a vyhodnotit, zda existují rozdíly v připravenosti chlapců a děvčat pro zahájení školní docházky.

7.1 Hypotézy

V praktické části se základní výzkumné šetření bude vztahovat k následujícím hypotézám:

H1: Mezi chlapci a děvčaty existují významné rozdíly v oblasti kresby.

H2: Obecná inteligence mezi děvčaty a chlapci nevykazuje významné rozdíly.

H3: Mezi děvčaty a chlapci není významný rozdíl v psychické odolnosti.

8 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor představují chlapci a děvčata prvních tříd dvou Základních škol ve zlínském kraji. Jedná se o 36 dětí, 18 chlapců (průměrný věk 6,4 let) a 18 děvčat (průměrný věk 6,4 let). Všechny děti pochází svým bydlištěm z města, kde také navštěvují svoji školu. Většina dětí preferuje pravou ruku, leváci jsou ve vzorku zastoupeni dvěma dětmi. Ve výzkumném vzorku není nikdo s odkladem školní docházky. Dosažené vzdělání rodičů, převažuje středoškolské, následuje vysokoškolské, žádný z rodičů nemá pouze základní vzdělání.

Jedním z nejdůležitějších kritérií výběru výzkumného souboru byl souhlas rodičů a podpora vedení základní školy. Celá první fáze výzkumu probíhala během měsíce října 2014 a na ní navazovala fáze druhá spjata s koncem školního roku 2014/2015 a celkovým hodnocením dětí třídním učitelem.

V první fázi u dítěte zaznamenáváme jeho celkové projevy v záznamovém archu „Chování během vyšetření“, který následně posuzujeme pomocí škál se stupnicí 1-5. Škály se vztahují k soustředění, samostatnosti při práci, navázání kontaktu a citovému rozpoložení dítěte při vyšetření, lateralitě a tělesné charakteristice.

V druhé fázi vyplňuje dotazník příslušný třídní učitel a zaznamenává chování dítěte, pomocí škál 1 - 5, během vyučování v pololetí a na konci školního roku.

8.1 Použité metody

Empirická část diplomové práce se skládá z kvantitativního výzkumného šetření, kdy bylo použito následujících metod:

- ✓ metody dotazníkové
- ✓ metody pozorování
- ✓ metody testů – Raven test, test obkreslování

U ověřování stanovených hypotéz jsme využili Fischerův - Snedecorův test – F test a T-test.

F – test: se používá při mnoha statistických analýzách, kde je potřeba znát odpověď, zda ve dvou souborech dat je přibližně stejný rozptyl. Nulová hypotéza o rovnosti rozptylu v obou

skupinách se testuje pomocí testového kritéria F. (Chráška, 2007, s. 128) Pro naše účely volíme hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti je stanoven na 17.

Kritická hodnota testového kritéria F pro 15 stupňů volnosti (musíme uvést pro 15 stupňů, jelikož pro 17 stupňů kritická hodnota neexistuje) je stanovena na 2,40.

T-test: pomocí tohoto testu, který patří k nejnámějším ze statistických testů pro metrická data, můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, mají stejný aritmetický průměr. Vypočítanou hodnotu t srovnáváme s kritickou hodnotou testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti. V našem případě je zvolená hladina významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti je určen podle daného vztahu $f = n_1 + n_2 - 2$ na 34.(Chráška, 2007, s. 122)

Kritická hodnota testového kritéria t pro 35 stupňů volnosti (musíme uvést nejbližší pro 35 stupňů, jelikož pro 34 neexistuje) je stanovena na 2,030.

8.1.1 Dotazníkové metody

„Informovaný souhlas rodičů“. (viz příloha č. 1) Výzkum je s každým dítětem proveden individuálně.

V dotazníku, který vyplňovali rodiče, jsou zaznamenány následující data:

- Jméno (pohlaví) dítěte,
- vzdělání otce,
- vzdělání matky,
- počet dětí v rodině a pořadí narození prvňáčka
- jak hodnotí souhrnně pohybovou (sportovní) aktivitu svého dítěte
- doplňující otázky bydliště, škola a přesný datum narození

„Dotazník pro učitele – chování dítěte během vyučování“ (viz příloha č. 2) obsahuje v jednotlivých položkách celkové hodnocení dítěte za uplynulý školní rok. Součástí dotazníku jsou i instrukce ke škálám.

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

Dotazník pro děti a mládež byl sestaven týmem, který vznikl okolo Michaela Ungara na Universitě v Halifaxu. Dotazník byl použit ve čtrnácti kulturách a existuje v několika jazykových úpravách. Řešitelský tým vytipoval charakteristiky, které jsou důležité pro vývoj resilience a které se shodují napříč několika kulturami. Dotazník se skládá z několika okruhů:

1. Kultura - přináležení k náboženské organizaci, identifikace s kulturou, apod.
2. Společnost - absence násilí, zajištění potřeb související s jistotou a bezpečím, apod.
3. Vztahy - rodiče zajišťující potřeby dětí, mít k dispozici vhodný vzor, apod.
4. Jedinec - schopnost řešit problémy, schopnost čelit nejistotě, apod.,

(Dostupné z <http://www.resilienceresearch.org/research/resources/tools/33-the-child-and-youth-resilience-measure-cyrm>, cit. 2016-03-04).

Soubor otázek, na které děti odpovídají ano, ne, někdy. Otázky jsou dětem přečteny a vysvětleny, aby věděli, na co odpovídají. Pomocí těchto otázek u dětí byla zjišťována psychická odolnost.

Seznam otázek (viz příloha č. 3)

1. Jsou (existují) lidé, kterým se chceš podobat?
2. Svěřuješ se lidem kolem sebe se svými tajemstvími i důvěrnými záležitostmi)?
3. Je pro Tebe důležité, jestli se Ti daří ve škole?

Vyhodnocení dotazníku „CYRM“ - (viz příloha č. 4)

Přiřknutí bodů jednotlivým odpovědím: Ne = 1, Někdy = 2, Ano = 3, docházíme k celkovému skóre, k celkovým skorům v jednotlivých subškálách či clusterech.

8.1.2 Metoda Pozorování

„**Chování během vyšetření**“ (viz příloha č. 5), který následně posuzujeme pomocí škál se stupnicí 1-5. Škály se vztahují k soustředění, samostatnosti při práci, navázání kontaktu a citovému rozpoložení dítěte při vyšetření, lateralitě a tělesné charakteristice.

8.1.3 Metody testovací

Ravenovy (progresivní) matice: Ve slovníku cizích slov se dovíme, že Ravenovy progresivní matice jsou: „*nonverbální psychologický diagnostický test některých složek inteligence, který zejména měří schopnost a dovednost percepční analýzy a vyvozování vztahů, a to jak u dospělých, tak i u dětí a osob mimořádně mentálně nadaných. Autorem těchto testů je anglický psycholog John Carlyle Raven (1902-1970). Ravenovy progresivní matrice přitom měří tzv. obecný G faktor (inteligenci).*“ (dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/ravenovy-progresivni-matrice>, cit. 2016 02-02)

Ravenovi (1938) se podařilo vytvořit odlišný typ testu, který měl za úkol měřit obecnou inteligenci tak, jak byla definována Spearmanem. Oproti Wechslerovu testu, který se prováděl na jednom testovaném, byl Ravenův test písemný a mohl být použit ve velké

skupině lidí. Podstatou tohoto testu bylo měření obecné intelektuální schopnosti pracovat s abstraktními pojmy. (dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_ajeji_mereni.html, cit. 2016-04-03)

Ravenovy matice jsou rozšířeným testem pro měření inteligence a jsou navrženy tak, aby bylo možno měřit abstraktní uvažování i neverbální schopnosti.

Test se skládá z 5 sad po 12 obrazcích. V našem testování byly použity pouze sady

A – dítě má pochopit změny mezi obrazci

B – dítě má za úkol najít chybějící část celku

C – dítě ukazuje svoji schopnost úsudku

Dítě do předloženého obrázku vyhledává z několika možností chybějící díl, jde o princip puzzlů.(viz příloha č. 6)

Test obkreslování:

Děti obkreslovaly podle předlohy jednoduché geometrické tvary: kruh, kříž, čtverec, rovnostranný trojúhelník, kosočtverec, kosočtverec s křížem, šesticípá hvězda.

Skórování: viz příloha č. 7

9 Interpretace výsledků

V této kapitole budeme ověřovat stanovené hypotézy, kdy výsledky budou interpretovány na základě proběhlého výzkumu, popisné statistiky a statistiky analýzy dat.

H1: Mezi chlapci a děvčaty existují významné rozdíly v oblasti kresby.

V první kapitole diplomové práce se věnujeme i otázce vývoje kresby u dětí předškolního a mladšího školního věku. Schopnosti a dovednosti v této oblasti jako jsou kresba, správná koordinace ruky, oka, mají významnou důležitost právě při prvopočátečním psaní a čtení. Pokud dítě nemá některou složku v souladu, projeví se to i na kresbě jednoduchých obrazců. Po zpracování testu obkreslování jsou výsledky následující. Jak je patrné z grafu č. 1. Rozdílnost skutečně není velká, děvčata i chlapci v obkreslovacích schopnostech jednoduchých geometrických tvarů vykazují přibližně stejnou úroveň. K ověření jsem provedla Fischerův – Snedecorův F – test a poté Studentův t- test. Z grafu můžeme vyčíst, že průměrný dosažený výsledek v testu obkreslování u děvčat dosáhl 10,88889 bodů se směrodatnou odchylkou 3,215567 a rozptylem 10,33987. Medián souboru je 10,5 a rozpětí 10 bodů. U chlapců průměrný dosažený výsledek v testu obkreslování dosáhl 10,5 bodů se směrodatnou odchylkou 3,417085 a rozptylem 11,67647. Medián souboru je 10 a rozpětí 12 bodů. Pomocí F-testu jsem tedy došla k zjištění, že tyto dva zkoumané soubory mají různý rozptyl, proto byl dále vybrán dvou-výběrový T-test s nerovností rozptylů.

Výsledek F- testu: $p = 0,804994$, $\alpha < 0,05$

Kritická hodnota pro 17 stupeň volnosti (n-1), při hladině významnosti 0,05 je stanovena (musíme uvést pro 15 stupňů, jelikož pro 17 stupňů kritická hodnota neexistuje) na 2,40.

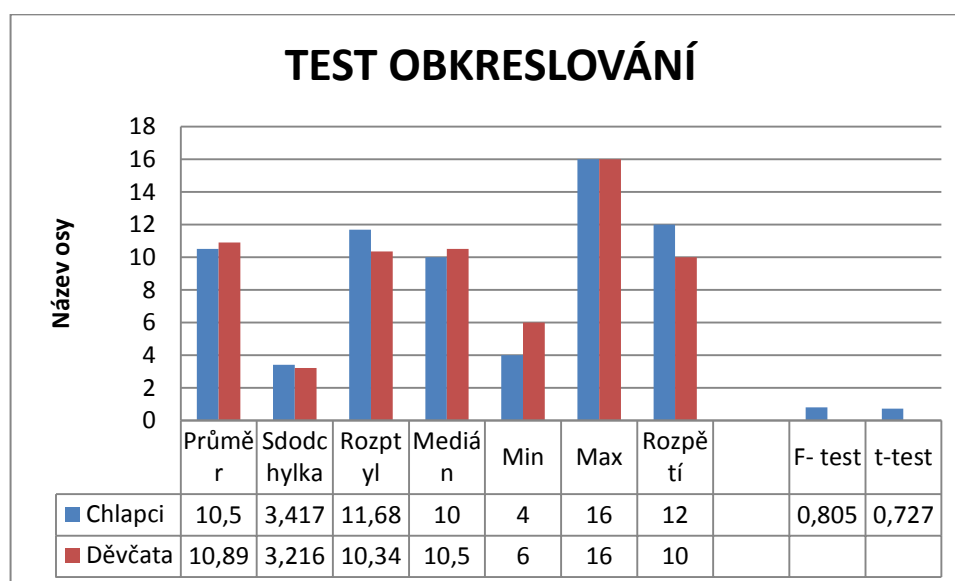
Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická. Mezi rozptyly souborů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl, zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou o neexistenci významných rozdílů v rozptylech obou souborů.

Výsledek t- testu: $p = 0,727292$, $\alpha < 0,05$

Kritická hodnota pro 35 stupeň volnosti, při hladině významnosti 0,05 je stanovena 2,030. Po srovnání vypočítané a kritické hodnoty zjišťujeme, že hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická a proto nulovou hypotézu přijímáme. Mezi průměry získaných bodů v testu obkreslování nejsou statisticky významné rozdíly.

Mezi chlapci a děvčaty neexistují významné rozdíly v oblasti kresby.

Graf č. 1 Výsledky testu obkreslování ve výzkumném souboru



H2: Obecná inteligence mezi děvčaty a chlapci nevykazuje významné rozdíly.

Důležitým znakem při posuzování inteligence je také vztah mezi inteligencí a pohlavím.

Druhá výzkumná otázka je stanovena tak, abych došla k odpovědi, zda mezi chlapci a děvčaty existují rozdíly v inteligenci, či nikoliv. Tak je již zmiňováno v kapitole o vnitřních činitelích, mnoho studií poukazuje na rozdíly v hodnotách IQ u různých skupin. Mezi dospělými v celkové inteligenci rozdíly neexistují, proto se domnívám, že nebudou existovat ani mezi dětmi. Abych však měla ověřené výsledky, byl proveden F-test pro rozptyl a t-test. Z grafu č. 2 můžeme zřetelně vyčíst, že průměrný dosažený výsledek IQ testu u děvčat je 19,72222 bodů u chlapců 20,66667 bodů. Směrodatná odchylka u děvčat činila 5,0504 a u chlapců 3,955636. Největší rozdíl jsme zaznamenali u rozptylu souborů, u děvčat se jedná o hodnotu 25,50654 bodů, u chlapců je rozptyl v hodnotě 15,64706 bodů.

Výsledek F- testu: $p = 0,32320928$, $\alpha < 0,05$

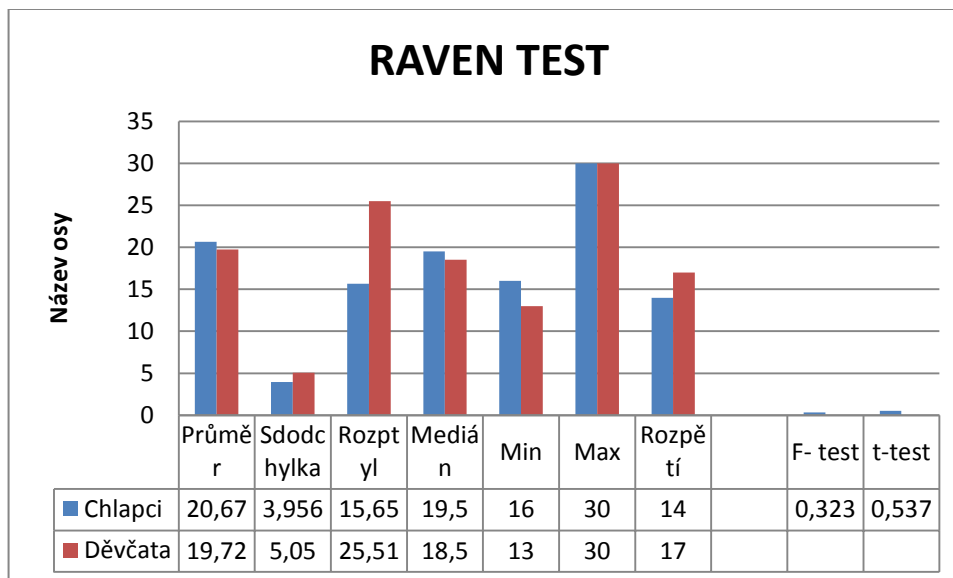
Kritická hodnota pro 17 stupeň volnosti ($n-1$), při hladině významnosti 0,05 je stanovena (musíme uvést pro 15 stupňů, jelikož pro 17 stupňů kritická hodnota neexistuje) na 2,40. Mezi rozptyly souborů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a přijímáme nulovou hypotézu o shodě rozptylů obou souborů.

Výsledek t- testu: $p = 0,5366345$, $\alpha < 0,05$

Kritická hodnota pro 35 stupeň volnosti, při hladině významnosti 0,05 je stanovena 2,030.

Přijímáme tedy stanovenou nulovou hypotézu: **Obecná inteligence mezi děvčaty a chlapci nevykazuje významné rozdíly.**

Graf č. 2: Výsledky Raven testu ve výzkumném vzorku



H3: Mezi děvčaty a chlapci není významný rozdíl v psychické odolnosti.

Psychická odolnost dětí je podmíněná souladem všech vnitřních a zvláště vnějších faktorů, o kterých hovoří čtvrtá kapitola diplomové práce. Jedná se především o vztahy v rodině, škole a mezi vrstevníky, kdy nemalý význam má kulturní vyspělost celé společnosti.

Z grafu č. 3 vyplývá průměrná dosažená hodnota dotazníku CYRM u děvčat 72,06 bodů, u chlapců 71,06 bodů. Směrodatná odchylka činila u děvčat 3,152 a u chlapců 4,783 bodů. Hodnoty rozptylu, jak je vidět z grafu, vykazují velký rozdíl, děvčata 9,938 avšak u chlapců je rozptyl 22,88.

Výsledky jsou následující: Hranice testového kritéria pro F test je menší než je určena hodnota kritická, následně byl proveden *t*-test pro zvolenou hladinu významnosti $\alpha < 0,05$ a byla vypočítána hodnota testového kritéria $t = 0,46480211$, která byla porovnána s kritickou hodnotou = 2,030. I nyní hranice testového kritéria nepřekročila hodnotu kritickou. Dosažené výsledky ukazují, že viditelné rozdíly v grafu č. 3 nejsou natolik velké, abychom mohli tvrdit, že genderové rozdíly v psychické odolnosti jsou rozdílné.

Z výše uvedených výsledků je zřejmá pravdivost nulové hypotézy – **Mezi děvčaty a chlapci není významný rozdíl v psychické odolnosti.**

Výsledek F- testu: $p = 0,09477873$, $\alpha < 0,05$ (2,40)

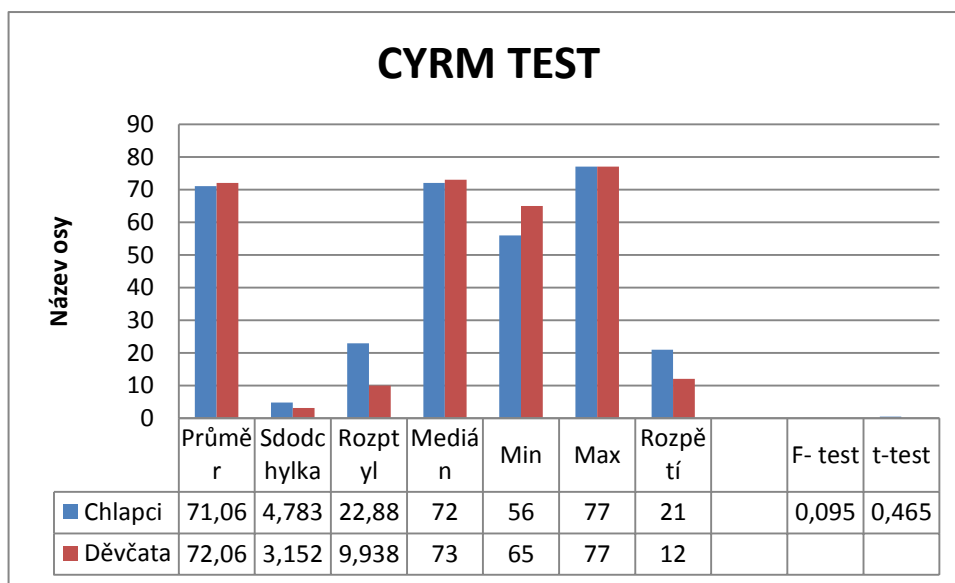
Kritická hodnota pro 17 stupeň volnosti (n-1), při hladině významnosti 0,05 je stanovena (musíme uvést pro 15 stupňů, jelikož pro 17 stupňů kritická hodnota neexistuje) na 2,40. Mezi rozptyly souborů nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl a přijímáme nulovou hypotézu o shodě rozptylů obou souborů.

Výsledek t- testu: $p = 0,46480211$, $\alpha < 0,05$

Kritická hodnota pro 35 stupeň volnosti, při hladině významnosti 0,05 je stanovena 2,030.

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu.

Graf č. 3: Výsledky celkových skóre dotazníku CYRM



DISKUZE

Mottem diplomové práce je citát Jana Ámose Komenského: „ *Na dobrém začátku, vše záleží.* “. Ke zvolení tématu mě přivedl osobní i profesní zájem ověřit si, zda opravdu do prvních tříd základních škol nastupují děti dostatečně zralé a připravené. Není mým cílem hodnotit jednotlivé vlivy působící na rozvoj dítěte, hlavně vlivu rodiny a přístupu k výchově, vzdělání a předávání morálních hodnot. V práci bych chtěla poukázat na to, že děvčata a chlapci se mohou v mnohém od sebe lišit, ale přesto v průměru dosahují podobných výsledků. Za cíl jsem si stanovila genderové porovnávání v určitých (diferenciovaných) oblastech důležitých pro dobrý start na základní škole a stanovené hypotézy si ověřit.

U první hypotézy jsem hledala rozdíly mezi děvčaty a chlapci v oblasti kresby. Na základě statistické analýzy dat a popisné analýzy jsem došla k zjištění, že jistá odlišnost existuje, avšak tato rozdílnost je minimální a statisticky nevýznamná. Hypotézu, že mezi chlapci a děvčaty existují významné rozdíly v oblasti kresby, nepřijímám.

Výše byla interpretována data, ke kterým jsem během svého výzkumného šetření dospěla. Došel k stejnému závěru i jiný výzkum? Problematikou připravenosti dětí na školní docházku se věnovali ve svém výzkumu i Eva Šmelová, Eva Souralová a Alena Petrová, avšak s rozdílem ve věku výzkumného vzorku, zde se jednalo o děti předškolního věku. Cílem projektu bylo ověření a vyhodnocení úrovně připraveností dětí pro úspěšné zahájení školní docházky v kontextu Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Výzkumný soubor obsahoval 817 českých dětí předškolního věku v průměrném věku 6,15 let. Z toho 424 chlapců a 393 dívek, kteří se chystali k zápisu do základní školy. Z dílčích výsledků vyplývá, že obě pohlaví projevovala velmi dobrou soustředivost na úkoly, při práci byly dostatečně samostatné, a testování zvládly velmi dobře i po stránce emocionální. Součástí testování bylo i sledování jemné motoriky, kam řadíme i kresbu. Test obsahoval vystřihování geometrických tvarů, zavazování tkaničky, napodobení pohybů končetin a o grafické spojování obrázků na přesně vymezeném prostoru, Jiráskův test. Z reflexe výzkumné studie oblasti vyspělosti jemné motoriky lze konstatovat, že výkon dětí výzkumného souboru prokázal přiměřený vývoj, kde lehce úspěšnější byla děvčata. (Petrová, Šmelová, Souralová, 2012, s. 333-335)

V porovnání s výzkumným šetřením u dětí prvních tříd, můžeme konstatovat, že výsledek se liší. Co tento rozdíl mohlo způsobit? Za příčiny rozdílného výsledku můžu

odhadovat např. složitost a množství zadaných úkolů, počet výzkumného vzorku, či oblast, kde děti bydlí, nesporně významný je vliv zrání CNS a věk dětí.

Následující druhá hypotéza se zabývala ověřováním významných rozdílů v obecné inteligenci mezi děvčaty a chlapci. Z interpretovaných výsledků je patrné, že genderové rozdíly v obecné inteligenci neexistují.

Ze zahraničních výzkumů posledních let zmiňují výzkum profesora Adriana Furnhama z University College London. Z výsledků svých výzkumů tvrdí, že podle mnoha studií jsou muži pouze sebejistější, nikoli bystřejší. K tomuto závěru došel analýzou pětadvaceti různých studií sledujících rozdíly v IQ mezi pohlavími. Profesor Furnham uvádí i zajímavý fakt, že muži i ženy považují jednotně vždy otce za bystřejšího než svou matku, svého dědečka za inteligentnějšího než svou babičku, a syny chytřejší než své dcery. Obě pohlaví, muži i ženy, se tak dopouští předsudků a dále šíří zažitou představu o chytřejších mužích. Profesor Furnham však dodává, že rozdíly mezi pohlavími existují, avšak tyto rozdíly jsou ve specializovaných znacích intelektuálního rozvoje. Muži vynikají častěji v prostorové pozornosti, která je podepřena navigačními a numerickými schopnostmi. Ženy zase vynikají v emocionální inteligenci a jazykových dovednostech. Průměrné IQ je ovšem u obou pohlaví stejné, liší se pouze v distribuci kolem tohoto průměru. U mužů se můžeme setkat s více extrémně inteligentních, ale také více extrémně slaboduchých jedinců, zatímco většina žen je rozložena právě kolem průměru. (dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/130943-zeny-jsou-stejne-inteligentni-jako-muzi-ale-neveri-si.html>, cit. 2016-03-03)

Třetí hypotéza se týkala psychické odolnosti. Celkový souhrnný pohled na problematiku a výsledky výzkumů resilience (odolnosti) jako součásti vývoje osobnosti můžeme najít v odborné publikaci Goldstein, S., Brooks, R. (2005). V současnosti má výzkum odolnosti dětí a mládeže aplikační charakter a soustřeďuje se především na využití poznatků a principů odolnosti v různých oblastech lidského života. Přehled výzkumů o resilienci v období dětství a dospělosti, v kontextu sociální práce poskytují publikace M. Ungara, (2008), Roberta Greena (2002), Fräsera, M. (2004) a dalších autorů zejména z Kanady a Austrálie. (Dostupné z: http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf, cit. 2016-03-04)

Výzkum se v současnosti přesunul ze sledování psychické odolnosti při krizových situacích, především mládeže a dospívajících, v posttraumatických stresových poruchách, katastrofách, na sledování odolnosti v běžných životních situacích, jakou je i vstup do základní školy u dětí předškolního a mladšího školního věku.

V třetí hypotéze, která se zabývala psychickou odolností dětí, opět nebyla potvrzena významnost rozdílu ve výzkumném vzorku. Ze své praxe učitele mateřské školy mohu

sledovat u dětí jejich vývoj i růst, jak fyzický, tak i psychický. Každý z nich je jedinečný a jiný ve svém prožívání, přesto v celkovém porovnání děvčat a chlapců můžu tvrdit, že jejich psychická odolnost se nijak významně neliší. Můj názor mě potvrdil i výsledek mého výzkumu, avšak je toto tvrzení pravdivé v porovnání s jiným podobným výzkumem?

Výzkumy o reziliencii M. Ungara, (2008), Roberta Greena (2002), Fräsera, M. dlouhodobě potvrzují, že přítomnost pozitivního sociálního prostředí má ochranný efekt na psychosociální zdraví jednotlivců. Příznivé rodinné podmínky a zázemí představují protektivní faktor, který umožňuje lepší zvládnání životních situací, výzev a řešení problémů. (Bartošová, Čerňák, Kukaňová, Šašinka, 2014, s. 33-44)

V Brně probíhal v 60 – 70 letech dlouhodobý výzkum, pod vedením Viléma Chmelaře – experimentálního psychologa, který se zabýval rozdíly v citovém prožívání chlapců a děvčat od jejich narození až do 18 let. Z výsledků vyplývá, že průměrné hodnoty citových vztahů děvčat a chlapců jsou shodné. (Kolaříková, Chmelař, 1978, s. 340 -343)

Ve všech výzkumech se odborníci shodují na významnosti vlivu rodiny na psychickou odolnost dětí, jejich emoční stabilitu a schopnosti čelit kritickým životním událostem.

Na závěr je nutné podotknout, že během výzkumu mohlo dojít k nezáměrnému zkreslení, které mohlo způsobit mnoho činitelů jako např. aktuální zdravotní stav dítěte, jeho psychické rozpoložení, únavou, špatně zvolenou časovou dobou (nesledovala jsem křivku výkonnosti). Přesto je možné, že při podrobném statistickém zpracování dojde k odhalení hodnotnějších souvislostí mezi jednotlivými sledovanými jevy.

ZÁVĚR:

Závěr je pojatý jako resumé a stručné shrnutí toho co už bylo výše uvedeno a popsáno v průběhu mé práce. Po mém bedlivém a osobním pozorování a vytváření hypotéz a zároveň jejich ověřování na anonymním vzorku respondentů jsem došla k jistým výsledkům, které jsem také podle uvedených metod zpracovala a vytvořila. Zde je závěr mých hypotéz

H1: Mezi chlapci a děvčaty existují významné rozdíly v oblasti kresby.

Proběhlý výzkum a interpretace výsledků na základě statistické analýzy dat vyvrací alternativní hypotézu a potvrzují nulovou hypotézu. Mezi chlapci a děvčaty neexistují významné rozdíly v oblasti kresby.

H2: Obecná inteligence mezi děvčaty a chlapci nevykazuje významné rozdíly.

Na základě provedení statistických výpočtů docházíme k závěru, že naše výsledky korespondují se stanovenou nulovou hypotézou.

H3: Mezi děvčaty a chlapci není významný rozdíl v psychické odolnosti.

Výsledky statistických dat F testu a T- testu nám potvrzují správnost stanovené nulové hypotézy. Psychická odolnost mezi chlapci a děvčaty nevykazuje významné statistické rozdíly.

SOUHRN

V diplomové práci s názvem „Připravenost pro zahájení školní docházky“ bylo zmapovat všechny možné aspekty, které se spoluúčastní na vývoji a rozvoji dítěte při nástupu do základní školy. Na základě tohoto záměru byly stanoveny hypotézy, které byly v praktické části ověřovány. Cílem bylo zjistit, zda existují genderové rozdíly v této připravenosti. Teoretická část obsahuje šest kapitol a postupně jsem se v jednotlivých částech zabývala vývojovými mezníky předškolního a mladšího školního věku a charakteristikou daného období. Následně jsme vymezili základní pojmy školní zralost a školní připravenost, včetně stanovení jejich pojmové odlišnosti. V třetí kapitole se zabýváme otázkami školní docházky, zápisu do základní školy, odkladem školní docházky a jejími legislativními ustanoveními. Popsala jsem podmínky ovlivňující připravenost na školní docházku, vnitřní i vnější faktory tolik důležité činitele vlivu pro rozvoj celé osobnosti dítěte. Věnovala jsem se také problematice posuzování školní zralosti a školní připravenosti. V poslední kapitole teoretické části jsem se snažila přiblížit nejčastější problémy a úskalí začátku docházky do školy, včetně příkladů alternativních možností dobrého startu na základní škole. Dovolila jsem si také srovnat jisté aspekty českého školství s francouzským školstvím a to přesněji předškolní období dítěte. Tuto zemi jsem si vybrala jako protipól jak velikostí, tak obyvatelstvem a bohatstvím země, abych poukázala na rozdíly mezi národním státem a občanským státem, kde se také vyskytuje větší škála a pestrost národních etnik a tím i jejich příprava na jednotný školní systém.

Praktická část měla za cíl zjistit, zda existují genderové rozdíly v připravenosti na školní docházku. Byly stanoveny hypotézy z oblasti kresby, inteligence a psychické odolnosti. Výsledky potvrdili dvě naše hypotézy o statisticky nevýznamných rozdílech mezi chlapci a děvčaty v oblasti inteligence a psychické odolnosti. U třetí hypotézy z oblasti kresby jsme museli alternativní hypotézu odmítnout a přijmout hypotézu nulovou, která koresponduje s výsledky předešlých hypotéz.

Na závěr můžu pouze konstatovat, že děti jsou to nejvzácnější, co nám život přináší, ne každý si tohoto daru je vědom, ne každému byl tento dar dán. Jsou odrazem naším i odrazem naší společnosti a přiznejme si, někdy ten obrázek není vůbec pěkný. Záleží pouze na nás, co do dětí vložíme, kolik času, lásky jim poskytneme, jaké jim předáme do života morální a etické hodnoty. Dokážeme ještě dětem předat naše tradice a kulturní kořeny? Nezůstanou vykořeněné a sami? To nám zodpoví pouze budoucnost.

SEZNAM ZKRAZEK

ADD	Syndrom poruchy pozornosti
ADHD	Attention deficit hyperaktivity disorder, syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou
ASRS	Adult ADHD Self-Report Scale , screeningový test
BAARS	Barkley Adult ADHD Rating Scale, screeningový test
CAN	Child Abuse and Neglect, syndrom
CMP	Centrální mozková příhoda
CNS	Centrální nervový systém
CYRM	Child and Youth Resilience Measure
DIVA	Diagnostic Interview for Adult ADHD, diagnostický rozhovor pro dospělé ADHD
KUMOT	Skupinový program pro rozvoj motoriky a sociálních dovedností
MDS	Metoda dobrého startu
NKS	Narušená komunikační schopnost
NS	Nervový systém
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
WURS	Wender Utah Rating Scale, screeningový test

LITERATURA

BARTOŠOVÁ, Kateřina, Michal ČERNÁK, Markéta KUKAŇOVÁ a Čeněk ŠAŠINKA (eds.). *Conference proceedings: Sborník příspěvků : Applying Principles of Cognitive Psychology in Practice : Brno 15. - 16. 5. 2014*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7824-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 168 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

BĚHOUNKOVÁ, Leona, Egle HAVRDOVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011, 147 s. ISBN 978-80-260-0641-1.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika: poznatky z teorií a výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan, Věra ČECHOVÁ a Marie ROZSYPALOVÁ. *Psychologie: obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. Vyd., v nakl. H & H 1. Upr. Praha: H & H, 1998, 206 s. ISBN 80-86022-36-6.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 169 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Vyd. 1. Brno: Konvoj, 2012, 131 s. Monografie (Konvoj). ISBN 978-80-7302-164-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KLINDOVÁ, Ľuboslava a Eva RYBÁROVÁ. *Psychológia II: vývinová psychológia pre 2. ročník stredných pedagogických škôl*. 1. vyd. Bratislava: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1985.

KLINDOVÁ, Ľuboslava, Eva BRONIŠOVÁ a Karol KOLLÁRIK. *Pedagogická psychologie: učebnice pro 4. Roč. pedagogických škol*. 1. Vyd., (v ČSSR 3. Vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, 212, [2] s. Učebnice pro pedagogické školy.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLAŘÍKOVÁ, Olga a Vilém CHMELARŤ (eds.). *Problémy psychického vývoje a osobnosti*. 1.vyd. Praha: Academia, 1978.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie 3. Díl: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. Vydání. Praha: Grada, 2015-, ^^^svazků. ISBN 978-80-247-3877-2

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. A aktualiz. Vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-731-5004-2.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Kdy je dítě připravené jít do školy? *Informatorium 3-8: časopis plný nápadů pro mateřské školy a školní družiny*. Praha: Portál, 2004 (1), 8-10. ISSN 1210-7506.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 158 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, Anna (ed.). *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 147 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-294-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. Třídy. 3., aktualiz. Vyd. Praha: Grada, 2014, 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. Vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H, 2002. ISBN 80-731-9016-8.

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. Vyd. Jinočany: H & H, 1998, 132 s. ISBN 80-86022-37-4.

LUND, Nick. *Intelligence a učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Z pohledu psychologie. ISBN 978-80-247-3922-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.

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, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4451-3.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. Aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. Vyd. Brno: Paido, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

SLEZÁKOVÁ, Zuzana. *Ošetřovatelství v neurologii*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4868-9.

SUCHÝ, Jaroslav. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. 3., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Metoda dobrého startu*. 1. Ostrava: Stylton, 1998. ISBN 80-902497-0-1.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. Nezm. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě a rozvod rodičů*. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2010, 184 s. ISBN 978-80-247-3181-0.

VANÍČKOVÁ, Eva, Hana PROVAZNÍKOVÁ a Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ. *Násilí v rodině: syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 1995. ISBN 80-855-2917-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a VÁGNEROVÁ. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007, 400 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1.

ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

CAKIRPALOGLU, Panajotis. Katedra psychologie FF UP v Olomouci. *Vybrané kapitoly psychologie osobnost*. [Online] 2013. [Citace: 2016-02-03]. Dostupné z: http://www.ff.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-katedry/psychologie/publikace/Cakirpaloglu/Cakirpaloglu_Vybrane_kapitoly_psychologie_osobnosti.pdf.

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [Online] 2005. [Citace: 2016-03-04]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon č. 561/2004 sb ., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [Online] [Citace: 2016-02-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

EACEA, European commission. Education, Audiovisual and Culture Executive agency . *Eurydice better knowledge for better policies* . [Online] 2016. [Citace: 2016-03-04]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php .

FAMOUS. Novinky. cz. *Vztahy a sex. Ženy jsou stejně inteligentní jako muži, ale nevěří si*. [Online] 2008. [Citace: 2016-03-03]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/vztahy-a-sex/130943-zeny-jsou-stejne-inteligentni-jako-muzi-ale-neveri-si.html>.

Child and Youth Resilience Measure (CYRM).[Online] 2012. [Citace: 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.resilienceresearch.org/research/resources/tools/33-the-child-and-youth-resilience-measure-cyrm>.

KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna. *Školní připravenost dětí*. [Online] 2012. [Citace: 2016-03-03]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1519513-Skolni-pripravenost-mgr-magdalena-kapucianova.html>.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi . Vývojově psychologická teorie S. Freuda, E. H. Eriksona a H. Kohlberga .* [Online] 2010. [Citace: 2016-01-02]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>.

KOHOUTEK, Rudolf. SCS. ABZ. CZ Slovník cizích slov. *Pojem Ravenovy progresivní matrice .* [Online] 2016. [Citace: 2016 02-02] . Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/ravenovy-progresivni-matrice>.

KOMÁRIK, Emil, Anna JENČOVÁ, Katarína KRAJČOVIČOVÁ, Roman REPČÍK, Daniela ŠANDOROVÁ, Denisa HUČEKOVÁ. Pedagogická fakulta UKF v Nitre. *Kontexty reziliencie.* [Online] 2008. [Citace: 2016-03-04].
Dostupné z: http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche . [Online] 2016. [Citace: 2016-03-04]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/>.

POLODNOVÁ, Pavla. *Vstup dítěte do školy a školní zralost.* [online] 2010. [Citace: 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.zsmsstoky.cz/dokumenty-ms/ds-1014/p1=1069>

PORTÁL. *Zápis do první třídy základní školy.* [Online] 2016. [Citace: 2016-04-03]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25764> .

PRAUS, Petr. MENSA České republiky. Časopis Mensy České republiky. *Intelligence a její měření.* [Online] 2016. [Citace: 2016-04-03].
Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/intelligence_a_jeji_mereni.html.

SMEČKOVÁ, Gabriela. *Terminologické vymezení a klasifikace specifických poruch školních dovedností.* [Online] 2009. [Citace: 2016-03-04]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-09.pdf>

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Metoda dobrého startu - česká verze.* [Online] 1998. [Citace: 2016-03-02]. Dostupné z: http://www.zsjevicko.cz/images/stories/esf/metoda_dobreho_startu.pdf.

Základní škola a mateřská školy Štoky . *Dokumenty MŠ*. [Online] 2016. [Citace: 2016-03-02].
Dostupné z: <http://www.zsmsstoky.cz/dokumenty-ms/ds-1014/p1=1069>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Dotazník pro učitele

Příloha 3: CYRM – dotazníkové otázky

Příloha 4: Vyhodnocení dotazníku

Příloha 5: Chování během vyšetření

Příloha 6: Ukázka Raven testu

Příloha 7: Skórování testu obkreslování

PŘÍLOHY

příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS

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

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

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

Příloha č. 2

Dotazník pro učitele - chování dítěte během vyučování

Jméno dítěte.....

■
1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly
výborně se soustředí 1 2 3 4 5 špatně se soustředí

■
2) Samostatnost dítěte při vyučování
pracuje samostatně 1 2 3 4 5 pracuje nesamostatně
(nepotřebuje naši pomoc) (potřebuje pomoc a průběžnou motivaci)

■
3) Projevy a citové rozpoložení dítěte při vyučování
spontánní - pozitivní 1 2 3 4 5 ostýchavé - negativní
(uvolněné, stabilní, vyrovnané, dobře se adaptuje) (stydlivé, labilní, pláčivé, zlostné, úzkostné)

■
4) Komunikace s ostatními dětmi
komunikuje, je vstřícné 1 2 3 4 5 je uzavřené, nekomunikuje

■
5) Adaptace na školu a její pravidla
dobrá, respektuje pravidla 1 2 3 4 5 dosud není adaptován

■
6) Pečlivost, svědomitost zpracování úkolů
pečlivé, svědomité 1 2 3 4 5 ledabylé, povrchní, nedokončuje

■
7) Úspěšnost při plnění úkolů
úspěšný 1 2 3 4 5 neúspěšný

■
8) Reakce na neúspěch, kritiku a výtky?
adekvátní reakce, zvýšení motivace 1 2 3 4 5 nepřiměřená reakce, rezignace

■
9) Jiné projevy chování dítěte (prosím, vypište).

■
10) Školní prospěch:
Vysvědčení pololetní Vysvědčení na konci roku (průměr)

Příloha č. 3

Jméno _____

Datum _____

CYRM (Child and Youth Resilience Measure) – Child Version (česká verze)
U každé otázky zakroužkuj jednu odpověď.

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

Příloha č. 4

VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU „CYRM“

Přičtení bodů jednotlivým odpovědím: Ne = 1, Někdy = 2 (~~1~~), Ano = 3 (~~2~~)

Chcete-li vypočítat celkové CYRM-26 skóre:

Vyšší skóre znamenají vyšší úrovně charakteristik spojených s odolností

Sečti CYRM score = SUM (položky 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)

Chcete-li vypočítat celkové skóre tři subškál

Vyšší skóre znamená vyšší úroveň vlastností spojených s každou subškálou.

Individualita/ osobnost

Sečti CYRM_I_score = SUM (položky 2, 4, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 24)

Vztahy s rodiči (pečovateli)

Sečti CYRM_R_score = SUM (položky 5, 6, 7, 11, 16, 23, 25)

Kontext / pocit sounáležitosti

Sečti CYRM_C_score = SUM (položky 1, 3, 9, 15, 18, 21, 22, 26)

Chcete-li vypočítat skóre clusterů otázek jednotlivých subškál (Sub-scale question clusters)

Vyšší skóre znamenají vyšší úrovně charakteristik spojených s každým „clusterem“.

Subškála Individualita/ osobnost – tři clustery otázek

Individuální osobnostní dovednosti (IndPS= SUM (položky 2, 8, 10, 12, 20).

Individuální podpora vrstevníků (IndPeer= SUM (položky 13, 17).

Individuální sociální dovednosti (IndSS= SUM (položky 4, 14, 19, 24).

Subškála Vztahy s rodiči (pečovateli) – dva clustery otázek

Poskytování fyzické péče rodiči (CrPhys= SUM (položky 5, 7).

Poskytování psychické (duševní) péče rodiči (pečovateli) (CrPsyc= SUM (položky 6, 11, 16, 23, 25).

Subškála Kontext / pocit sounáležitosti - tři clustery otázek

Duchovní kontext (Pocit duchovní sounáležitosti?) (CntS= SUM (položky 21, 22).

Kontext vzdělávací (Pocit vzdělávací či školní sounáležitosti) (CntEd= SUM (položky 3, 15).

Kulturní kontext (Pocit kulturní sounáležitosti) (CntC= SUM (položky 1, 9, 18, 26).

Je možné spočítat rovněž průměrné skóre (celkově nebo pro každou subškálu a každý cluster).

CYRM – položky seskupené podle subškál a clusterů

1. Subškála „INDIVIDUALITA / OSOBNOST“ („Individual“)

Cluster 1 *Individuální osobnostní dovednosti*

2	Světuješ se lidem kolem sebe se svými tajemstvími (důvěrnými záležitostmi)?
8	Snažíš se dokončit to, co začneš dělat? Například malování obrázku, napsat domácí úkol...
10	Hrají si s Tebou jiné děti rády?
12	Když věci zrovna nejdou tak, jak chceš, umíš to vyřešit, aniž bys ublížil sobě či jiným (např. aniž bys jiné udeřil nebo jim řekl něco ošklivého) ?
20	Víš, v čem jsi dobrý/a? Víš co umíš, co Ti jde dobře?

Cluster 2 *Individuální podpora vrstevníků*

13	Máš přátele, kterým na Tobě záleží?
17	Myslíš si, že v " těžkých chvílích " když se ti něco stane (např. když jsi nemocný, nebo když jsi udělal něco špatného), že to Tvým kamarádům není jedno, že jim na tobě záleží?

Cluster 3 *Individuální sociální dovednosti*

4	Víš, jak se (za)chovat v různých situacích (jako např. ve škole, doma, v kostele)?
14	Víš, koho poprosit o pomoc?
19	Máš příležitosti (možnosti) ukázat druhým, že jsi už velká/y, a tak umíš dělat věci samostatně?
24	Máš příležitosti učit se věci, které budou užitečné, až budeš starší (např. různé domácí práce, pomáhat druhým)?

2. Subškála „VZTAHY S RODIČI (PEČOVATELI)“

Cluster 4 *Poskytování fyzické péče*

5	Máš pocit, že Tví rodiče (pečovatelé) vždy vědí, kde jsi a co děláš?
7	Je u vás doma dostatek jídla, když máš hlad?

Cluster 5 *Poskytování psychické (duchovní??) péče*

6	Máš pocit, že Tví rodiče (pečovatelé) o Tobě hodně vědí (např. co Tě těší, čeho se bojíš)?
11	Mluvíš se svou rodinou o tom, jak se cítíš (např. když Tě někdo raní nebo když se něčeho bojíš)?
16	Myslíš si, že v " těžkých chvílích " když se ti něco stane (např. když jsi nemocný, nebo když jsi udělal něco špatného) na Tobě Tvé rodině záleží?
23	Cítíš se v bezpečí, když jsi se svou rodinou?
25	Líbí se Ti, jak Tvá rodina slaví různé svátky a dodržuje různé zvyky? Například to, co se obyčejně dělá o Velikonocích, o Vánocích, když má někdo narozeniny...)

3. Subškála „KONTEXT / POCIT SOUNÁLEŽITOSTI“

Cluster 6 <i>Duchovní kontext (Pocit duchovní sounáležitosti)</i>	
21	Modlíš se pravidelně, chodíš do kostela?
22	Myslíš si, že je důležité "pomáhat" ve své jiným lidem?

Cluster 7 <i>Vzdělávací kontext (Pocit školní sounáležitosti)</i>	
3	Je pro Tebe důležité, jestli se Ti daří ve škole?
15	Citíš se dobře mezi ostatními dětmi? Rozumíš si s jinými dětmi?

Cluster 8 <i>Kulturní kontext (Pocit kulturní sounáležitosti)</i>	
1	Jsou lidé, kterým se chceš podobat?
2	Světuješ se lidem kolem sebe se svými tajemstvími (důvěrnými záležitostmi)?
18	Řekl bys, že ostatní s Tebou zachází férově (fír, na rovnu, spravedlivě)?
26	Líbí se Ti jak se v naší společnosti, zemi, státě (tedy nejen u vás doma) dodržují tyto zvyky?

Chování dítěte během vyšetření (záznamový arch)

■
1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

výborně se soustředí	1	2	3	4	5	špatně se soustředí
-----------------------------	---	---	---	---	---	----------------------------

■
2) Samostatnost dítěte při práci

pracuje samostatně	1	2	3	4	5	pracuje nesamostatně
(nepotřebuje naši pomoc)						(potřebuje pomoc a průběžnou motivaci)

■
3) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

spontánní - pozitivní	1	2	3	4	5	ostýchavé - negativní
(uvolněné, stabilní, vyzrovnané, dobře se adaptuje)						(stydlivé, labilní, plačtivé, zlostné)

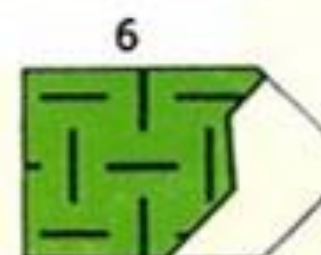
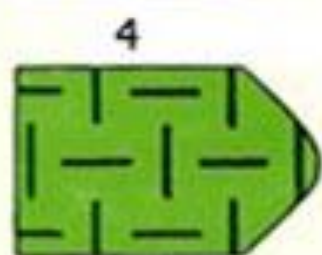
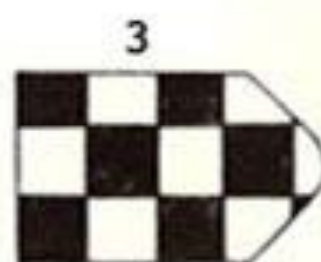
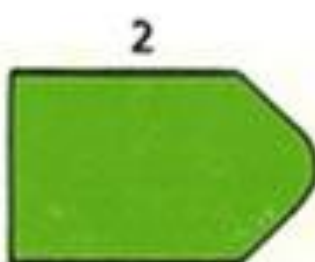
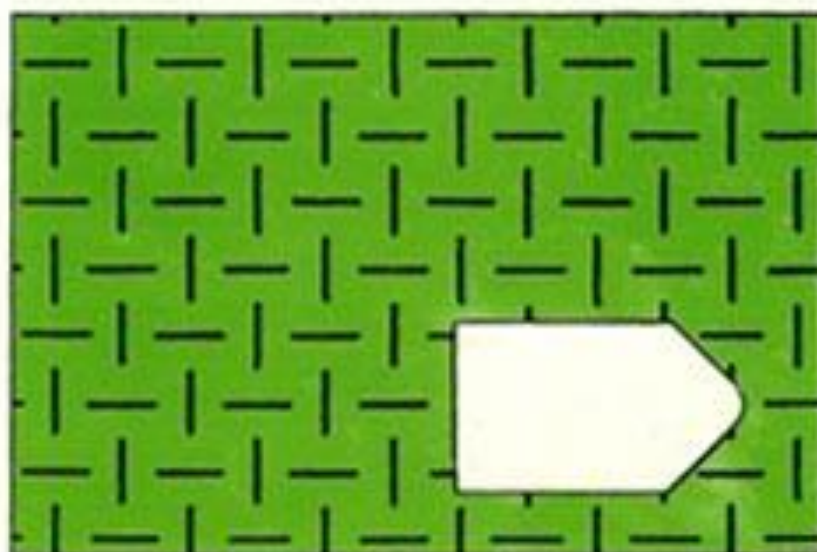
■
4) Lateralita

pravá ruka - levá ruka

■
5) Tělesná charakteristika - postava

Drobná - přiměřená věku - nadváha

Příloha č. 6



Příloha č. 7

1. Kruh:

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

2. Kříž:

1. bod Překřížení čar přibližně v pravém úhlu.

2. bod Ramena kříže jsou přibližně stejné dlouhá.

Je-li jedno dvakrát delší než kterékoliv jiné, skórujeme minus.

Neúspěšná řešení pro bod 1.



Neúspěšná řešení pro bod 2.:



3. Čtverec

1. bod Obrazec má všechny úhly přibližně pravé. Je jasné, že jde o Čtverec, nikoliv o kosočtverec nebo lichoběžník. Tolerujeme odchylku od pravého úhlu asi do 15° .

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

2. bod Tento bod můžeme přisoudit jen, byl-li splněn bod 1. Délka stran přibližně stejná. Skórujeme minus, je-li jedna strana aspoň dvakrát delší než jiná.

Neúspěšná řešení pro bod 1.:



Neúspěšná řešení pro bod 2



4. rovnostranný trojúhelník

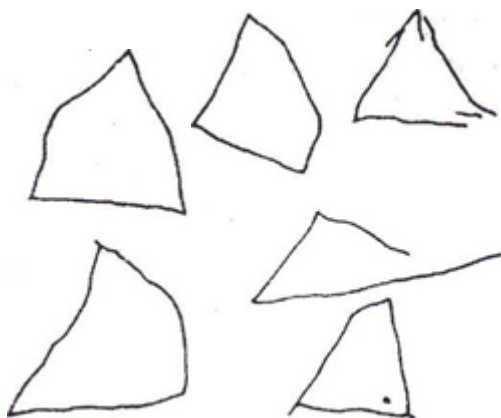
1. bod Jakýkoliv trojúhelník.

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

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

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

Neúspěšná řešení pro bod 1



Neúspěšná řešení pro bod 2



5. kosočtverec

1. bod – Jakýkoliv kosočtverec.

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

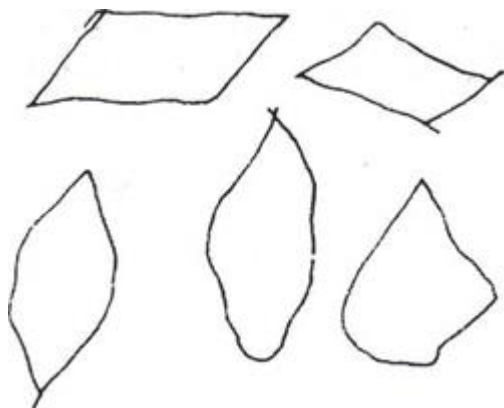
2. Bod možno přisoudit jen byl-li splněn bod 1.

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

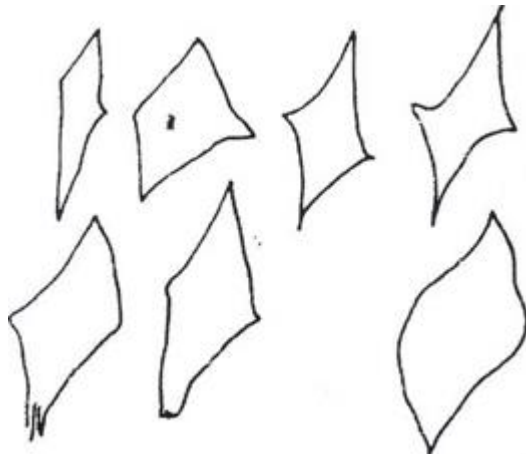
Jestliže nejsou splněny podmínky pro bod 2., dále obrazec nehodnotíme.

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

Neúspěšná řešení pro bod 1



Neúspěšná řešení pro bod 2



6. kosočtverec s křížem

1. bod Pro splnění tohoto bodu platí kritéria pro bod 1. A 2. „, obrazce č. 5.

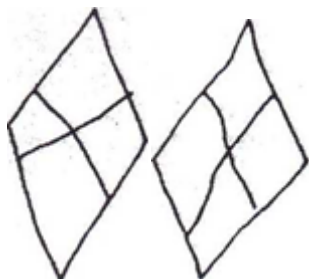
Nehodnotíme dále, jestliže nebyla splněna. Rovněž nehodnotíme, není-li v kosočtverci vnitřní kříž.

2. Body můžeme dát, jen byl-li splněn bod 1. Pro skórování plus platí kritéria pro bod

3. U obrazce č. 5. Kosočtverec musí být tedy podle všech kritérii přijatelný. Není-li tomu tak, skórujeme minus a obrazec dále nehodnotíme.

3. Bod dáme, jen byl-li už dan bod 2. Ramena vnitřního kříže jsou tvořena přímkami a dotýkají se stran kosočtverce přibližně v jejich polovině. Dotýkají-li se méně než ve třetině, skórujeme minus. Rovněž jako minus skórujeme, není-li rameno kříže dotaženo ke straně kosočtverce a je-li mezera větší než 2 mm.

Neúspěšná řešení pro bod 3



7. Šesticípá hvězda

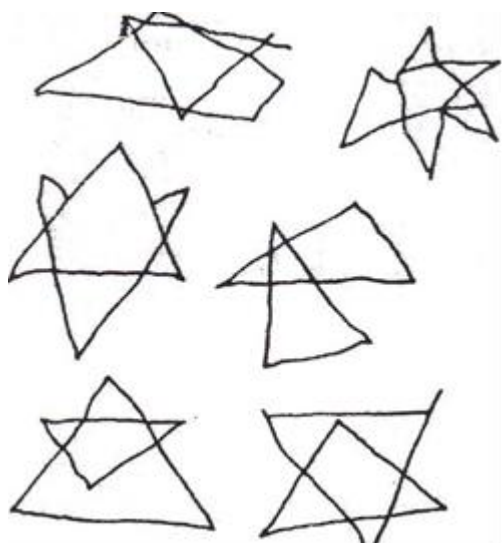
1. bod Obrazec má 6 vrcholů. Podoba hvězdy je zachována.

Není-li splněn tento požadavek, skórujeme minus a obrazec dále nehodnotíme (Je-li vrchol jednoho trojúhelníku uvnitř druhého nebo se jen dotýká jeho strany, skórujeme samozřejmě jako minus

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

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

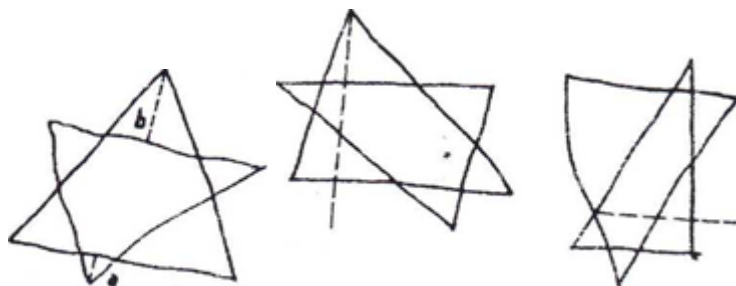
Neúspěšná řešení pro bod 1



Neúspěšná řešení pro bod 2



Neúspěšná řešení pro bod 3



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Milena Černá
Katedra:	Psychologie a psychopatologie
Vedoucí práce:	PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Připravenost pro zahájení školní docházky
Název v angličtině:	Readiness for starting school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou školní připravenosti a zralosti pro zahájení školní docházky. Skládá se z teoretické a praktické části. V teoretické části je popsán vývoj dětí předškolního a mladšího školního věku, vymezení základních pojmů školní zralost a školní připravenost, podmínky, rizika ovlivňující zahájení školní docházky, jejich diagnostika, prevence a intervence. V praktické části je zpracován výzkum zaměřený na pedagogicko psychologické hledisko problematiky školní připravenosti.
Klíčová slova:	Školní zralost, školní připravenost, povinná školní docházka, odklad školní docházky, resilience dětí, diagnostika školní zralosti.
Abstract:	This thesis is focused on the issue of school readiness and maturity for beginning at school. The thesis consists of theoretical and practical parts. The theoretical part describes the development of preschool and school age, the definition of basic concepts of school readiness and school readiness, conditions, risks who are affecting start school, their diagnosis, prevention and intervention. The practical part is research who is focused on educational and psychological point of view the issue of school readiness.

Keywords:	School ripeness , school readiness, compulsory school attendance, suspension of school attendance (school attendance delay), resilience of children, diagnostics of school maturity.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Informovaný souhlas Příloha 2: Dotazník pro učitele Příloha 3: CYRM – dotazníkové otázky Příloha 4: Vyhodnocení dotazníku Příloha 5: Chování během vyšetření Příloha 6: Záznamový arch k Raven testu Příloha 7: Skórování testu obkreslování
Rozsah práce:	80
Jazyk práce:	Český jazyk