

UNIVERZITA PALCKÉHO

V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Markéta Krotká

Problematika školní zralosti

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, své rodině za podporu při studiu a paní ředitelce spolu s učitelkami mateřských škol v Otrokovicích, kde byl realizován výzkum práce.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Charakteristika předškolního věku	7
1.1 Vývoj motoriky	8
1.2 Vývoj poznávacích procesů	11
1.3 Emoční a sociální vývoj	14
2 Dětský výtvarný projev	16
2. 1. Vývojová stádia dětské kresby	16
2. 2. Kresba lidské postavy	22
2.3 Výtvarná typologie dle Věry Roeselové	24
3 Školní zralost a připravenost	27
3.1 Školní zralost	27
3.2 Školní připravenost	33
3.3 Školní nezralost	34
3.4 Odklad školní docházky	37
EMPIRICKÁ ČÁST	
1 Cíl výzkumu	39
2 Stanovení výzkumných otázek a předpokladů	40
3 Popis výzkumného vzorku	42
3.1 Charakteristika jednotlivých mateřských škol	42
3.2 Charakteristika sledovaného vzorku	43
4 Metodika výzkumného šetření	47
4.1 Dotazník pro rodiče	47
4.2 Pozorování chování dítěte během vyšetření	47
4.3 Orientační test školní zralosti	48
5 Postup při sběru dat	55
6 Výsledky výzkumného šetření	56
6.1 Analýza dat	56
6.2 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření	81

Závěr	84
--------------------	-----------

Použitá literatura

Seznam tabulek

Seznam grafů

Seznam obrázků

Seznam zkratk

Seznam příloh

Anotace

Úvod

Téma diplomové práce jsem volila na základě vlastního zájmu o danou problematiku s důrazem na cílovou skupinu, o které práce pojednává.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak jsou dnešní děti předškolního věku zralé k nastoupení povinné školní docházky. A zároveň vymezit některé složky a faktory k posouzení oblasti školní zralosti dítěte.

Teoretická část práce vychází z odborné literatury a ze vzájemného porovnávání různých přístupů k danému tématu a je členěna do pěti kapitol. Cílem teoretické části je charakterizovat dítě předškolního věku z hlediska motorického, emočního a sociálního vývoje a také vývoje poznávacích procesů, čemuž je věnována kapitola první. Druhá kapitola je zaměřena na dětský výtvarný projev. První část této kapitoly vymezuje pojem kresba, a to jak po stránce obsahové, tak formální. Jsou zde popsány stádia a fáze dětské kresby, její znaky a diagnostické možnosti. Druhá část se zabývá kresbou lidské postavy a jejím vývojem. Poslední část je zaměřena na výtvarnou typologii dle Věry Roeselové. Kapitola třetí popisuje školní zralost a připravenost. Nejprve je definována školní zralost včetně jejích kritérií a možností diagnostiky. Poté se kapitola věnuje školní připravenosti, zralosti a odkladu školní docházky.

V empirické části práce je nejprve vymezen cíl práce. Ve druhé kapitole jsou stanoveny výzkumné otázky a předpoklady. Kapitola třetí je věnována výzkumnému souboru, a to charakteristice sledovaného vzorku včetně jednotlivých mateřských škol. Čtvrtá kapitola se zabývá metodikou výzkumného šetření, která zahrnuje dotazník, pozorování a výše zmíněný orientační test školní zralosti, jehož původním autorem je Artur Kern. V této práci je však použita modifikace testu od Jaroslava Jirásky. V páté kapitole je popsán postup při sběru dat. Poslední kapitola empirické části práce vymezuje vlastní výzkumnou činnost, spočívající v analýze a interpretaci výsledků daného testu. Tyto výsledky jsou následně porovnávány na základě stanovených hledisek, mezi něž patří pohlaví, vzdělání rodičů, pořadí narození dítěte, počet sourozenců, či stanovení odkladu školní docházky. Samotný výzkum je kvantitativního charakteru a jeho cílem je potvrdit, nebo naopak vyvrátit stanovené výzkumné otázky a předpoklady.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika předškolního věku

„Základní rysy osobnosti člověka se začínají utvářet již v předškolním věku. Prvních 6 let života je často pro další vývoj osobnosti člověka rozhodující.“ (Kohoutek, 2008, s. 69).

Předškolní věk lze nazvat také věkem mateřské školy. Počátek tohoto období nastává po ukončení batolecího období, a to ve věku tří let. Předškolní věk vyústí ve věku školního, a tím je toto období zakončeno. Podle některých autorů se však jedná o celé období od narození až po nástup do školy, a je tedy nazýváno obdobím hry. Typickým znakem dětí předškolního věku je značně rozvinutý psychický i citový život, pohybové dovednosti, vyvinutá řeč a zvládnání základní samoobsluhy (Langmeier, Krejčíková, 2006, Matějček, Pokorná, 1998).

Předškolní věk je také možné charakterizovat jako stabilizování vlastní pozice dítěte ve světě, tedy diferenciaci vztahu ke světu. V tomto procesu hraje roli dětská představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování neregulované logikou. Tento věk bývá označován obdobím iniciativy, kdy se dítě snaží o potvrzení svých kvalit prostřednictvím potřeb něčeho dosáhnout, něco zvládnout. V tomto období dochází k jisté změně také v oblasti sociální. Předškolní dítě není upoutáno pouze na rodinu, navazuje vztahy i s vrstevníky. Důležitou roli hraje také hra, ve které se od dítěte očekává jak sebezprosažení, tak prosociální chování. Myšlení dítěte předškolního věku lze charakterizovat takzvaným egocentrismem, stavěním základů na zjevných znacích a magičnosti. Důležitým znakem je také rozvoj emoční inteligence, díky kterému dítě porozumí nejen vlastním emocím, ale i citovým projevům druhých (Vágnerová, 2007).

Předškolní věk v životě dítěte představuje období systematické přípravy na nástup povinné školní docházky. Dítě se v tomto období dynamicky rozvíjí po všech stránkách osobnosti. Osamostatňuje se, stává se členem nové sociální skupiny a osvojuje si potřebné kompetence, vědomosti, schopnosti a dovednosti potřebné pro jeho další rozvoj. Instituce mateřské školy ve spolupráci s rodinou se podílí na edukaci dítěte, jeho všestranném rozvoji s cílem umožnit dítěti jeho úspěšný vstup do další etapy vzdělávání.

1.1 Vývoj motoriky

Motorickým vývojem lze nazývat soustavné zdokonalování, vylepšování koordinace pohybů, vyšší hbitost a eleganci pohybů (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Hrubá a jemná motorika

„ V předškolním věku dozrávají mozkové funkce umožňující koordinaci hrubé motoriky. Děti si v tomto věku užívají pohyb, dávají přednost fyzickým aktivitám před činnostmi vyžadujícími soustředění. Pohybová aktivita je nezbytnou součástí zdravého vývoje a předškoláci potřebují na pohybové aktivity čas i prostor.“ (Thorová, 2015, s. 382).

Ve třech letech je každé dítě schopno chůze a celková hybnost je dosti podobná pohybům dospělého člověka. Zvládá například běh, chůzi do schodů i ze schodů, a to bez držení. Mezi konkrétní prvky hrubé motoriky, které dítě předškolního věku ovládá, patří lezení po prolézačkách na dětských hřištích, či žebříku, různé seskoky a přeskoky přes překážky, stoj na jedné noze, nebo hody míčem. S dětmi předškolního věku se doporučuje vyhýbat vytrvalostním výkonům a být neustále na pozoru v případě, kdyby dítě došlo na pokraj svých fyzických sil (Skorunková 2013, Langmeier, Krejčíková, 2006, Matějček, Pokorná, 1998).

Jemná motorika neboli motorika dovednostní, obratnostní, či šikovností, může být definována jako schopnost obratně a kontrolovaně manipulovat drobnými předměty v malém prostoru (Vyskotová, Macháčková, 2013). Dítě předškolního věku dokáže samo užívat příbor, nikoli pouze lžičku, vyčistit si zuby kartáčkem, ustříhnout papír pomocí nůžek, či zacházet s tužkou, štětcem a barvami. Dále je schopno si samo zavázat tkaničky, nebo je alespoň ve fázi pokusu, a také si samo dovede umýt ruce a převléci se (Langmeier, Krejčířová, 2006). Spolu s rozvojem jemné motoriky lze zaznamenat také pokrok ve funkci vnímání. Dítě dovede věci skládat, nebo naopak rozkládat, což je zapříčiněno jeho zájmem o detail. Už se tedy nejedná o schopnost vnímat pouze celek, ale i jeho části (Matějček, Pokorná, 1998). Jako ideální pomůckou k rozvoji těchto manuálních zručností slouží stavebnice LEGO, sestavy kostek, puzzle nebo různé skládačky. Do oblasti jemné motoriky patří grafomotorika a vizuomotorika, které jsou detailně popsány v následujících podkapitolách. Dále pod jemnou motoriku spadá

logomotorika, což je pohybová aktivita mluvních orgánů při artikulované řeči, oromotorika, tedy pohyby mluvních orgánů za pomoci svalů orofaciální oblasti. A mimika, což je prostředek neverbální komunikace a manipulační aktivity (Skorunková, 2013, Vyskotová, Macháčková, 2013).

Grafomotorika

Pojmem grafomotorika se rozumí soubor psychických i motorických činností důležitých pro psaní, kreslení a malování. Mezi základy grafomotoriky patří motorika hrubá, motorická koordinace a postupný vývoj hybnosti od paže ruky až k prstům. Předškolní věk je specifickým obdobím upevňování koordinace pohybů zápěstí a prstů na rukou. Emoční stav dítěte, vyzrálost psychiky, úroveň a souhra prvků mozkové činnosti, je možné posuzovat na základě grafomotorického projevu. Na rozvoji grafomotoriky pracují děti v mateřských školách denně. Jedná se o takzvané uvolňovací cviky, které jsou zařazovány například do her. V tomto věku ještě není dokončena osifikace zápěstních kůstek, svaly jsou tedy značně ochablé. Těmto cvikům se děti v mateřských školách věnují pravidelně, ale v krátkých intervalech. Grafomotorický nácvik je spojen s rytmizací, která dětem do budoucna usnadňuje nácvik samotného psaní (Otevřelová, 2016).

Ve třetím roku života dokáže dítě napodobit směr čáry, a to jak čáru kruhovou, tak i horizontální a vertikální. Ovládání pohybu rukou deklamuje i fakt, že ve čtvrtém roce je dítě schopno nakreslit křížek, v pátém napodobí čtverec a v šestém trojúhelník (Langmeier, Krejčířová, 2006). Období mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte je navíc specifickým začátkem kresby lidské postavy. Jedním z prvních ztvárnění člověka je takzvaný „hlavonožec“, kdy jak už název naznačuje, kreslí dítě postavu bez těla. Jedná se o hrubé znázornění hlavy s obličejem, ze které směrem dolů pokračují nohy, a ze stran ruce. Poté nastává realističtější pojetí lidské postavy, a to už s trupem. Postupně se přidávají detaily, jako jsou prsty na ruce, uši, vlasy, části oblečení, obuv a podobně. Konkrétně u holčiček si lze všimnout zvýraznění linie očí, více propracovaného ztvárnění vlasů, oděvů, doplňků a různých dekorací. Typickým námětem jsou princezny. Kresba, která splňuje všechny náležitosti, jako jsou části těla a oblečení, patří do jednoho z faktorů posouzení školní zralosti. Děti tohoto věku se také dokážou velmi dobře vyjádřit k tomu, co právě nakreslily. Většinou jdou do výtvaru s určitým námětem, který se však během procesu může poněkud změnit. Své kresby staví na tom, co o daném předmětu

vědí, nikoli co vidí. Proto je například oblečení na lidské postavě takzvaně průhledné. Dítě si totiž nejdříve nakreslí samotné tělo, a až teprve přes něj kreslí oblečení. To samé je možné zaznamenat u kreseb domu, které jsou také ztvárněny takzvaným průhledným efektem. I u nich totiž lze vidět skrze zeď, například to, jak daná rodina obědvá. Tomuto jevu se odborně říká „intelektuální realismus“. Postupem času tato průhlednost vymizí a začne se objevovat podobnost skutečností. Jako je správné vyobrazení poměrů, kdy se do popředí začne dostávat citová závažnost zobrazených předmětů a lidí. Dětská kresba je při správném úhlu pohledu čitelná jako otevřená kniha (Matějček, Pokorná, 1998).

Nevyzrálost jemné motoriky a grafomotoriky lze u dítěte předškolního věku pozorovat v několika jevech. Patří mezi ně nechtění a nedobrovolné vyhledávání činností, jako jsou rukodělné práce, hry se stavebnicí nebo mozaikou. Jedná se totiž o činnosti, které vyžadují obratnost a koordinaci jemných pohybů. Dítě nevyhledává, či dokonce odmítá malovat a kreslit. U takového typu dítěte je možné vyzorovat nerovnoměrnost a neplynulost čar, dále jejich kostrbatost a značný tlak na tužku. Dalším znakem je jistá chudoba výtvaru v porovnání s výsledky svých vrstevníků. Kresbu lze po stránce formální i obsahové vyhodnotit jako nepřiměřenou věku. Jedním z posledních faktorů nevyzrálosti jemné motoriky je značná zátěž, vyvinutá dítětem při sebeobsluze (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vizuomotorika

Vizuomotorika je složení zrakového vnímání a pohybu. Základ vizuomotorického vývoje závisí na správném rozvoji obou těchto složek. Právě souhra zrakového vnímání a motoriky tvoří předpoklad pro kreslení a psaní. Jedná se tedy o zpětnovazební zrakovou kontrolu v souhře pohybů rukou při manipulaci a grafomotorice. Vizuomotorika je úzce spjata s vizuospeciálními, tedy zrakově-prostorovými, funkcemi mozku. K rozvoji vizuomotoriky dochází u dětí během celého jejich vývoje. Jedná se o natolik přirozený rozvoj, že si to samy děti ani neuvědomují. Tento vývoj lze u dětí monitorovat, a to jejich pozorováním při každodenních činnostech, jako je oblékání, stolování, či uklízení. Už v mateřské škole je automatizace těchto složek jedním z cílů. Při vstupu do základní školy tím lze totiž preventivně zabránit těžkostem osvojování tvarů písmen, zvýšenému tlaku na podložku při psaní, neplynulosti jednotlivých tahů, kolísání sklonu a velikosti písma, pomalému tempu psaní, snížené úpravě písemného projevu, či učení se z vlastních

zápisů. Do první složky vizuomotoriky, tedy složky zrakového vnímání, patří zraková analýza a syntéza, zrakové rozlišování a vnímání figur a pozadí. Právě souhra šesti okohybných svalů zajišťuje pohyby očí. Druhou složkou je samotná motorika, především však motorika jemná a grafomotorika. Důležitá stránka, ve správném vývoji vizuomotoriky, je zraková paměť. Právě v ní je potřeba uchovat to, co dítě vidí, aby mohlo daný vjem propojit s pohybem ruky a prstů (Otevřelová, 2016, Vyskotová, Macháčková, 2013).

To, že je dítě vizomotoricky nevyzrálé, se v předškolním i školním věku může projevat následujícími faktory. Patří mezi ně považování podobných předmětů za shodné, značná neobliba pracovních listů, ve kterých se po dítěti vyžaduje vyhledání rozdílů na obrázcích a takzvané zrcadlení písmen. Toto zrcadlení, neboli převrácení se dá nejčastěji vyzorovat v poloze vertikální, tento jev je zaznamenán také v poloze horizontální (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.2 Vývoj poznávacích procesů

„Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní, kvalitativní proměnu poznávacích strategií.“ (Vágnerová, 2012, s. 177).

Vnímání

Vnímání dítěte předškolního věku lze charakterizovat jako globální a neanalytické. Je zaměřeno převážně na to, co dítě opravdu subjektivně upoutá. Tedy to, co dítě vnímá vždy celistvě s velkou váhou emocionality. Vnímání předškolních dětí se dělí na tři stadia. **Stadium předmětů**, zaměřené na výčet libovolných objektů na obrázku nebo v samotné realitě. Druhým stadiem je **stadium činností**, které se vyznačuje popisem dílčích vztahů v samostatných souborech celistvého děje. Pokud je však daný jev pro dítě známý, například častým opakováním, je schopno sled logicky popsat. Posledním stadiem je **stadium vztahů**, kdy jde o pochopení celého výjevu, včetně pointy a smyslu. Toto stadium však v předškolním věku ještě není vyvinuto (Čačka, 2000). Rozvíjí se také vnímání zrakové a sluchové, nezbytné pro výuku čtení a psaní. Vnímání prostoru je prozatím nepřesné, i když se dítě dokáže orientovat v bezprostředním okolí domova.

Vnímání času je pro dítě zatím nejobtížnější, časové úseky ještě plně nevnímá, dokáže si je však spojit s konkrétní činností, jako je doba oběda, či usínání (Šulová, 2004).

Paměť

„Paměť je v předškolním období převážně bezděčná. Záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická. Kapacita mechanické paměti spolu s aktivitou a zvědavostí tohoto věku tvoří dobrý základ pro snadné přijímání informací.“ (Šulová, 2004, s. 68).

Paměť je v tomto věku specifická svou převažující konkrétností a mimovolností. Až konec předškolního věku zaznamenává první úmyslné paměti. Dále se rozvíjí paměť slovně logická. To znamená, že co je pro dítě známé, nebo se často opakuje v rámci událostí, dokáže samo reprodukovat na základě logických událostí a jejich sledu (Šimčíková-Čížková, 2008). Dále převažuje paměť krátkodobá, avšak už mezi pátým a šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá. Pokud je ale pro dítě i v nižším věku nějaká situace velmi kladně citově hodnocena, dokáže si ji dlouhodobě zapamatovat. Předškolní věk je ideálním obdobím pro výuku cizích jazyků, dítě nemá problém s bezděčným zapamatováním například atlasu hub, včetně latinských názvů. Dokáže si také velmi snadno vybavit text, který má spojený s obrázkovou stranou v knize (Šulová, 2004).

Pozornost

Na konci předškolního období se u dítěte vyvíjí úmyslná pozornost, která se odráží ve schopnosti lépe a déle se soustředit. Do té doby je možné u dítěte vyzorovat nestálost a přelétavost. Pozornost je však ovlivněna také temperamentem a samotnou osobností dítěte (Šimčíková-Čížková, 2008).

Představivost

Představy dětí předškolního věku se vyznačují svou barvitostí a bohatstvím. Často se objevují takzvané dětské konfabulace, což jsou smyšlenky, o kterých si dítě myslí, že jsou pravdivé. Jsou to mezery mezi vnímanými jevy nebo jejich detaily. Představy jsou pro děti předškolního období jakousi nezbytností, protože v určitých situacích si zkrátka potřebují přizpůsobit obtížnou, nebo nepochopenou životní realitu. V tomto období si dítě také uvědomuje, že to jak existuje prostor a čas není závislé na jeho osobě (Šulová, 2004, Hartl, Hartlová, 2015).

Myšlení

„Předškolák už umí například vyvozovat závěry, čeho je víc a čeho méně, ale tento úsudek je závislý na vnímání tvaru, velikosti apod. Pokud dítě vidí dvě stejné skleničky naplněné stejným množstvím korálků, z nichž obsah jedné skleničky je před zrakem dítěte přesypán do jiné sklenice užšího tvaru, myslí si, že v užší sklenici je více korálků, protože sloupec dosahuje větší výšky.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 90).

Předškolní věk dítěte značí přechod k názornému, intuitivnímu myšlení, a to od myšlení předpojmového, neboli symbolického. Myšlení dítěte sice stále naplno nerespektuje zákony logiky, ale dítě už je schopno uvažovat v pojmech a jeho usuzování je závislé na konkrétních skutečnostech. Výrazným znakem ve vývoji myšlení dítěte předškolního věku je takzvaný egocentrismus, tedy „*ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.*“ (Skorunková, 2004, s. 81), z čehož vyplývá neschopnost dítěte nahlížet na problém z více hledisek a akceptace pouze vlastního pohledu na věc (Skorunková, 2004).

Pro vývoj myšlení v předškolním věku je pro dítě typická **magičnost**, která představuje dětské fantazijní smýšlení. Tato fantazie se projevuje **animismem**, což značí přisuzování zvířecích vlastností věcem neživým a dále **antropomorfismem**, kdy jsou neživé věci naopak polidštěovány. Dítě světu přiřazuje lidské motivy a vlastnosti, například když je hračka rozbitá, tak v očích dítěte pláče. Dalším specifickým pojmem tohoto období je **artificialismus**, kdy si dítě myslí, že svět někdo udělal. Příkladem je dětské vysvětlení vzniku hvězd, kdy žijí v domnění, že je tam někdo dal. Stejně jako domněnka, že vodu do rybníka někdo napustil (Vágnerová, 2002). V rámci rozvoje myšlení se dá vypořádat také rozvoj chápání **prostorových vztahů**. Dítě předškolního věku zná pojmy nahoře, dole, vpravo a vlevo. Rozvoj nastává také v oblasti **matematických představ**, a to v rámci základního porovnávání množství, napočítání do deseti. Dále začíná chápat základní vztahy přímé úměrnosti, například pociťuje rozdíl v různém vyvinutí síly při hodů míčem. Vývoj myšlení se odráží v chápání **pojmu času**, který však není příliš rychlý. Dítě předškolního věku chápe, co je minulost, přítomnost i budoucnost. Když si spojí určité činnosti s denní dobou, je schopno vnímat tyto zákonitosti (Skorunková, 2012, Vágnerová, 2002).

Řeč

Vývoj řeči umožňuje dítěti nárůst poznatků o sobě samém i ostatním okolí. Ve třech letech zná dítě říkanky a básničky, dokáže naslouchat krátkým povídkám, vyjmenuje základní barvy a zná celé své jméno. Období čtvrtého a pátého roku je specifické zdokonalování artikulační obratnosti. I přesto lze u některých dětí stále ještě zaznamenat takzvanou dětskou patlavost, odborně dyslalii. Ta je charakteristická nedokonalou výslovností. V pěti letech už je dítě schopno podat jednoduchou definici známé věci. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Předškolní věk je věkem zdokonalování verbální komunikace, a to jak po stránce obsahové, tak formální. Jsou to začátky prvních delších vět a souvětí. Gramatiku se učí nápodobou dospělých, přesto se v tomto věku často objevují takzvané agramatismy (Vágnerová, 2012). V tomto věku nastává také „druhé ptací období“, kdy dítě zajímá převážně objasňování příčin a funkce, které jsou významné pro obohacení a rozšíření slovní zásoby. Aktivní slovní zásoba dítěte předškolního věku se pohybuje okolo 2500 až 3000 slov (Čačka, 2000). K vývoji řeči patří také takzvaná egocentrická řeč, kdy dítě mluví samo pro sebe. Využívá ji při chvilkách plánování vlastní činnosti, hlasitého komentování, opravování, nebo si radí při hře. Tato řeč se postupem času vyvine v řeč vnitřní (Skorunková, 2012).

Podle Šulové (2004) lze řeč rozdělit do tří složek. První z nich je **komunikativní složka řeči**, kdy se právě řeč stává významným nástrojem při sociální interakci. Řeč je samozřejmě hlavně dorozumívacím prostředkem. **Druhou je kognitivní složka řeči**, kam spadá verbální popis obrázků, čtený text, rozvoj představivosti, nárůst poznatků a zkušeností prostřednictvím vlastních bezprostředních zážitků. Poslední složkou je **expresivní složka řeči**, kterou hlavně děti využívají k vyjádření vlastních potřeb, pocitů a prožitků.

1.3 Emoční a sociální vývoj

„ Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů. Citové prožívání dítěte tohoto věku je velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Děti již začínají ovládat své citové projevy, dokáží už být kritické samy k sobě, hodnotí své chování, umí se litovat, zlobit se za něco samy na sebe. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím.“ (Šulová, 2004, s. 72).

Vyšší city

Do kategorie takzvaných vyšších citů, které jsou rozvíjeny především prostřednictvím dospělých vzorů a zároveň jsou výsledkem sociálního učení, se řadí city sociální, intelektuální, estetické a etické. **City sociální** se dělí na vztah k dospělým a vztah k vlastním vrstevníkům. Ze začátku převládá vztah k rodině a známým, později však dítě cítí potřebu udržovat kontakty se spolužáky a kamarády. Do této oblasti patří i již zmíněný sebecit. **City intelektuální**, neboli poznávací, jsou veškeré radosti v životě dítěte, které vyvolávají kladné emoce. Jedná se o situace, kdy dítě získá novou zkušenost, něco nového pozná či vyzkouší. **Estetické city** slouží dítěti při vnímání takzvaného krásna. Využívá je při poslechu hudby nebo pohádky, když rozvíjí své výtvarné dovednosti. Tyto city se jednoduše projevují u každé činnosti a situace, kterou dítě shledává hezkou. **City etické** se projevují tím, že dítě chápe, co je dobré a co zlé, co se smí a co ne, či co je správné a naopak špatné. Dítě díky nim prožívá radost z pochvaly, nebo naopak pocit viny při pokárání (Šimčíková-Čížková, 2008).

Hra

Pro rozvoj sociálních dovedností má právě hra velký význam. Dítě v předškolním věku už nemá potřebu hrát si samo, ale rádo vyhledává společnost vrstevníků. Jedná se tedy o kooperativní hru. Aby však byla tato hra úspěšná, musí spolu děti umět navzájem komunikovat, spolupracovat i se zdravě sebekprosazovat. Do hry přispívá každé dítě svým osobitým dílem. Předškolní děti si hru zorganizují, určí si cíl, pravidla a rozdělí si role. Při hrách je využívána dětská fantazie (Skorunková, 2013).

„Je nezbytné dětem poskytnout čas pro volnou hru a nesnažit se celý den naplnit řízenou činností, kdy jsou dětem aktivity organizovány dospělými. Volná hra je taková činnost, kdy si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Dítě se přirozeně ve své hře učí a bude-li se potřebovat učit v předškolním věku jiným způsobem, dá nám to vědět, a my se podle toho můžeme zařídit.“ (Kořátková, 2008, s. 16).

2 Dětský výtvarný projev

„Vlastní začátky dětské výtvarné řeči se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky.“ (Uždil, 2002, s. 13)

Kresba patří mezi jeden z nejpřirozenějších projevů dítěte. Je také často nazývána takzvanou „královskou cestou“ k dětské psychice. Vedle pohybové aktivity, je právě výtvarný projev základní aktivitou dítěte. Z kresby samotné je možné vyčíst úroveň grafomotoriky, preferenci a dominanci ruky, úchop tužky, či vizuomotorické klady nebo nedostatky. Dítě může prostřednictvím kresby vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy. K diagnostickým technikám kresby patří témata jako lidská postava, slunce, dům a auto, která jsou zároveň nejčastějšími náměty samotných dětí. O vývojové úrovni kresby vypovídá jak obsažnost kresby, tak i způsob provedení. (Otevřelová, 2016, Šimíčková-Čížková, 2008)

2. 1. Vývojová stádia dětské kresby

Stadium črtací experimentace je nepřilíš koordinovaná, motorická, bezobsažná a bezplánovitá aktivita je postavena na takzvaném čarání dítěte po papíru, a to nejčastěji tužkou. *„Zdá se, že okolnost, že se kreslí (proces), je zpočátku důležitější, než co se kreslí, než předmět zobrazení a podobnost mezi ním a výtvořem.“* (Uždil, 2002, s. 13). Tento první vývojový stupeň má počátek před započítím druhého věku života dítěte. Než začne tento pohyb vycházet ze zápěstního kloubu, je veden kloubem ramenním. Prvně se tedy objevují velké kyvadlové, či obloukové čáry, později vznikají kruhovitě, elipsovité a spirálovité tahy (Šimíčková-Čížková, 2008). Někteří autoři poukazují na fakt, že dítě nevyrovnané u čarání dlouho nevydrží, zatímco u dítěte spokojeného lze pozorovat snahu o co největší pokrytí papíru čárami (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Stadium prvotního obrazu začíná ve věku tří let, a je specifické tím, že dítě spojuje svoji kresbu s určitým významem. Tento význam kresby si dítě nejdříve stanovuje během kreslení, až později je schopno stanovit si nejdříve záměr. Kresba zatím není

srozumitelná pro okolí, ale dítě ji dokáže znovu a znovu reprodukovat (Šimčíková-Čížková, 2008). Dalším pokrokem oproti předchozímu stádiu je také schopnost dítěte čáru zastavit, zakřivit, či spojit. Pohyb ruky se stává více koordinovaným. Lze také zaznamenat snahu o napodobení objektů, které dětskou duši zaujaly. Jedná se nejčastěji o slunce, či květiny, u kterých je zapotřebí napodobení kulatých, obrysových tvarů (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Stadium lineárního náčrtu vrcholí kolem čtvrtého roku života. Dítě má ucelenou hrubou podobu určitého objektu, včetně jeho znaků. Jaká část objektu bude v kresbě dominovat, nemá však ještě nic společného s realitou. Do popředí se dostává pocit dítěte a jeho subjektivní názor. Nejčastějším námětem je v tomto věku lidská postava (Šimčíková-Čížková, 2008). Zajímavostí je, že pokud je objekt pro dítě kladný, založený na oblibě, lze pozorovat značnou barevnost a velké rozměry v provedení kresby. Kresby jsou uskutečňovány na nějaké představě dítěte o objektu, nikoli na reálném obraze. Objevuje se zde také jistá transparentnost, kdy je v kresbě vidět i to, co není možné z daného úhlu pohledu vidět (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Stadium realistické kresby, ve kterém je prvně možné zaznamenat posun od dětského zážitku k realismu. To však neznamená, že by kresby i nadále nevznikaly na základě představy. Toto stadium nastává mezi pátým a šestým rokem života dítěte. Mezi hlavní znak tohoto stadia patří přidání obohacujících prvků a detailů dětské kresby (Šimčíková-Čížková, 2008). Dítě je v této fázi také schopno nápodoby geometrických tvarů, jako je čtverec a trojúhelník a lze zaznamenat jistý pokrok ve ztvárnění proporcí (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012).

Stadium naturalistické kresby nastává v desátém roku věku dítěte a zároveň je tímto stadiem vývoj dětské kresby ukončen. U kresby lze pozorovat znázorňování, ne však na základě znalosti předmětu, ale tak, jak se dítěti předmět ve skutečnosti jeví. Dále je dítě schopno kresbu stínovat, pokoušet se o její perspektivnost a snažit se v kresbě zaznamenat pohyb, či dimenzi objemu. Mezi desátým a jedenáctým rokem nastává takzvaná „krize kresebného projevu“, která vzniká kvůli kritičnosti svých prací dítětem samotným. Většina

děti bohužel v této fázi zakrní, dále se rozvíjejí až děti pokračující ve vzdělání v oblasti výtvarného umění (Šimčíková-Čížková, 2008, Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Read (1967) uvádí stadia vývoje dětské kresby podle Cyrila Burta následovně:

Čárání - období trvající od 2 do 5 let dítěte, s vrcholem ve třetím roku života. Dělí se na **bezzáměrné črtání tužkou**, kdy pohyb vychází z ramene, **záměrné črtání tužkou**, které bývá často dítětem pojmenováno, **napodobivé črtání tužkou**, vycházející z pohybu zápěstí a **lokalizované čárání**, kdy se dítě pokouší znázorňovat významné části objektu.

Linie - je stadium dotýkající se věku 4 let, kdy nastává rozvoj zrakové kontroly. Oblíbeným námětem se stává kresba lidské postavy, která je tvořena ze dvou kruhů. Jeden kruh znázorňující hlavu a druhý tělo, postupně se přidávají končetiny.

Popisný symbolismu - dítě je ve věku 5 až 6 let. Jeho zájem nadále zůstává u lidské postavy, kterou už zvládne ztvárnit téměř přesně. Jednotlivé charakteristické tvary jsou umístěny hrubě a konvekční formou.

Popisný realismu - v tomto stadiu se dítě nachází ve věku 7 až 8 let. Objevují se pokusy o ztvárnění postavy z profilu a roste zájem o dekorativní podrobnosti v kresbách. Stále však zůstává nezájem o perspektivu a neprůhlednost. Kresby jsou vytvářeny na základě paměti a citů, nikoli na reálné podobě objektů.

Vizuální realismus - řadí se sem věk 9 až 10 let. Dělí se na dvě fáze, a to dvojrozměrnou fázi, kdy se jedná o pouze obrysovou kresbu. A trojrozměrnou fázi, ve které se dítě snaží zachytit hmotnost, překrývání a perspektivu. Objevují se také pokusy o stínování a kresby krajiny.

Potlačení - stadium, kdy se dítě nachází ve věku 11 až 14 let a v popředí jeho zájmu stojí konvenční kresba. Lidská postava ustupuje do pozadí.

Umělecké oživení - je stadium, které se dotýká raného dospívání a poprvé se kreslení stává uměním.

Fáze dětské kresby

Fáze presymbolická, neboli neverbální

Jedná o takzvané čarání, které dítě velmi baví, nepřikládá mu však větší váhu. O čemž svědčí i fakt, že se svým dílem nadále nezaobírá. Jako jediná nemá tato fáze ještě symbolickou hodnotu.

Fáze přechodu na symbolickou úroveň

V této fázi se dítě nachází, pokud již zjišťuje, že se prostřednictvím svého výtvarného projevu může pokusit o ztvárnění reality. Čmárání se tedy již stává symbolem něčeho. Typickým znakem je také následné pojmenování vlastní tvorby.

Fáze primárního symbolického vyjádření

Zde už dítě uskutečňuje svůj výtvarný projev s úmyslem zaznamenat něco konkrétního. A právě až tuto fázi lze nazvat obdobím symbolického zobrazení skutečnosti (Vágnerová, 2012).

Znaky kresby předškolních dětí

Antropocentrismus - středem dětského zájmu je lidská bytost a vše, co s ní souvisí.

Deformace - vzniká ve chvíli, kdy si dítě nerozvrhne svoji kresbu vůči papíru. Poté je nuceno například u kresby stromu, pokračovat směrem v pravém horním okraji.

Transparence - jinak řečeno rentgenové vidění. Znamená to, že je v kresbě dítěte možné vidět i předměty, které ve skutečnosti zůstávají skryty. Jako například miminko v bříšku maminky, nebo zajíc v pytli.

Nepoměrnost v proporcích - dítě je schopno nakreslit ženu stojící mezi domy, kdy domy dosahují stejné výšky jako ona žena.

Vícepohledovost - neboli sklápění. Dítě potřebuje zobrazit například silnici, která se za rohem domu stáčí doprava, musí ji tedy sklopit nahoru. Jedná se o nevizuální pojetí prostou a jeho zobrazování.

Automatismus - tendence neustále opakovat naučené tvary. Dítě se naučí používat čárky pro zobrazení například knoflíků na kabátě, vlasů nebo trávy.

Antropomorfismus (polidšťování) - přenášení lidských vlastností, znaků, podoby a schopností na mimolidské skutečnosti, jako jsou například zvířata.

Charakteristická barevnost - pokud má dítě možnost popustit uzdu svojí fantazie, například u vybarvení fasády domu, použije velmi netypických odstínů a kombinací. Pokud se však jedná o šaty konkrétní osoby, volí barvu podle vztahu k ní. U ostatních věcí dítě striktně dodržuje reálnou barvu objektů, jako jsou stromy, či slunce.

Charakteristický způsob zobrazení prostoru - v kresbě dítěte bude dolní okraj papíru vždy představovat jakousi zem, která je později znázorňována čarou. Dítě si ještě není schopno rozvrhnout a zobrazit okolí daného předmětu.

R-princip - jinými slovy pravoúhlost. Dítě cítí potřebu využívat zobrazení jednoho směru od druhého a výrazně je od sebe rozlišovat. Například u kresby stromu se často stává, že dítě jeho větve zasazuje ze začátku zásadně v pravém úhlu vůči kmeni.

Plošné uspořádání prostoru - pokud dítě kreslí například rybník, kolem kterého jsou stromy, nakreslí tyto stromy doslova do kruhu kolem rybníka.

Naklánění - dítě má tendenci naklánět kreslené formy ve směru budoucího písma.

Zakulacování - konkrétně ostrých a pravých úhlů.

Výtvarné vyprávění - dítě zachycuje v kresbě hlavní postavu, či objekt, v několika různých situacích děje na jedné ploše.

Zobrazování vedle sebe - děti to dělají i za cenu tvarových nebo proporčních deformací.

Funkčnost - jedná se o zvýšený zájem o předměty, které mají nějakou funkci. A právě tuto funkci mají děti potřebu ve své kresbě zaznamenat. Příkladem je kouř z komína nebo výfuku, klika u dveří, či módní doplňky (Hazuková, Šamšula, 2005, Uždil, 2002).

Formální provedení kresby

Předešlé kapitoly byly věnovány obsahové stránce dětských kreseb. Kromě obsahu je však nutné vnímat také formální provedení kresby. Ne vždy jsou totiž stránka obsahová a formální v souladu. Lze vyzorovat bohatost kresby, a to i přesto, že vážne její provedení. Formální stránka kresby zahrnuje způsob vedení čar a jejich plynulost. Dále také jistotu a přesnost návaznosti těchto čar, tlak dítěte na podložku, či schopnost kreslení

podle předlohy. Další složkou jsou pracovní návyky při kreslení (Bednářová, Šmardová, 2010).

Prvním z nich je **držení těla**. Hrudník dítěte by měl mít mírně předkloněný a neměl by se opírat o desku stolu. Obě ramena by měla být ve stejné výši. Obě předloktí se jen lehce opírají o podložku. Hlava je mírně vpředu v prodloužení hrudníku a oči jsou od podložky zhruba na 25-30cm daleko (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Druhým návykem je samotné **držení psacího náčiní**. To by mělo být na posledním článku prostředníčku a seshora by mělo být přidržováno palcem a ukazováčkem. Jedná se o takzvaný špetkový úchop. Kreslicí náčiní nesmí být dítětem drženo křečovitě a ukazováček není prohnutý. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny. Špetkový úchop bývá nejčastěji navozen kolem třetího roku života (Fasnerová, 2014).

Dalším návykem je **postavení ruky při kreslení**. Konec tužky a rameno dítěte by mělo svírat úhel 45°, opačný konec tužky směřuje mezi loket a ramena. Ruka dítěte tedy tvoří spolu s paží až po oblast lokte rovnou linii a zápěstí není tolik ohýbáno. Pohyb ruky po papíře vychází z ramene a lokte (Bednářová, Šmardová, 2010).

Čtvrtým návykem je **uvolněnost ruky**, která má za následek chuť dítěte kreslit. Pokud je totiž dítě nedostatečnou uvolněností nuceno k vyvíjení jistého tlaku na podložku, je jeho kresba poznamenána neplynulostí vedení čar. Tento tlak je možné vyčistit z kostrbatosti projevu, či přerušování vedení linie (Fasnerová, 2014).

Posledním aspektem formálního provedení kresby je **plynulost a způsob vedení čar**. Zde závisí na obratnosti motoriky, uvolnění ruky a jejího pohybu vycházejícího z ramenního kloubu a na správném držení kreslicího náčiní (Bednářová, Šmardová, 2010).

Využití dětské kresby

Kresba podává orientační informace o vývoji rozumových schopností a celkové vývojové úrovni dítěte. Je také užitečným nástrojem při zjišťování úrovně vizuální percepce, jemné motoriky a senzomotorických dovedností. V některých případech je díky analýze kresebného projevu žáka možné zachytit způsob citového prožívání, tedy návyky emočního reagování a aktuálního citového ladění. V neposlední řadě se stává zdrojem poznání specifických vztahů a postojů, které není dítě schopno projevit jiným způsobem (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

2. 2. Kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy se poprvé objevuje ve věku tří let. Dítě lidské tělo ztvárňuje na základě pozorování jiných lidí, vychází však převážně ze zkušenosti s tělem vlastním (Vágnerová, 2007). „*První obrazy člověka dostaly své důvěrné jméno paňák právě proto, že se spíš podobají hadrové loutce než živému, chodícímu, jednajícímu člověku.*“ (Uždil, 2002, s. 24). Právě kresba lidské postavy vypovídá o jejím autorovi oproti jiným kresebným symbolům nejvíce. Je dokázáno, že při každé kresbě takzvaného pána (paňáka), kreslí dítě vlastně samo sebe. Pokud však ztvárňuje osoby jiné, například svou rodinu, lze pozorovat jistá specifika každé postavy zvlášť. Jedná se například o celistvost, velikost, umístění na papíře či vysoké procento detailů. To vše vypovídá o vztahu dítěte k jednotlivým osobám a jejich vnímání dítětem samotným (Davido, 2001).

Vývoj kresby lidské postavy

Stadium hlavonožce

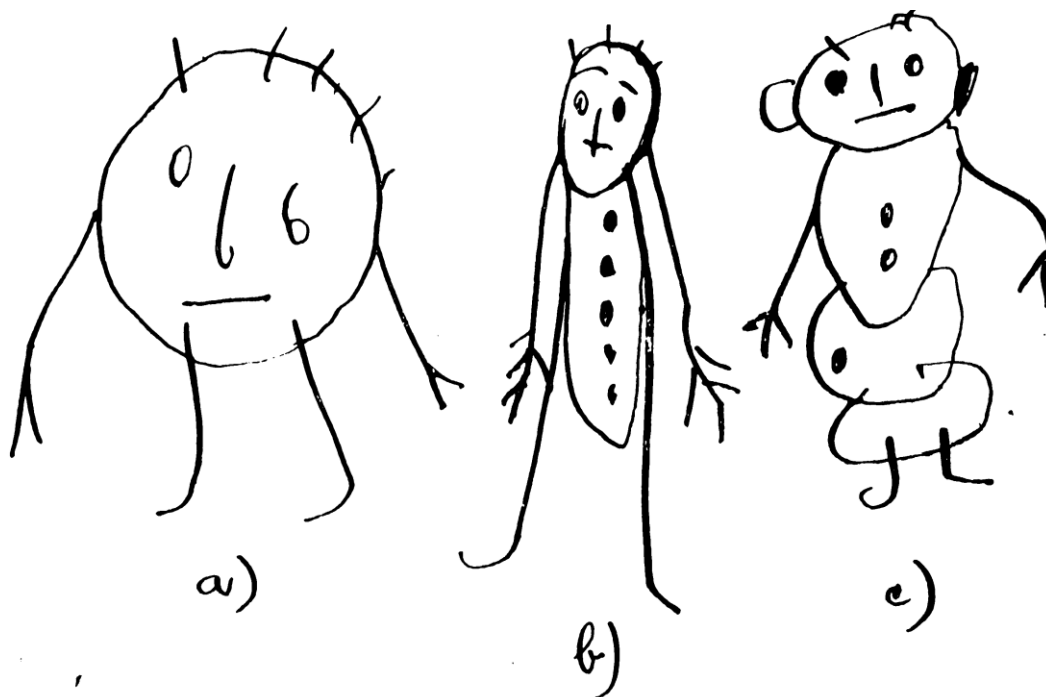
Pro dítě má vzhledem k navazování sociálního kontaktu největší význam obličej. Veškerá soustředěnost je tedy v této fázi věnována právě detailnímu zpracování obličeje a hlavy. Dále jsou si děti vědomy důležitosti končetin, díky kterým jsou schopny pohybu, tedy aktivity vůbec. Tím tedy vzniká hlavonožec, který je potvrzením faktu, že dítě nejdříve znázorňuje to, co je pro něj důležité. Toto stadium je typické pro tříleté děti.

Stadium subjektivně fantazijního zpracování

V tomto stadiu dítě vyzdvihuje detaily, které jsou pro dítě důležité, i když ještě nerespektují realitu. Pán je dítětem postupně oblékán, jsou mu tedy přikreslovány části oděvu, pod kterými je ovšem spatřeno tělo. Konkrétním příkladem je viditelný pupík, či plod v těle maminky. Všechny tyto detaily dávají smysl existenci trupu. Toto stadium spadá do kategorie čtyř, až pěti let věku dítěte.

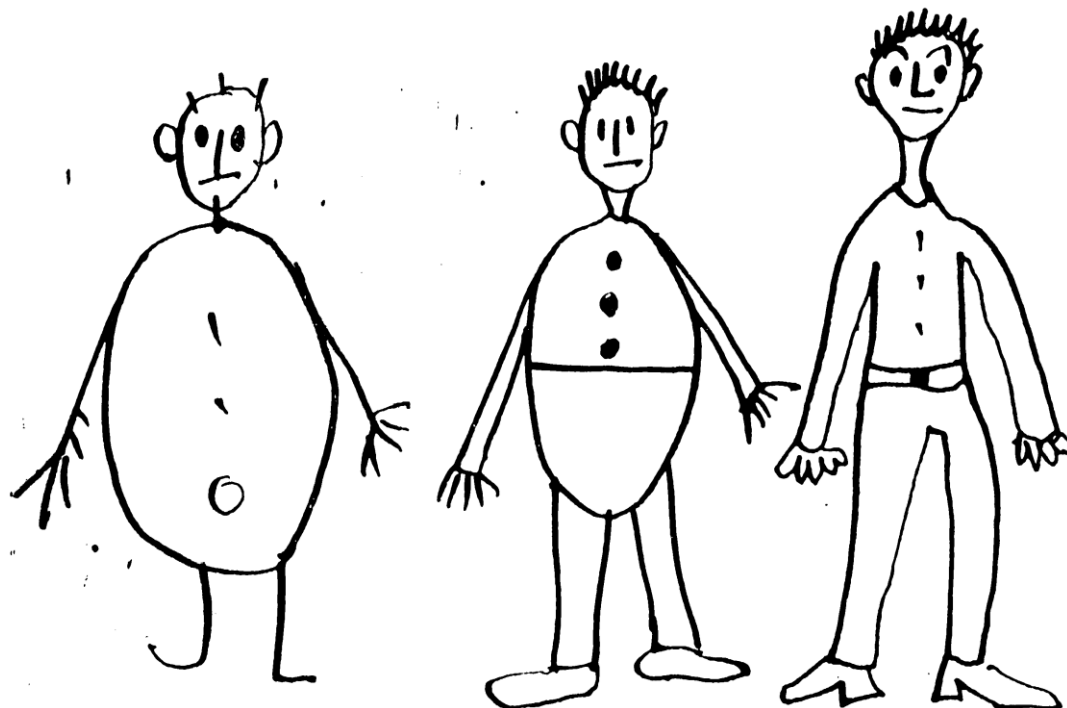
Stadium realistického zobrazení

Jinými slovy přechod k realismu. Dítě kreslí opravdu to, co vidí. Toto období je specifické pro konec předškolního období a kresby postav už se opravdu podobají skutečnosti (Vágnerová, 2007).



Obrázek č. 1 Vývojové stádium v dětské kresbě - „překonávání hlavonožce“

a) hlavonožec, b) a c) pokus o zobrazení postavy s hlavou, trupem a končetinami
http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10353&edmc=10353



Obrázek č. 2 Analytický a syntetický způsob zobrazování lidské postavy

a) primitivní analytická kresba, b) vyspělejší analytická kresba, c) syntetický způsob zobrazení
http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10353&edmc=10353

2.3 Výtvarná typologie dle Věry Roeselové

V kresbách dětí je možné vyzorovat stále se opakující odlišnosti mezi jednotlivci. Některé děti zkrátka nejsou schopny, a to ani na žádost dospělého, změnit svůj typický způsob výtvarného vyjadřování. Tyto výtvarně projevové typy jsou charakteristické několika znaky. Dítě patřící k určitému typu se bude vyjadřovat vždy podobným způsobem. Vývoj skupiny dětí daného typu se bude uskutečňovat podobným a předvídatelným způsobem a během života se jejich způsob vyjadřování výrazně nezmění. (Šobáňová, 2006)

Výtvarná typologie umožňuje dospělému individuální a diferencovaný přístup k dítěti a je zároveň nástrojem k lepšímu porozumění dětského výtvarného projevu. Autorka vytvořila na základě své mnohaleté praxe ve vztahu k dětskému výtvarnému projevu čtyři typy spolu s jejich podtypy. Ke každému výtvarně projevovému typu uvádí také úskalí jednotlivých typů a následná doporučení k práci s dítětem spadajícím pod daný typ (Hazuková, Šamšula, 2005).

Převážně vizuální typ

Jinými slovy vizuálně cítící a reagující dítě. Již v raném dětství u něj pozorujeme kresbu s řadou detailů, které vznikají na základě jeho všímavosti a dobrého zapamatování toho, co vidí. Jde mu o vnější podobu reality, snaží se vše výstižně zpodobnit. Aby však dítě svoji spontánnost ve výtvarném projevu neztratilo, je potřeba citlivého a individuálního přístupu. U těchto dětí jsou doporučovány témata prací, ve kterých není možné srovnání s realitou. Ideální jsou pro tyto typy děti grafika a modelování, kdy právě nepoddajnost materiálu zabraňuje přesnému ztvárnění reality. (Šobáňová, 2006)

Intelektuální podtyp má rád věcné detaily a komentáře k dílu, například u tvorby mapek, či vysvětlování pomocí doplňujících textů.

Konstruktivní podtyp má ve svých pracích určitý systém, a to se promítá do větvení linií, či členění plochy.

Prostorový podtyp člení plochu své práce nejčastěji pomocí perspektivy a prostorových nebo půdorysných plánů.

Analytický podtyp nejvíce ocení možnost práce v cyklech. Nad tématem se zamýšlí ze všech možných úhlů, hledá co nejširší možnosti podob a detailů zadání.

U těchto dětí pozorujeme při malbě nedovolení barevného přesahu, barevné nadsázky. Dítě se drží lokální barevnosti, která se však časem mění na kresbu štětcem. Dále mají tyto děti obtíže při řešení dekorativních úloh. S nastavovanou linií mizí také cit pro formát a ve vztahu k realitě ubývá při výtvarné tvorbě jistoty. (Roeselová, 2001)

Převážně imaginativní typ

Tedy imaginativně cítící a reagující dítě. Do tvorby těchto dětí se promítají jejich smysly, pocity, zážitky a vztah k danému tématu. Často užívají symboliky, nadsázky a asociace ve svých výtvarných pracích. Tvorba těchto dětí je zahalena tajemstvím. Najdeme v ní intenzivní vnitřní život dítěte, silný výraz a procítěnost. Nenastává zde tedy porovnávání s realitou. Výtvarná tvorba je přizpůsobena niternému životu. Kresba těchto dětí je uvolněná a lehká, s použitím plynoucí linie. Své cítění promítá dítě také do harmonie barevného ztvárnění práce. Tyto děti také necítí potřebu perspektivně vyjadřovat prostor. (Šobánková, 2006)

Lyrický podtyp se vyznačuje především ozvláštněním reality svými představami. Pracuje s výrazem linií, tvarů a barev.

Silný, impulzivní podtyp se ve své práci vyjadřuje energičností, sebejistotou a velkorysostí výtvarného projevu.

Haptický podtyp je specifický svým projeveným zájmem o téma, v případě že jej nadchne. V opačné situaci téměř odmítá pracovat. Vyžití nachází v tvárné hmotě.

Oslabený haptický podtyp nemá natolik silné výrazy v tvorbě, zadání však v případě neoslovení neodmítá.

Těmto je dětem je při práci potřeba poskytnout klid pro výtvarnou činnost. Doporučuje se také neohlížet na čas, který pro tvorbu potřebují a dát jim prostor k osobitým a výtvarným i myšlenkovým postupům. V neposlední řadě si vyslechnout jejich potřebu sdělení návrhu. (Roeselová, 2001)

Převážně dekorativní typ

Jinými slovy dekorativně cítící a reagující dítě., pro které je na prvním místě estetický zážitek. Hlavním znakem je bezděčná stylizace reality, která u něj přetrvá až do dospělosti. V hlavním zájmu dítěte stojí opravdu výtvarné hodnoty, jako je linie, barva, tvar, materiál a gesto spojené s vedení nástroje. Tyto děti vyzařují spontánním

kompozičním cítěním, což se projevuje v práci s barvou, kdy je výsledkem kontrastní nebo naopak jemně harmonická práce. (Hazuková, Šamšula, 2005)

Dekorativně monumentální podtyp se vyznačuje citem pro barevné ladění. Má rád vyjadřování plošné, často lemované konturami. Rád využívá svítivé tóny, má cit pro rytmus a pro plochu formátu.

Ornamentální podtyp už doslova zaměňuje výtvarnost se zdobností. Tyto děti svůj grafický dekor v tvorbě povyšují nad samotný námět, až to narušuje čitelnost výtvarného projevu. Výtvarný projev bohužel často postrádá celistvost.

Pochopitelně u těchto dětí nastává problém ve věcném zobrazování skutečnosti. Jejich zdobnost výtvarného projevu je potřeba uplatňovat tam, kde je to vhodné. Jako například u peří ptáka, zdiva, oblečení, či srsti zvířete. V ostatních výtvorech však musíme počítat s dekorativností, i když není na místě. Dítě však můžeme dále rozvíjet, a to kupříkladu v užívání kontrastů, či výtvarných technik. (Roeselová, 2001)

Převážně syntetizující typ

Neboli typ smíšený, tedy jak vizuální, tak i imaginativní a dekorativní přístup v jednom, avšak v různých poměrech. Tyto typy dětí jsou všestranné, spontánní a invenční ve svém výtvarném projevu. Dokáží ztvárnit každé téma, a to velmi rychle a sebejistě. (Šobáňová, 2006)

Harmonický výtvarný projev je specifický tím, že například kolekce výtvarných prací dítěte budou harmonicky orientované a veškeré jejich práce si budou vzájemně blízké a sourodé. Často se tedy objevují příbuzné výtvarné formy.

Různé projevové inklinace se u děl dítěte projevují odděleně. Tedy například dítě využívá věcný popis perspektivním řešením prostoru v kresbě, v malbě použitím barevné nadsázky zdůrazní atmosféru daného okamžiku a úlohy návrhového typu bude řešit dekorativně.

Tyto děti bývají často manuálně zručné. Jelikož se v nich promítá více výtvarně projevoových typů, nejsou obvykle schopny dospět ke krajním polohám ostatních typů. Perspektivní zobrazování si musí osvojit a vlastní jim není ani nespoutaná imaginace (Roeselová, 2001).

3 Školní zralost a připravenost

„Podstatou školní zralosti a připravenosti je předpoklad takového vývoje schopností a dovedností, že se stávají prostředkem k dalšímu rozvoji, jsou tedy využitelné pro novou roli školáka“ (Přikrylová, 2007, s. 121). Ke zmíněným vývojovým změnám u dítěte předškolního věku dochází ve věku šesti až sedmi let. Tyto změny jsou podmíněny zráním centrálního nervového systému, dále jen CNS, a učením. (Vágnerová, 2012)

Zákon 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (dále školský zákon) hovoří o tom, že k nástupu do základní školy musí být dítě přiměřeně vyspělé, jak po stránce tělesné, tak psychické a nastupuje k povinné školní docházce ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku života mezi začátkem školního roku a koncem kalendářního roku, a to za předpokladu, že je přiměřeně vyspělé a požádá-li o to zákonný zástupce dítěte (školský zákon 561/2004, § 36).

3.1 Školní zralost

„Školní zralost je stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon a je doprovázen pocitem štěstí dítěte a který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zabezpečení.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 104).

Školní zralost je pojem, který je možné vymezit jako dosažení takového stupně ve vývoji, díky kterému je dítě schopno zúčastnit se výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o vývoj v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální. Dochází ke zrání organismu, především CNS, které se projevuje zvýšením emoční stability, odolnosti vůči zátěžím, změnou celkové reaktivity a především zlepšení regulačních schopností. Mezi tyto schopnosti řadíme regulaci emocí, chování a pozornosti. Aby se zmíněný vývoj mohl uskutečnit, musí dojít ke zrání určitých oblastí mozku. Jedná se například o správné propojení center v mozku, která slouží k ovládnutí emočního prožívání a ovládnutí

kognitivních funkcí. Vývoj regulačních schopností však také závisí na dispozičních temperamentových rysech každého jedince (Vágnerová, 2012).

Jelikož samotný nástup do školy představuje pro dítě určitý stres, je právě dosažení určitého stupně CNS velmi důležitým faktorem. Ovlivňuje laterální, motorickou a senzomotorickou koordinaci. Podílí se na rozvoji zrakového a sluchového vnímání. Je nezbytný pro oblast tělesnou, citovou a sociální, ale i rozumovou (Otevřelová, 2016).

Při posuzování školní zralosti se zaměřujeme především na oblast tělesného vývoje a zdravotního stavu, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň práceschopnosti a úroveň zralosti osobnosti (Bednářová, Šmardová, 2010).

Kritéria školní zralosti

Fyzická, neboli tělesná zralost

V posouzení této zralosti spolu s celkovým zdravotním stavem hraje roli dětský praktický či odborný lékař. Samotná výška, nebo váha nemůže být prvořadným ukazatelem zralosti. Přesto však některé odborné publikace uvádějí doporučovanou váhu, a to přibližně 20kg, a výšku asi 120cm. Ty by se však měly brát pouze orientačně a každé dítě by se mělo posuzovat naprosto individuálně (Jucovičová, Žáčková, 2014). Je však všeobecně známo, že dítě drobnější může mít větší obtíže se začleněním do kolektivu, může se snáze a rychleji unavit, a také může mít sníženou odolnost vůči psychofyzické zátěži. Pokud dítě patří do skupiny s výraznějším rizikovým faktorem v průběhu gravidity, porodu nebo v poporodní, je ze strany rodiče vhodné zvážit zahájení školní docházky v běžném termínu. Dotýká se to dětí předčasně narozených, s nízkou porodní hmotností, či zpomaleným vývojem řeči nebo oblasti motorické (Bednářová, Šmardová, 2010). Dalším rizikovým faktorem je také častá nemocnost a oslabená obranyschopnost. Právě v tomto případě je pro dítě nejvhodnější stanovení odkladu školní docházky. Právě daný rok může být prospěšný vůči posílení obranyschopnosti dětského organismu. Pod fyzickou zralost spadá dále vývoj jemné a hrubé motoriky, motorické a vizuomotorické koordinace a ukončený vývoj lateralizace (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Psychická, neboli duševní zralost

Tuto složku školní zralosti je možné členit na část rozumovou, kdy lze hovořit o mentální vyspělosti, kterou tvoří převážně správně vyvinuté myšlení a část percepčních

funkcí, zahrnujících hlavně vnímání (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). Psychickou stránku vývoje dítěte ovlivňuje hned několik faktorů. Spadají sem vrozené dispozice, průběh dosavadního celkového vývoje, výchova a rodinné prostředí. Dále hraje významnou roli také působení dítěte v mateřské škole, která se zaslouhuje o posílení hygienických návyků, rozšíření sociálního kontaktu, přijímání nových informací, praktikování nových činností a následné získávání dovedností (Jucovičová, Žáčková, 2014). Konkrétně se zde dá zaznamenat diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí, jistou úroveň zrakového a sluchového vnímání, přechod od globálního vnímání k vnímání analytickému, schopnost analyticko-syntetických činností, vývoj paměti od mimovolného, spontánního zapamatování k úmyslnému a konkrétnímu, realistické chápání života, schopnost úmyslné pozornosti, projevy zvědavosti a tvořivého přístupu ke světu, jistá úroveň verbálních dovedností a určitá úroveň inteligence a emocionality (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Sociální zralost

Ta se v předškolním věku projevuje určitou schopností komunikace s lidmi, znalostí o vztazích a chování a schopnosti tyto vztahy navazovat. Dále sem spadá schopnost rozlišit různé role a chování. Tyto návyky si dítě odnáší už z rodiny, nebo jsou pěstovány v mateřské škole. Konkrétně je důležité umět rozlišit postoj chování vůči kamarádovi a naopak učiteli, tedy autoritě. Předpokládá se znalost běžných norem chování a sociálních konvekci a jejich následné respektování. Řadí se sem také úroveň jazykových kompetencí a jejich aplikace v komunikaci (Vágnerová, 2012). Školsky zralé dítě vykazuje známky určité emoční stability. Je schopno pobývat ve školním kolektivu, tedy mimo rodinné zázemí, aniž by se u něj vyskytovaly úzkostné stavy. Dokáže tolerovat pocity jiných, začlenit se do kolektivu spolužáků, kontrolovat své impulzivní nápady a projevy, vykazuje kladný přístup k učení, ochotu spolupracovat, mělo by být schopné vlastní organizace činnosti, zvládat přípravu a úklid pomůcek na vyučování, chápat pracovní instrukce a orientovat se v chodu třídy i školy (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, Jucovičová, Žáčková).

„Dosažení školní zralosti ve všech složkách psychické struktury závisí na činitelích, které ovlivňují somatický a psychický vývoj dítěte. Jsou to faktory organické (genetické, vývojové, zdravotní) a psychické (podnětnost prostředí, citová atmosféra, vlastní psychická aktivita, systematická výchova a učení).“ (Jirásek, 1995, str. 5).

Diagnostika školní zralosti

„Diagnostika předškolního období je ohraničena věkem od 3 do 6-7 let, za určitých okolností (u dětí s těžší formou postižení) až do 8 let, tedy do zahájení povinné školní docházky. Úkolem diagnostiky tohoto věku je stanovení kvality a úrovně znalostí a chování dítěte, přičemž se snažíme zjistit příčiny odchylek od celkového průměrného vývoje“. (Přinosilová, D. 2007, s. 162).

Posuzování školní zralosti obvykle probíhá ve dvou etapách. První z nich je takzvaný screening, který je prováděn učitelkami elementaristkami při zápisu do školy, učitelkami mateřských škol, či školními lékaři. Etapa druhá nastává až při výskytu pochybností nebo problémů, kdy je případ předán do pedagogicko-psychologických poraden, tedy do rukou psychologů. Při posuzování školní zralosti zohledňujeme hned několik hledisek. Díky několikaleté praxi je možné zaměřit se na konkrétní faktory, které nám dopomohou k jednoznačnějšímu posouzení školní zralosti, nebo naopak nezralosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, Thorová, 2015).

Věk a rozdíly mezi pohlavími - nerovnoměrnější vývoj a celkově pomalejší dozrávání je zaznamenáno u chlapců. Právě u nich se také častěji setkáváme s odkladem školní docházky. Jak dokazují studie, sedmileté dívky nastupující do prvních tříd tvoří asi 15%, zatímco sedmiletých chlapců je více jak čtvrtina. Při posuzování školní zralosti se dokonce zaměřuje na měsíc narození u každého pohlaví zvlášť. U dívek je to červenec až srpen, u chlapců březen až srpen (Thorová, 2015).

Fyzická zralost – v tomto věku by měla být zakončena první strukturální přeměna, tedy odlišení hrudníku od břicha, či prodloužení končetin. Jelikož se ve škole odehrává spousta kolektivních a hlavně sportovních činností, je jednou z podmínek také přiměřená fyzická zdatnost, která má určitý vliv pro správné začlenění do kolektivu. Dále sem spadá osifikace ruky, započetí druhé dentice, či zpevnění zádového svalstva. Pokud by u dítěte bylo zaznamenáváno oslabení imunity, zvýšená úrazovost, porucha růstu, nedostatek fyzických sil, či vysoká nemocnost v posledním roce, může to být hodnoceno jako jeden z důvodů pro odklad školní docházky (Čačka, 2000, Thorová, 2015).

Motorika grafomotorika – u dětí je vyžadována určitá souhra prací obou rukou, schopnost vykonávání komplexních pohybových činností i aktivity vyžadující rozvinutou jemnou motoriku. Vyhraněnost laterality jak v motorické, tak i senzomotorické

oblasti. Proto je také součástí posuzování školní zralosti soubor úkolů, jako například kresba lidské postavy. U té je zjišťována nejen formální, ale i obsahová stránka. Pozornost se soustřeďuje také na uchopení tužky. Dítě je také monitorováno během manipulace s různými předměty (Thorová, 2015).

Sociální kompetence – u školsky zralého dítěte lze vyzorovat rozdílnost v postoji k osobě blízké a naopak jistý odstup v chování vůči osobě cizí. Nesmí to však přejít do úrovně, kdy z dítěte vyzařuje úzkost, či není vůbec schopno komunikovat právě s osobou neznámou, či dokonce autoritou. Dále je vyžadováno, aby bylo dítě schopno interakce s ostatními dětmi, tedy udělat ústupek, půjčit jinému dítěti hračku, rozdělit se. Ale i dokázat pomoci a samo si o pomoc říci, projevit radost z úspěchu. A v neposlední řadě dokázat dodržovat stanovená pravidla (Čačka, 2000, Thorová, 2015).

Emoční zralost - tato oblast se vyznačuje dosažením určité citové stability. Očekává se například přiměřené emoční vyjadřování, schopnost porozumět emocím druhým, projevit empatii a soucit vůči druhým, přiměřenost reakcí na emoce druhých, či odolnost vůči frustracím. Malá odolnost vůči zátěži, či úzkostné projevy signalizují navržení odkladu školní docházky (Čačka, 2000, Thorová, 2015, Vágnerová, 2007).

Řeč a komunikační schopnosti – školsky zralé dítě má dobře vyvinuté vyjadřovací schopnosti a slovní zásobu. Konkrétně zvládá správně užívat slovosled, skloňovat podstatná jména a časovat slovesa. Jedním z úkolů při zápisu do prvních tříd může být také vyprávění soudržného příběhu na základě obrázkové předlohy. Důležitým aspektem komunikačních schopností je také správná artikulace (Thorová, 2015).

Pracovní vyspělost – od dítěte se před vstupem do školy očekává schopnost samostatné práce spolu s přiměřeným tempem a pečlivým procesem výkonu. Koncentrace zde hraje významnou roli. Od dítěte se očekává odolnost vůči rušivým elementům a také absence motorického a verbálního neklidu. Školsky zralé dítě je schopno soustředit se na méně atraktivní úkol okolo deseti minut, při činnosti, která ho baví dokonce minut dvacet (Thorová, 2015).

Motivace k učení – dítě by se mělo zajímat o široký okruh informací, mělo by mít chuť se dozvědět něco nového, mít kladný postoj ke škole. Výraz nezájmu vykazuje známky školní nezralosti (Čačka, 2000).

Zralost sluchového vnímání – aby si dítě bylo schopno osvojit základy školních dovedností, musí mít zvládnutou sluchovou analýzu a syntézu. V předškolním věku by mělo být schopno rozpoznat rozdíly v podobně znějících slabikách a slovech. Chápe také to, že se slovo skládá z částí (Vágnerová, 2007).

Zralost zrakového vnímání – pro výuku čtení je nezbytnou součástí rozvinutá zraková analýza a syntéza. Od dítěte se očekává schopnost vnímat jak celek, tak i jeho části. Dále je potřebným faktorem rozvoj vidění na blízko. Díky těmto faktorům je dítě schopno rozlišit podobná písmena, jako F,T,E nebo p,b,d. Dále by mělo být dítě schopno roztřídit například písmena napsaná vzhůru nohama nebo zrcadlově (Vágnerová, 2007, Thorová, 2015).

Rozumové schopnosti – na dítěti lze pozorovat posun od konkrétního k abstraktnímu myšlení, schopnost orientovat se v čase a v prostoru. Názorné myšlení zůstává v pozadí oproti myšlení logickému, dále se objevuje myšlení analyticko-syntetické (Vágnerová, 2007). Prakticky se tyto dovednosti ověřují v reakcích na úlohy typu ukázání, co je vpředu a co vzadu, co dělalo dítě ráno a večer, co se nachází vpravo a co vlevo, určení pořadí a množství předmětů. Před nástupem do školy se od dětí očekávají všeobecné základy vědění o přírodě, fungování věcí, činnostech člověka, řešení sociálních situací a podobně (Thorová, 2015).

Paměť – pokud je dítě například schopno zapamatovat si řadu čtyř čísel, je velmi pravděpodobné, že mu nebude činit problém s fixací názvů písmen. Při úkolu o pěti číslech lze předpokládat základ pro bezproblémové zapamatování si slov a jejich následné rozložení na hlásky. Schopnost zopakovat šest čísel už je potom předpoklad pro psaní delších slov a vět. Pro úspěšný nácvik čtení a psaní se vyžaduje, aby mělo dítě správně vyvinutou vizuální a krátkodobou sluchovou paměť. Školsky zralé dítě je schopno reprodukovat větu o šesti až osmi slovech, vyjmenovat po zobrazení a následném zakrytí čtyři až pět předmětů a naučit se nazpaměť říkanky, pořekadla, písničky a básničky (Thorová, 2015, Vágnerová, 2007).

Sebeobslužné dovednosti – nejedná se pouze o výchovu, ale i vyvinutí motoriky, rozumové schopnosti a exekutivní funkce. Školsky zralé dítě vykazuje při vstupu do školy určitou samostatnost, návyk hygienických potřeb, schopnost se stravovat, obléci, dávat si pozor na své věci, udržovat je i sebe v pořádku, zorganizovat si

svou činnost a najít východiska, či si nějak poradit i v nestandardních situacích (Thorová, 2015).

Zmíněné oblasti posuzování školní zralosti však nemohou být tím jediným, co se při diagnostikování zohledňuje. Vhodnost nástupu do systému základní školy ovlivňuje také samotná osobnost a charakter dítěte. Vždy je třeba zhodnotit všechny okolnosti, jež mohou výkonost a úspěšnost dítěte ovlivnit. Tedy až na základě komplexní analýzy je možné vydat doporučení (Thorová, 2015). Na tom se samozřejmě podílí také Pedagogicko-psychologická poradna, či Speciálně pedagogické centrum, které dávají návrhy k odkladu školní docházky. Návrh může podat i vyučující, rozhodnutí je však vždy a pouze na rodiči.

3.2 Školní připravenost

„Školní připravenost je způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ (Kořátková, 2008, s. 114).

Pod pojmem školní připravenost lze chápat soubor kompetencí, které dítě nabývá a rozvíjí sociální zkušeností a učením. Jedná se o kompetence z oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické (Šmardová, Bednářová, 2010).

„Školní připravenost je významná pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka. Zahrnuje souhrn předpokladů, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.“ (Vágnerová, 2000, s. 141).

Školní připravenost závisí na takzvané schopnosti, jak se učit. Tato schopnost zahrnuje sedm aspektů. Prvním z nich je **sebevědomí**, které se projevuje především v jistotě dítěte, že každý jeho počín má nějaký smysl. Smyslem je v tomto případě pocit uznání, či pochvala. Jistota v tom, že plně kontroluje a zvládá každý svůj pohyb a projevy ve svém chování. Druhým aspektem je **zvědavost**, touha dovídat se nové věci a pociťovat radost z učení. Dále je to **schopnost jednat s určitým cílem**, která souvisí s vytrvalostí ovlivňovat dění. Čtvrtým aspektem je **sebeovládání**, schopnost ovládat a přizpůsobovat své chování dané situaci a prostředí. Následujícím aspektem je **schopnost pracovat s ostatními**, zde je zahrnuto nejen to, jak dokáže být dítě chápáno ostatními, ale jak dítě

samo ostatním rozumí. Předposledním aspektem je **schopnost komunikovat**, tedy výměna myšlenek, představ a pocitů prostřednictvím slov. Souvisí s tím také důvěra v ostatní a pocity z vzájemné interakce. Posledním z aspektů je **schopnost spolupracovat**, jedná se hlavně o nalezení rovnováhy mezi potřebami ostatních a těmi svými (Goleman, 2011).

Podle Vágnerové (2012) má školní připravenost vlivem výchovného prostředí, zejména rodiny, následující aspekty. Prvním z nich je aspekt, že dítě chápe hodnotu a smysl školního vzdělávání. Druhý zahrnuje zvládání rozlišovat různé sociální role, chápe roli žáka a učitele. Třetím aspektem je dobře osvojená znalost vyučovacího jazyka. A poslední předpokládá respektování běžných norem chování a také hodnotového systému společnosti.

3.3 Školní nezralost

Školsky nezralé děti se projevují nedostatky, mezi které patří: *„problémy s rozlišením tvarů, vážne u nich koordinace oka a ruky, kreslí nejistě, roztřeseně, bývají bez přiměřených pracovních návyků, nepozorné, nesamostatné (například při oblékání, obouvání, jídle, osobní hygieně), mívají smyslové vady, vážnější poruchy vývoje, zejména ve školsky významnější verbální (slovní) formě intelektu, ve zkouškové situaci mívají zvýšenou psychickou tenzi, (vnitřní napět), bývají bázlivé, rychle unavitelné, neklidné, chovají se bez zábran, mají někdy příliš uvolněné chování, tykají dospělým, mívají takzvané infantilní regres chování (pláčou ve škole, nechtějí odejít od rodičů, brání se, chtějí za maminkou (Kohoutek, 2008, s. 84).*

Děti s přetrvávajícími rysy předškolní psychické a osobnostní struktury

Toto je nejpočetnější skupina nezpůsobilých šestiletých. Tyto děti se mohou jevit jako nesamostatné. Pokud se po nich vyžaduje individuální práce schopnost, začínají prožívat školu s odporem a napětím. Neustále vyžadují přímé vedení od učitelky, nezřídka u nich lze zaznamenat regresivní projevy. Nejsou schopny objektivního způsobu zpracování podnětů, vyzařuje z nich velmi živá fantazie, jsou velmi hravé, emocionálně živé, často emočně labilní. Dalšími projevy jsou impulzivita, egocentričnost a svéhlavost.

Nebo rozmarnost a náladovost. Právě však tyto děti jsou nejvíce natěšené na školní prostředí.

Děti s lehkým vývojovým opožděním

Úroveň obecného rozumového nadání je předpokladem vzdělavatelnosti vůbec, proto pokud rozumové schopnosti dítěte neodpovídají nárokům počáteční výuky, je doporučen odklad školní docházky. Ten má konkrétně u této skupiny dětí velmi dobré výsledky. Jedná se hlavně o to, že jejich věkový náskok zmírní míru zátěže. Rozlišuje se endogenní (geneticky podmíněnou) a exogenní etiologie vývojových opoždění, kdy je podle Vágnerové (2000) toto opoždění často způsobeno sociální zanedbaností dítěte.

Děti s vážnějším vývojovým opožděním

V této kategorii se pojednává o lehké mentální retardaci, nebo ve většině případů o hraničním pásmu mezi lehkým podprůměrem a lehkou mentální retardací. Tyto děti samozřejmě nikdy nedostojí požadavkům výuky běžné základní školy. Jsou tedy vzdělavatelné v omezeném rozsahu, v úvahu připadají pomocné školy.

Děti s nerovnoměrným rozvojem mentálních schopností

Konkrétně se jedná o opožděný nástup rozvoje řeči, v mnoha případech o dyslalii, takzvanou patlavost. Tato skupina dětí není příliš četná. Pokud má dítě možnost nastoupit v běžném termínu do školy pro děti s vadami řeči, není v tom žádný problém. Pokud však tato možnost není, doporučuje se odklad školní docházky. Dítě by mělo být před nástupem povinné školní docházky co nejčastěji v kontaktu s lidmi, kteří jim mohou poskytnout dobrý mluvní vzor.

Děti s nerovnoměrným rozvojem duševna a osobnosti

Sem spadají děti s vyhraněnými temperamentovými zvláštnostmi, které mohou u budoucího učitele vyvolávat takzvaný haló-efekt v hodnocení chování a děti s osobnostními zvláštnostmi, které jsou výsledkem dlouhodobého výchovného působení rodičů.

Děti psychicky deprivované a subdeprivované

To jsou děti, které se často přejídají, dále ty, které si prostřednictvím rozdávání věcí kupují pozornost ostatních, či děti s autostimulačními aktivitami, například sexuálními. Pojem psychická deprivace znamená stav vzniklý následkem nějaké životní situace, díky které nemá subjekt možnost uspokojovat některou ze svých základních psychických

potřeb, a to v určité míře a po dlouhou dobu. Více je možné zachytit u dětí s psychickou deprivací, která se vykazuje sociální provokací projevovanou agresivitou ve společnosti vrstevníků, či infantilními projevy.

Děti se zvýšeným neuroticismem

Jedná se o funkční psychickou poruchu. Tyto děti vykazují potíže při adaptaci na společenské prostředí. Tento zvýšený neuroticismus se u dítěte projevuje často až po prodělání somatického onemocnění, které dítě zpravidla psychicky poznamená. Právě těmto dětem se každé jejich onemocnění ve školním věku promítne do jejich duševního stavu i školního života. Vyzařují obtížemi při nařízeném omezení v pohybové aktivitě, hůře snášejí ohrožení citových vazeb, například nutný pobyt jednoho z členů rodiny v nemocnici. Dále se tyto děti projevují nesoustředěností, nepozorností, či leností. Dále také pasivitou, nebo rušivým chováním.

Děti v náročné psychosociální situaci

Jinak řečeno v zatěžující životní události. Příkladem je ztráta některého z rodičů, rozvod rodičů, přestěhování, či přechod z péče rodičů do péče prarodičů. Tyto životní situace kladou na dítě zvýšené nároky na duševní rovnováhu, nebo dokonce přímo ohrožují duševní zdraví. Pokud se tedy dítě v této krizové situaci ocitne, doporučuje se doklad školní docházky. Pokud se do ní však dítě dostane během začátku školní docházky, je vhodné jej zařadit do vyrovnávací třídy (Kohoutek, 2008, Vágnerová, 2012).

Jirásek (1992) uvádí těchto pět oblastí příčin nezralosti, které podle něj obvykle nepůsobí izolovaně, ale v různých spojeních:

- nedostatky ve výchovném prostředí a působení
- nedostatky v somatickém vývoji
- neurotický povahový vývoj
- rané poškození CNS
- výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie

3.4 Odklad školní docházky

Školský zákon vymezuje odklad školní docházky takto: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku 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.*“ (školský zákon 561/2004, §37).

Matějček (1994) poukazuje na rozdílnost ve vnímání odkladu školní docházky ze strany rodičů. V minulosti se na návrh pedagogicko-psychologické poradny týkající se odkladu školní docházky nahlíželo jako na něco, co vzniká na úkor dítěte. Dnešní rodiče však naopak odklad v některých případech vyhledají dobrovolně, a to i přesto, že jejich dítě vykazuje nadprůměrné výsledky v oblasti školní zralosti. Tato problematika poukazuje na fakt, že nároky na dítě při zahájení školní docházky stále stoupají. Především však na to, že právě rodič je zodpovědný za všestranný prospěch školní docházky svého dítěte.

„Dnes velmi časté alergie, poruchy imunity, opakovaně se vracející záněty horních cest dýchacích bývají nejčastěji příčinou toho, že se děti vyvíjejí pomaleji, než kdyby bylo zdravé.“ (Kutálková, 2005, s. 132).

Podle Opravilové (2016) lze dnešní přístup rodičů k odkladu školní docházky možné nazvat jakýmsi trendem. Společnost už odklad nevnímá jako selhání rodiny či dítěte, ale šíří se myšlenka, že čím bude jejich dítě starší, tím lépe zvládne 1. třídu. Odklad tedy přijímají jako výhodu. Trendem se tedy odklad stal ve chvíli, kdy se pro něj rozhodlo vysoké procento rodičů a započaly obavy z toho, aby jejich dítě zapadlo do třídního kolektivu starších dětí. Jak ukazují statistiky, v populaci prvňáčků se vyskytuje 23% sedmiletých. Statiky také dokazují fakt, že více žádostí o odklad školní docházky přichází ze stran rodičů chlapců, kterým také bývá udělen častěji než dívkám. Chlapci při zápisu, či jen diagnostice školní zralosti projevují emoční nestabilitu, problémy s koncentrací pozornosti, jsou sice nadaní pro konstruktivní činnosti, vykazují však stále známky hravosti.

„Zahájení povinné školní docházky lze chápat jako vyvrcholení a završení předškolního období, avšak samotný zápis do první třídy by neměl být postaven jen na posuzování konkrétních znalostí dítěte, ale především na zjišťování jeho předpokladů pro další vzdělávání“ (Opravitlová, 2016, s. 178).

Mezi nejčastější příčiny odkladu školní docházky bývají uváděny:

- potíže v oblasti řeči
- potíže s pozorností a soustředěním
- potíže v grafomotorice
- potíže pracovního tempa (pomalost)
- potíže vědomostního rázu (orientace ve světě)

EMPIRICKÁ ČÁST

Úvod

Empirická část diplomové práce se zabývá diagnostikou školní zralosti, pro kterou byl jako výzkumná metoda zvolen Kern – Jiráskův orientační test školní zralosti, který je zaměřen na oblast grafomotorickou, tedy vyspělost jemné motoriky a koordinaci vidění a pohybů ruky. Nejprve stanoven cíl výzkumu, společně s cíli dílčími. V druhé kapitole jsou sestaveny výzkumné otázky včetně výzkumných předpokladů. Třetí kapitola je věnována popisu výzkumného vzorku, a to z hlediska jednotlivých mateřských škol, pohlaví, nástupu školní docházky, vzdělání rodičů, počtu sourozenců a chování během vyšetření. Požítou metodikou výzkumného šetření se zabývá kapitola čtvrtá. Následně je popsán postup při sběru dat. Kapitola šestá prezentuje výsledky výzkumného šetření, na základě kterých probíhá diskuse spojená s potvrzením, nebo nepotvrzením výzkumných otázek a předpokladů. Empirická část je obohacena o obrázkové přílohy jednotlivých výkonů dětí v orientačním testu školní zralosti.

1 Cíl výzkumu

- Zmapování úrovně školní zralosti u dětí nastupujících povinnou školní docházkou
- Porovnání úrovně školní zralosti u dětí s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky
- Zmapování úrovně školní zralosti u dětí s odlišnými předpoklady pro úspěšné splnění kritérií školní zralosti
 - porovnání úrovně školní zralosti u dětí vietnamského původu a dětí původu českého
 - porovnání úrovně školní zralosti u dětí z logopedických tříd a dětí z tříd běžných
- Zachycení vývoje kresby lidské postavy v průběhu vývoje jednoho roku (období 2015/2016)

2 Stanovení výzkumných otázek a předpokladů

Na základě zjištěných údajů ohledně dětí účastnících se výzkumného šetření ze strany rodičů, informací zjištěných během pozorování chování dítěte během šetření a samotných výsledků orientačního testu školní zralosti jsme stanovili 9 výzkumných otázek spolu s výzkumnými předpoklady.

Výzkumná otázka č. 1:

Budou se výsledky v jednotlivých subtestech výrazně lišit?

Výzkumný předpoklad 1: V prvním subtestu dosáhnou děti lepšího výsledků než ve zbylých dvou subtestech.

Výzkumný předpoklad 2: Ve druhém subtestu budou mít děti horší výsledek, než v subtestu třetím.

Výzkumná otázka č. 2:

Bude mít na celkové skóre testu vliv pohlaví?

Výzkumný předpoklad 3: Děvčata budou mít lepší výsledky v kresbě postavy než chlapci.

Výzkumný předpoklad 4: Chlapci dosáhnou lepších výsledků v napodobení psacího písma než děvčata.

Výzkumná otázka č. 3:

Bude ve výsledcích testu dětí hrát roli vzdělání rodičů?

Výzkumný předpoklad 5: Děti rodičů s vysokoškolským a středoškolským vzděláním dosáhnou lepších výsledků než děti rodičů se základním vzděláním, či vyučením.

Výzkumná otázka č. 4:

Bude hrát ve výsledcích testu roli počet sourozenců?

Výzkumný předpoklad 6: Děti, které nemají žádného sourozence, dosáhnou lepších výsledků než děti se sourozenci.

Výzkumný předpoklad 7: Děti, které mají pouze jednoho sourozence, dosáhnou lepších výsledků než děti s více sourozenci.

Výzkumný předpoklad 8: Děti, které mají starší sourozence, budou dosahovat lepších výsledků v testu, než děti se sourozenci mladšími.

Výzkumná otázka č. 5:

Bude mít celkové chování dětí během vyšetření vliv na výsledky testu?

Výzkumný předpoklad 9: Děti, které byly hodnoceny jinou známkou než 1, a to ve všech bodech, dosáhnou horších výsledků, než děti hodnocené třikrát známkou 1.

Výzkumná otázka č. 6:

Bude hrát ve výsledcích testu roli odklad školní docházky?

Výzkumný předpoklad 10: Děti s odkladem školní docházky budou dosahovat horších výsledků, než děti bez odkladu školní docházky.

Výzkumný předpoklad 11: Děti s odkladem školní docházky budou vykazovat horší hodnocení chování během vyšetření, než děti bez odkladu školní docházky.

Výzkumná otázka č. 7:

Budou děti z logopedické třídy dosahovat horších výsledků?

Výzkumný předpoklad 12: Děti z běžných tříd budou mít lepší výsledky, než děti ze tříd logopedických.

Výzkumná otázka č. 8:

Budou vietnamské děti dosahovat horších výsledků?

Výzkumný předpoklad 13: Vietnamské děti budou dosahovat horších výsledků, než děti české.

Jelikož byly u dětí získány kresby pána, tedy prvního úkolu z Orientačního testu školní zralosti, z předešlého roku. Uvedeme pro představu rozdíly mezi kresbami.

Výzkumná otázka č. 9:

Bude zaznamenán vývojový posun v kresbách pána s rozdílem jednoho roku?

Výzkumný předpoklad 14: Děti dosahují lepších výsledků v kresbě pána za rok 2016, než za rok 2015.

Výzkumný předpoklad 15: Děti s odkladem školní docházky, dosahují častěji zlepšení, než zhoršení v kresbě.

3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnilo celkem 100 dětí, z toho 49 děvčat a 51 chlapců. Výzkum jsme realizovali celkem v pěti mateřských školách, které spadají pod jednu příspěvkovou organizaci s názvem Mateřská škola Otrokovice. Mateřské školy se nacházejí ve městě. Proto zde najdeme pouze 5 dětí, které dojíždějí z okolních vesnic. V souboru se nachází 7 dětí z logopedické třídy a 18 dětí, u kterých byl stanoven odklad školní docházky.

3.1 Charakteristika jednotlivých mateřských škol

MŠ Hlavní 1159

Má celkem čtyři běžné třídy a jednu třídu speciální logopedickou. Vzdělávání probíhá podle Školního vzdělávacího programu s názvem „Příběhy Vrabčáka Čima“. Cílem MŠ je všestranně rozvíjet osobnost dítěte, jejich samostatnost, správnou výslovnost a vyjadřování, s důrazem na zdraví, vzájemné vztahy a osobní pohodu. Mateřská škola se nachází na sídlišti Trávníky a disponuje prostornou zahradou, pracovními a hracími kouty podněcujícími k pohybovým i tvořivým aktivitám. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 23 dětí předškolního věku.

MŠ K. H. Máchy

Nachází se v okrajové části města, ve čtvrti Kvítkovice. V mateřské škole se nacházejí dvě třídy. Mateřská škola poskytuje výuku angličtiny v samostatné místnosti, vyhrazené pro toto vzdělávání. Ve školce najdeme prostornou zahradu s pískovišti s pergolami, které v letních obdobích zastiňují prostor pro různé aktivity, najdeme zde také brouzdaliště se sprchami. Cílem mateřské školy je snaha o výchovu dětí v čestné osobnosti s dobrým vztahem ke svým kamarádům i ostatním lidem a zvířatům. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 7 dětí předškolního věku.

MŠ Jana Žižky

Nachází se v části sídliště Střed. Mateřská škola má celkem tři třídy. U dětí předškolního věku se činnosti zaměřují na uvolňovací cviky rukou, grafomotorické cvičení a hry a činnosti dětí pro úspěšný vstup do ZŠ. Základem výchovně-vzdělávací práce je neustálá komunikace s dětmi, ale i se spolupracovníky. Dále respektování názorů dětí i dospělých. Cílem je dát dítěti pocit, že je spolutvůrcem společné práce. V mateřské škole se nacházejí

tři pískoviště, houpačky, prolézačky, domeček i brouzdaliště. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 25 dětí předškolního věku.

MŠ J. Jabůrkové

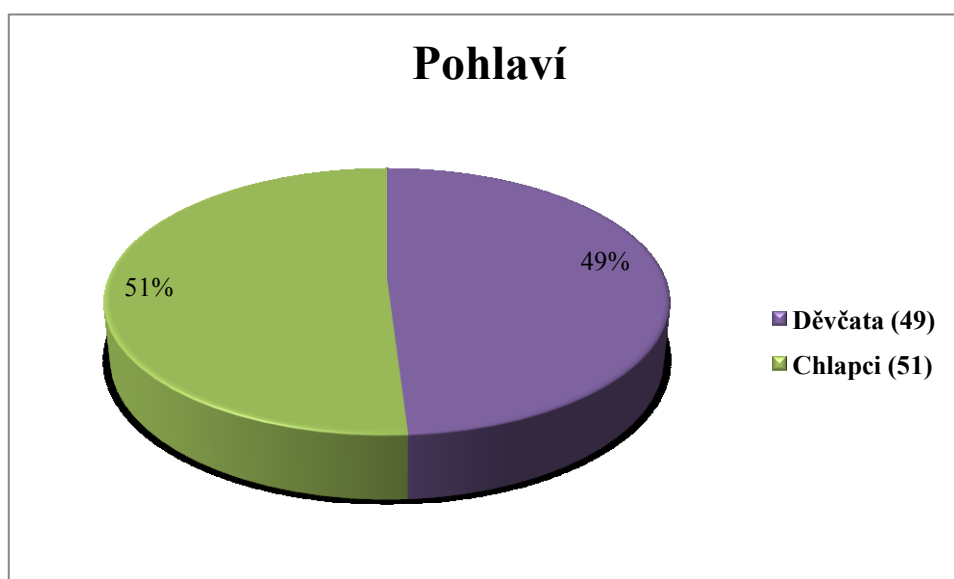
Vlastní osvědčení a oprávnění požívat logo „Zdravá mateřská škola“ a disponuje vlastním školním kurikulem s názvem „Paprsky poznání“. Cílem zdravých mateřských škol je vytvoření zdravého prostředí, zdravých mezilidských vztahů i osvojení životních návyků a dovedností, jež jsou považovány za zdravý způsob života. Ke školce je připojena také zahrada o rozloze 5 250 m² s dopravním hřištěm, či zahradními domky s plnou výbavou venkovních hraček, zahradních stolků a laviček. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 24 dětí předškolního věku.

MŠ Zahradí 1139

Je dvoutřídní mateřská škola, nacházející se v klidné části města s rodinnými domy a spoustou zeleně. Okolí mateřské školy doslova vybízí k procházkám. Cílem mateřské školy je snaha umožnit dětem plně prožít dětství, bohaté na kladné citové prožitky, přispívat k duševnímu a hygienickému zdraví dětí, jejich tvořivé činnosti a svobodnému projevu. Organizace mateřské školy je klasická, děti jsou rozděleny podle věku, na přání rodičů však mohou být sourozenci zařazeni do jedné třídy. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 21 dětí předškolního věku. (<http://www.mso.wz.cz/>)

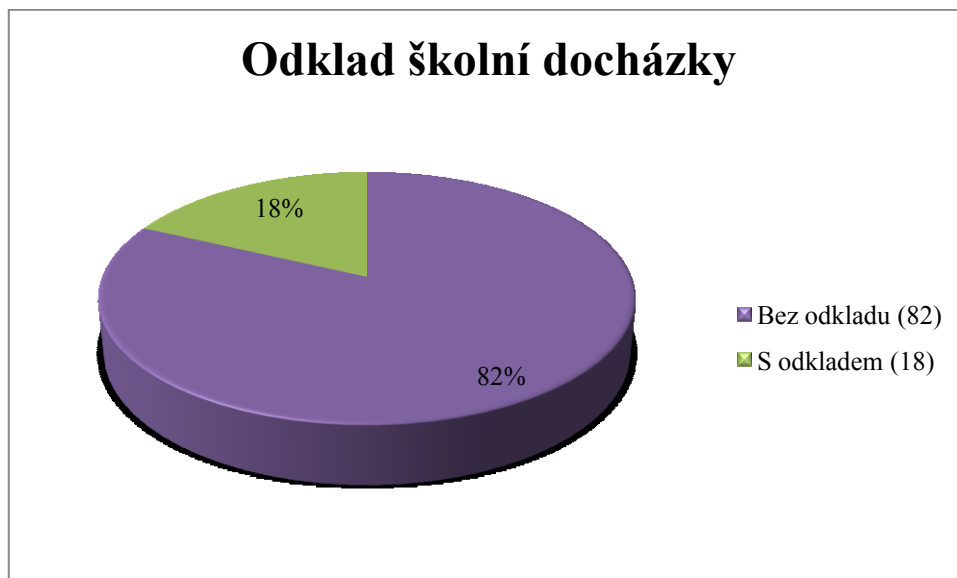
3.2 Charakteristika sledovaného vzorku

Graf č. 1: Pohlaví



Výzkumného šetření se z celkového počtu 100 dětí předškolního věku, zúčastnilo celkem 49 děvčat a 51 chlapců. Výšečový graf ukazuje, že chlapců je nadpoloviční většina.

Graf č. 2: Odklad školní docházky



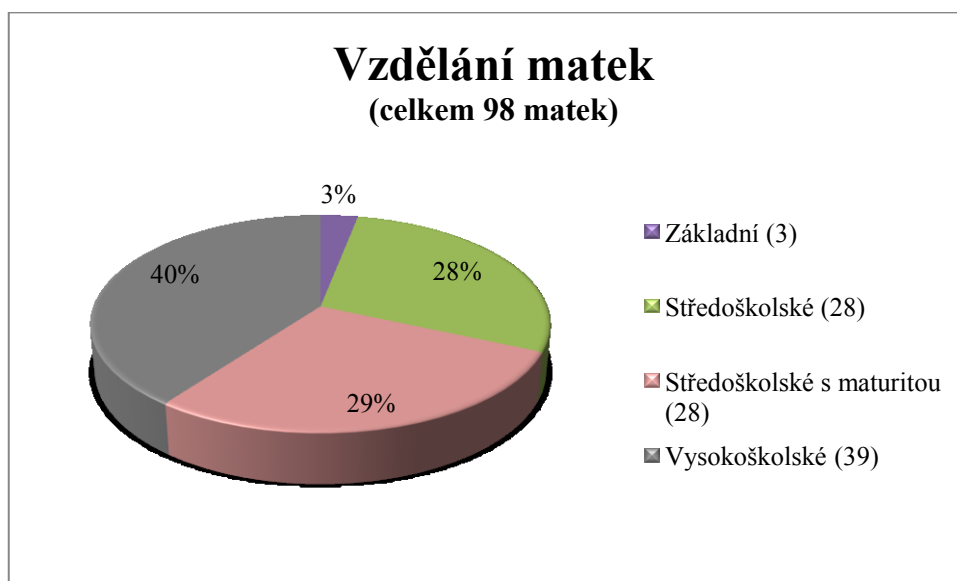
Jak ukazuje výšečový graf, půjde 82% dětí k zápisu do prvních tříd základních škol v řádném termínu a 18% dětí, které mají tento nástup odložen o jeden školní rok.

Tabulka č. 1: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Vzdělání	Matka		Otec		Celkem	
	počet	v %	počet	v %	počet	v %
ZŠ	3	3,06	8	8,33	11	5,68
SOU	28	28,57	35	36,46	63	32,47
SŠ	28	28,57	24	25,00	52	26,80
VŠ	39	39,80	29	30,21	68	35,05
Celkem	98	100,00	96	100,00	194	100,00

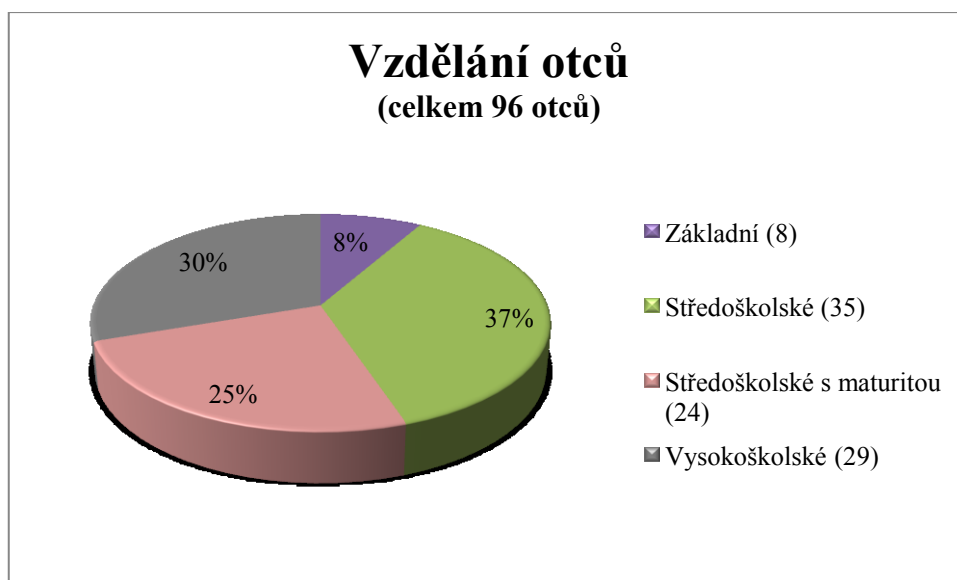
Tabulka ukazuje nejvyšší dosaženou úroveň vzdělání rodičů testovaných dětí. Z celkového počtu 194 rodičů jich 6% dosáhlo základního vzdělání, tedy celkem 11 rodičů, 32% z nich bylo vyučeno, tedy celých 63 rodičů, 27% rodičů má ukončené středoškolské vzdělání s maturitou, tuto skupinu tvoří 52 rodičů a nejvyššího zastoupení dosáhla kolonka vysokoškolské vzdělání, kdy 35% rodičů absolvovalo vysoké školy, tedy celých 68 z nich.

Graf č. 3: Vzdělání matek



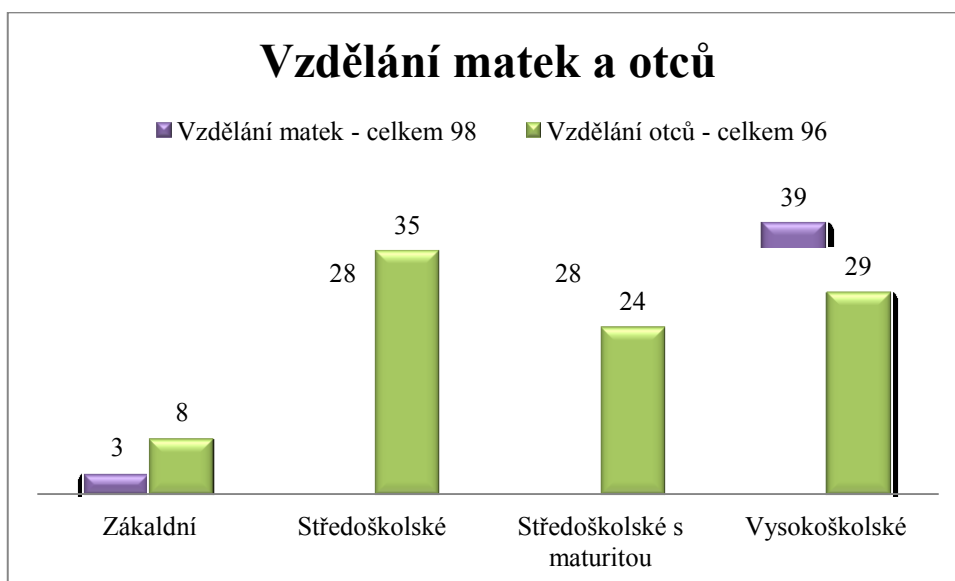
Jak ukazuje výšečový graf, celých 40%, což je 39 matek z celkového počtu 98 absolvovalo vysoké škole. Stejný počet, a to 28 matek, zastupuje skupiny vyučených a těch, které dokončily středoškolské vzdělání s maturitou. Pouhé 3% matek mají ukončené základní vzdělání.

Graf č. 4: Vzdělání otců



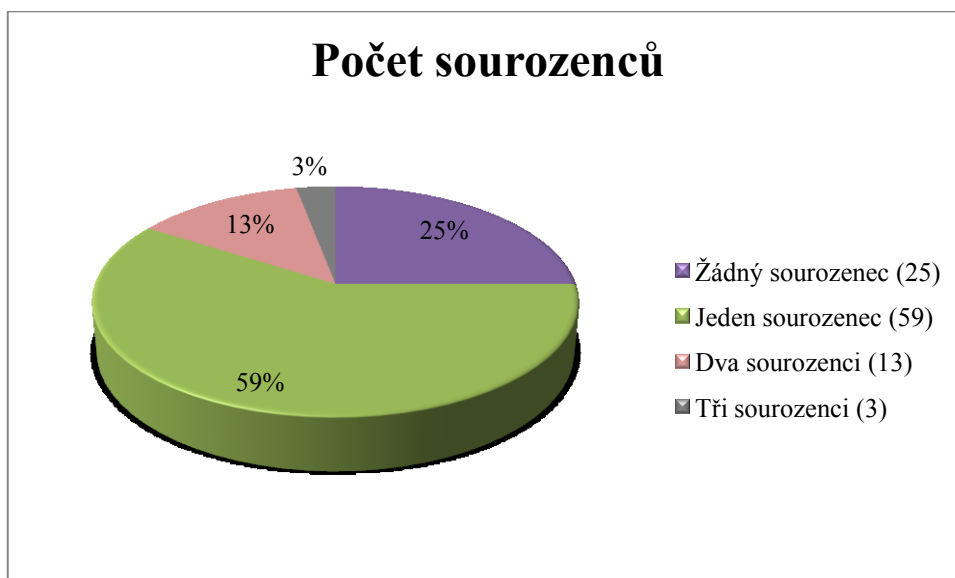
Výšečový graf ukazuje, že oproti matkám dosáhlo celých 37 % otců výučního listu, a to z celkového počtu 96 otců, jde o nejvíce zastoupenou skupinu v tomto vzorku otců dětí. Celých 30% otců dosáhlo vzdělání vysokoškolského, 24% otců má dokončené středoškolské vzdělání s maturitou a 8% otců dosáhlo základního vzdělání.

Graf č. 5: Vzdělání matek a otců



Jak můžeme vyčíst ze sloupcového grafu, nejvyšší vzdělání, kterého dosáhly matky je vzdělání vysokoškolské 40%, zatímco u otců se jedná o vzdělání středoškolské 37%. Největší rozdíl spatřujeme právě ve vzdělání vysokoškolském, kdy matky tvoří 40% a otcové pouze 30%. Srovnatelné je vzdělání středoškolské s maturitou, kdy matky zastupují 29% a otcové 25%.

Graf č. 6: Počet sourozenců



Z výšečového grafu je patrné, že největší četnost tvoří skupina dětí s jedním sourozencem, tedy pocházejících ze dvou dětí v rodině. 25% z celkového počtu jsou jedináčci, 13% dětí má sourozence dva a 3% mají sourozence tři.

4 Metodika výzkumného šetření

4.1 Dotazník pro rodiče

Dotazník patří k jedné z nejpoužívanějších metod získávání dat. Slouží převážně k hromadnému získávání údajů pomocí otázek (Gavora, 2000). V případě této diplomové práce putoval dotazník do rukou rodičů (viz příloha č. 1). Jeho první část, zvaná „informovaný souhlas“, seznamovala rodiče s obsahem výzkumného šetření, jeho cílem a vyhodnocením výsledků. Pokud rodič se vším souhlasil, podepsal toho prohlášení a dal tak svým jménem svolení k účasti jejich dítěte na výzkumném šetření. Druhou část dotazníku tvoří celkem čtyři uzavřené a čtyři otevřené otázky ohledně dítěte rodičů. Uzavřené otázky zjišťují oblast vzdělání obou rodičů, mateřskou školu, kterou dítě navštěvuje a bydliště dítěte, tedy zda žije na vesnici, nebo ve městě. Otevřené otázky zjišťují pořadí narození dítěte v rodině, spolu s počtem sourozenců a sportovní aktivitu dítěte.

4.2 Pozorování chování dítěte během vyšetření

Pozorování patří v rámci pedagogické diagnostiky k nejdůležitějším metodám (Gavora, 2000). V rámci této diplomové práce se jednalo o pozorování krátkodobé a systematické, kdy byly získané údaje zapisovány do záznamového archu. Jednalo se o pozorování strukturované, zaměřené konkrétně na následující body. Všechny oblasti byly posuzovány na základě hodnotící škály 1-5.

Soustředění dítěte

Hodnotící škála 1-5 posuzuje, na kolik dítě koncentruje svoji pozornost v rámci jednotlivých subtestů. Znamku jedna udělujeme dítěti, které se nenechá rozptýlit okolními podněty, pracuje nepřerušeně, nepotřebuje dodatečnou motivaci. Znamkou pět je ohodnoceno dítě, které během plnění subtestů ulpívá zrakem na jiných předmětech, či osobách. Vykazuje tedy známky nesoustředěnosti, roztěkanosti, či nejistoty.

Samostatnost dítěte při práci

Hodnocení 1 získává dítě, které se po zadání tématu v podstatě okamžitě pouští do práce a během plnění nepotřebuje, ani nevyhledává naši pomoc. Po dokončení subtestu se naopak ozývá a ptá na další instrukce. Znamku pět udělujeme dítěti, kterému trvá samotné zahájení práce, žádá o zopakování zadání, během plnění klade dotazy a vyžaduje zpětnou vazbu, například v podobě průběžného hodnocení.

Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

Pod hodnocení 1 spadá spontánnost, uvolněnost a pozitivní naladění. Dítě vyzařuje radostí, na subtesty se těší, nemá problém s komunikací a dobře se adaptuje. Naopak známka pět značí stydlivost, negativní naladění, labilitu, plačtivost, či zlost. Většinou se jedná

o nechtění spolupráce a komunikace, mlčenlivost, zaměření zraku jinam a projevy nejistoty celkově.

Lateralita

Zde zaznamenáváme v jaké ruce drží dítě psací nástroj, zda v pravé nebo levé ruce.

Tělesná charakteristika

Děti zařazujeme do jedné ze tří skupin, tou je postava drobná, průměrná, nebo nadváha. Řídíme se údaji, které průměrnou tělesnou charakteristiku uvádějí okolo 120-123 centimetrů výšky a 20-23 kilogramů váhy (Kropáčková, 2008).

Odklad školní docházky

Informaci o tom, zda byl dítěti udělen odklad školní docházky, zjišťujeme předem od jednotlivých učitelek v mateřských školách.

4.3 Orientační test školní zralosti

Tento test je jedním z nejznámějších a nejvíce užívaných metod, jak posoudit školní zralost. Jedná se o českou modifikaci původního „Grundleistungstest“ Hanse Kerna, kterou přepracoval Jaroslav Jirásek. Původní Kernův test obsahoval šest subtestů, a to čmárání, obkreslení jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dva subtesty simultánního postižení množství (Svoboda, Krejčířová,

Vágnerová, 2001). Pro účely prezentovaného výzkumu byl však tento test Jiráskem upraven na subtesty tři. Prvním subtestem je nakreslení mužské postavy podle vlastní představy, tedy nikoli jako u původního zpracování, kdy se jednalo o kresbu dětské postavy na základě živého modelu. Druhým subtestem je grafická reprodukce krátké věty, která v Jiráskově podobě vždy začíná vlastním jménem. V posledním subtestu mají děti obkreslit skupiny teček. V posledních dvou zmíněných subtestech je striktně dodržováno zadání, které se nachází na levé straně, a pravá strana papíru slouží naopak pro jeho reprodukci. Pro úspěšné zvládnutí tohoto orientačního grafického testu je zapotřebí vyspělost jemné motoriky, koordinace vidění a pohybů ruky (Jirásek, 1992).

Kresba mužské postavy

Tento subtest není pro dítě nijak náročný, lidskou postavu může ztvárnit libovolně, tak jak je samo zvyklé. Samotná instrukce k subtestu totiž zní: „Tady nakresli nějakého pána, tak, jak to umíš.“ Dalším pokynem je také nereagovat na žádný z dotazu dětí během plnění, odpovídáme pouze větou: „Tak, jak umíš.“ Kresbu lidské postavy lze všeobecně využít k orientačnímu posouzení senzomotorických dovedností a k celkové vývojové úrovni. Kvalitu zpracování jednotlivých kreseb posuzujeme na základě pětibodové stupnice, která by se dala přirovnat ke známkování ve škole. Pokud je však kresba hodnocena známkou 4-5, je daný subtest z hlediska požadavků škol vyhodnocen jako nedostačující, tedy nesplněn. V tomto subtestu je dán prostor různým vývojovým úrovním kreseb, a to jak figurálním kresbám představujícím rozpětí mezi takzvaným hlavonožcem, tak ztvárnění postavy syntetickým způsobem. Jaroslav Jirásek ve své příručce k Orientačnímu testu školní zralosti uvádí konkrétní příklady hodnocení (Vágnerová, Klégrová, 2008, Jirásek, 1992).

Hodnocení kresby mužské postavy

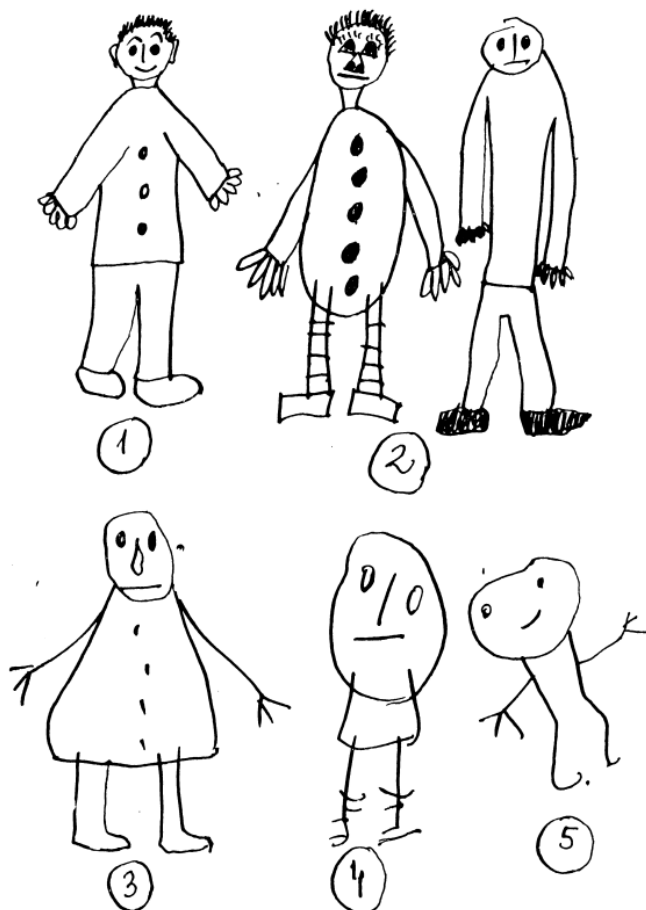
1 bod - Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličejí oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.

2 body - Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li však vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

3 body – Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou nakresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4 body – Primitivní kresba s hlavou a trupem. Končetiny (stačí jeden pár) jsou vyjádřeny jednoduchými čarami.

5 bodů – Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce“) nebo obou párů končetin. Čmárání (Jirásek, 1992, s. 8-9).



Obrázek č. 3 Ukázka hodnocení kresby mužské postavy

(http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10353&edmc=10353)

Napodobení psacího písma

Tento subtest není pro děti příliš přitažlivý, proto musí vyvinout značné úsilí k jejímu splnění a udržení koncentrace, což je důležitý předpoklad pro budoucí zapojení se do vyučovacího procesu (Jirásek, 1992). Úroveň zvládnutí nápodoby písma dokládá schopnost dítěte percepčně předlohu analyzovat a následně ji grafomotoricky zpracovat.

To, že je dítě školsky zralé nám v tomto typu úlohy vyvrací už jen fakt, že není schopno dodržovat základní tvar, respektive charakter detailů (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Hodnocení napodobení psacího písma

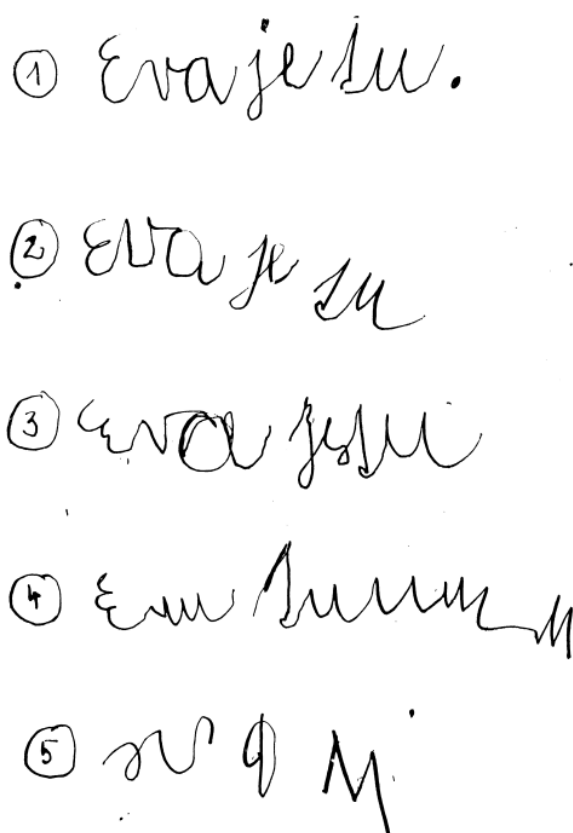
1 bod – Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí však chybět tečka nad písmenem i. Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než 30%.

2 body – Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3 body – Je patrné členění písma alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

4 body – Spředlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma“.

5 bodů – Čmárání (Jirásek, 1992, s. 12).



Obrázek č. 4 Ukázka hodnocení napodobení psacího písma

(http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10353&edmc=10353)

Obkreslení skupiny bodů

Jelikož se jedná o poslední subtest tohoto orientačního testu, nezapomínáme na ukázání prstem do místa, kam má dítě obrazec z teček zaznamenat. Pokud totiž dítěti ochabuje koncentrace, stává se, že začne jednotlivé puntíky zakreslovat přímo vedle těch stávajících (Jirásek, 1992). Tento subtest je velmi podobný subtestu předešlému, a to napodobení psacího písma. Školní zralost totiž dítě prokáže právě schopností analyzovat a obkreslovat různé druhy předloh. Taktéž je zde kladen důraz na vizuální percepci a senzomotorické dovednosti (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Hodnocení obkreslení skupiny bodů:

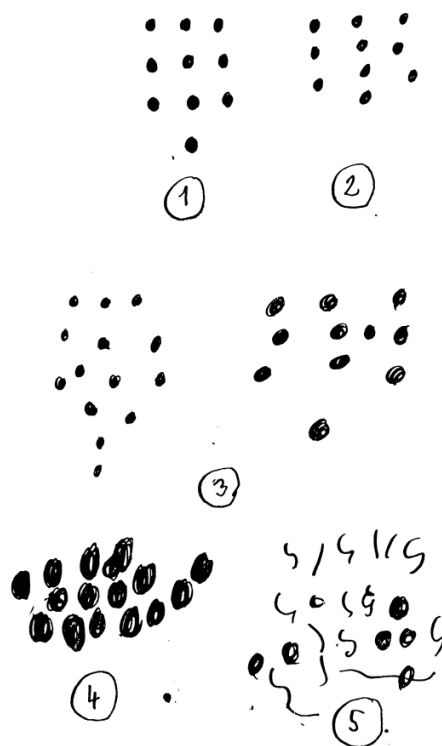
1 bod – *Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.*

2 body – *Počet sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tři teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.*

3 body – *Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být více dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení, i o 180°.*

4 body – *Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary, například čáry, nejsou přípustné.*

5 bodů – *Čmárání (Jirásek, 1992, s. 13).*



Obrázek č. 5 Ukázka hodnocení obkreslení skupiny bodů

(http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=10353&edmc=10353)

Vyhodnocení výsledků testu

Celkovým výsledkem Orientačního testu školní zralosti označujeme součet všech známek v jednotlivých subtestech. Pro přehlednost jsou údaje uvedeny v tabulce.

Tabulka č. 2: Hodnocení Orientačního testu školní zralosti

Součet známek	Úroveň školní zralosti
3 - 5	výrazný nadprůměr
6	nadprůměr
7 - 9	průměr
10 - 11	podprůměr
12	slabší průměr
13 - 15	velmi slabá úroveň

Jak již bylo zmíněno výše, výsledek tohoto testu je pouze orientačním nástrojem posouzení školní zralosti. S jistotou se dá říct, že děti, které se pohybují v prvních třech bodech tabulky, tedy ve výrazně nadprůměrné, nadprůměrné nebo průměrné úrovni školní zralosti, mají předpoklad pro dobrý školní prospěch. Naopak u dětí, které byly hodnoceny jako slabší průměr, nebo velmi slabá úroveň školní zralosti, nemůžeme s jistotou říci, že jsou školsky nezralé. Protože i dítě se špatným testovým výsledkem se později ve škole učí dobře (Jirásek, 1992).

„Orientační testový výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti.“ (Jirásek, 1992, s. 9).

Posuzování zachycených případů

Děti, které v testu dosáhly 12–15 bodů jsou doporučeny k dalšímu odbornému vyšetření. Je potřeba zjistit příčiny a zajistit co nejlepší výchovná a léčebná opatření. Tato odborná vyšetření zahrnují pediatrické posouzení, psychologické vyšetření a v neposlední řadě pedagogické posouzení.

Jako první a základní je stanoveno pediatrické posouzení, se zaměřením na celkový dosavadní vývoj, okolnosti narození, prodělané nemoci a úrazy, celkový zdravotní stav dítěte, životní podmínky, to, jak se dítě stravuje, vady a smrtelné choroby v rodině. Dále je

potřeba vyšetření neurologické, psychiatrické a endokrinologické. Dětský lékař se poté vyjádří k diagnóze a prognóze případu dítěte.

Psychologické vyšetření zahrnuje kvalitativní zvláštnosti mentálních nedostatků a nápaditostí, kdy se zjišťuje jejich rozsah, stupeň a určí se jejich přesná klasifikace. Jedná se o různé testové vyšetření například rozumové úrovně, mentálních schopností, či defektu inteligence. Patří sem také posuzování zájmů dítěte, nebo citové a sociální zralosti.

Pedagogické posouzení hraje závěrečnou roli v tomto procesu. Ve chvíli, kdy se do rukou pedagoga dostávají výsledky lékařského a psychologického vyšetření, je na něm, zda doporučí zařazení dítěte do speciální školy, či třídy, nebo najde jiná možná výchovná opatření k jejich odstranění (Jirásek, 1992).

5 Postup při sběru dat

Orientační test školní zralosti jsme předložili celkovému počtu sto dětí z pěti různých, mateřských škol, které všechny spadají pod příspěvkovou organizaci s názvem Mateřská škola Otrokovice. Vlastní výzkumná činnost trvala celkem pět týdnů. Každá mateřská škola poskytla potřebný čas pro výzkumné šetření, vždy v jednom dnu v rámci zhruba hodiny a půl. Počet předškoláků se v každé instituci lišil, pohyboval se od 7 do 25 dětí. Jelikož spadají všechny mateřské školy pod jednu organizaci, bylo možné získat kresby vyšetřovaných dětí z předešlého roku. Každá tato mateřská škola totiž vede u všech dětí takzvané diagnostické sešity, do kterých nám ředitelka školy, Bc. Magda Zycháčková, umožnila náhled a pořízení fotografií, vše se souhlasem rodičů. Porovnání kreseb lidské postavy v období dvou let se tedy stalo novým dílčím cílem empirické části diplomové práce.

Orientační test školní zralosti byl předkládán v rámci 2-3 členných skupin a to přesně podle pokynů užití v testu. Každé z dětí obdrželo formulář a tužku č. 2, která byla položena nad tímto formulářem uprostřed. Byla tedy zachována stejná vzdálenost od levé i pravé ruky dítěte. Poté započalo plnění jednotlivých subtestů. Během vypracovávání subtestů jsme každé dítě průběžně sledovali a výsledky zaznamenávali do archu s názvem Pozorování dítěte během šetření (viz příloha č. 4). Pozornost jsme zaměřili zejména na ruku, ve které dítě drží tužku, tedy zda se jedná o vyhraněnost pravé, či levé ruky. Následné tři body jsme hodnotili na škále 1-5. Prvním byla koncentrací pozornosti na jednotlivé subtesty, tedy výborné až špatné soustředění. Druhým bodem byla samostatnost dítěte při práci, kdy jeden bod značil to, že dítě naši pomoc nepotřebuje, až 5, kdy potřebuje nejen pomoc, ale i průběžnou motivaci. A třetím bodem bylo navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření, které se dalo vyhodnotit jako uvolněné, stabilní, vyrovnané, spontánní, pozitivní, dobře se adaptující známkou jedna, až ostýchavé, negativní, stydlivé, plačtivé, zlostné známkou pět. Dále jsme zaznamenávali tělesnou charakteristiku, a to zda dítě disponuje postavou drobnou, přiměřenou věku, či nadváhou. Posledním bodem záznamového archu byla položka školní odklad, kterou nám v případě stanovení sdělily vyučující.

Zajímavostí je, že některé z dětí byly s tímto orientačním testem již seznámeny, a to v rámci testování zralosti, kvůli možnému nástupu na nedalekou základní školu pro nadané žáky.

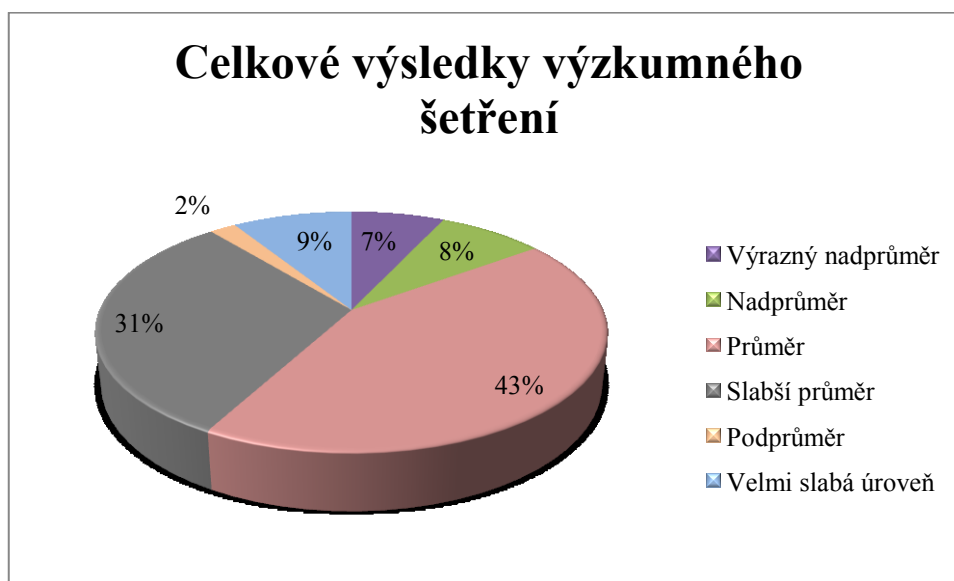
6 Výsledky výzkumného šetření

Cílem této kapitoly je zaznamenat výsledky výzkumného šetření pomocí grafů a tabulek. Na základě zjištěných výsledků budou zodpovězeny výzkumné otázky a potvrzeny nebo naopak nepotvrzeny výzkumné předpoklady.

6.1 Analýza dat

Tato podkapitola uvádí celkové výsledky výzkumného šetření získané z předešlého sběru dat (viz Příloha č. 3) u výše charakterizovaného souboru 100 dětí. Budou sestaveny tabulky v souvislosti s předem stanovenými výzkumnými předpoklady.

Graf č. 7: Celkové výsledky výzkumného šetření



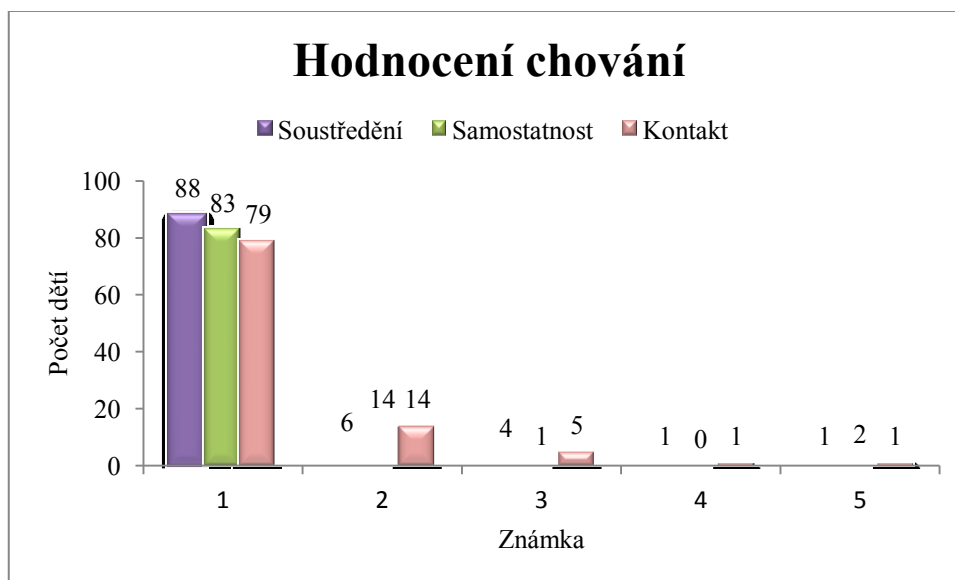
Jak ukazuje výšečový graf, celých 43% dětí dosáhlo v orientačním testu školní zralosti výsledku průměr, druhou pozici obsadil výsledek slabší průměr, kterého dosáhlo 31% dětí, 9% tvoří děti s výsledkem velmi slabá úroveň, 8% dětí s nadprůměrným výsledkem, 7% tvoří děti s výrazně nadprůměrným výsledkem a 2% dosáhly výsledku podprůměrného.

Tabulka č. 3: Chování během vyšetření

Známka	1	2	3	4	5
Soustředěnost	84	6	4	1	5
Samostatnost	83	14	1	0	2
Kontakt	79	14	5	1	1
Celkem v %	82,00	11,00	3,00	1,00	3,00

Tabulka ukazuje míru soustředěnosti, samostatnosti a kontaktu dítěte během výzkumného šetření. Lze z ní vyčíst, že jsme 82% dětí hodnotili ve všech oblastech známkou 1 a 11% dětí známkou 2. Zbylé hodnocení, tedy 3-5, jsme používali minimálně a to v naprosto ojedinělých situacích. Celkově 3% dětí byly ohodnoceny známkou 3 a 4 a pouze 1% známkou 5. Závěrem můžeme z tabulky vyčíst, že děti byly během výzkumného šetření ve většině případů soustředěné, samostatné a bezproblémově navazovaly kontakt.

Graf č. 8: Hodnoty chování během vyšetření



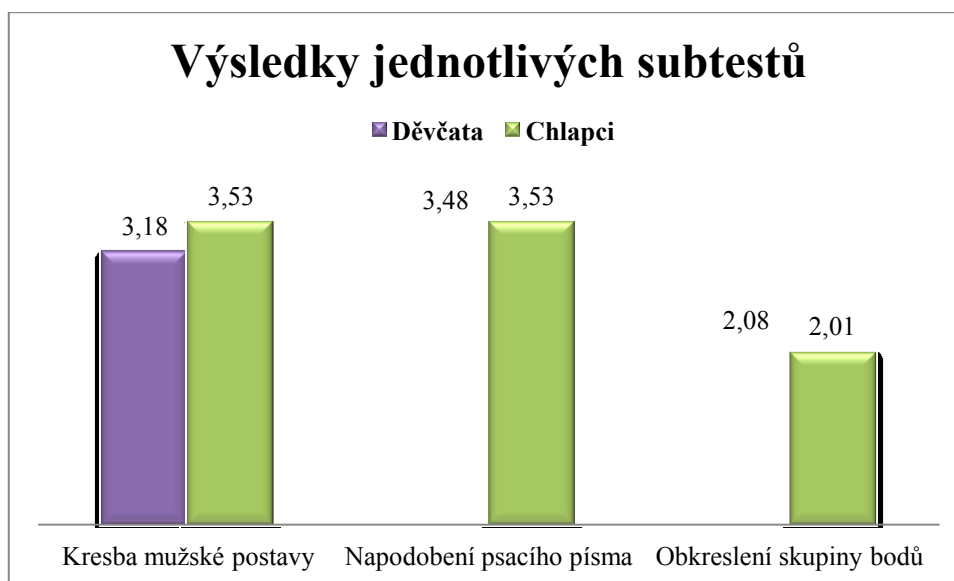
Sloupcový graf ukazuje pro větší přehlednost hojnost posuzování, a to jak soustředěnosti, samostatnosti, tak i navázání kontaktu, na jedničku. Zajímavostí je, že celých 72 dětí jsme ve všech oblastech šetření hodnotili známkou 1.

Známka 2 jsme udělili celkem 18 dětem, a to nejčastěji za oblast navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při šetření, a to dohromady sedmkrát. Dále za samostatnost dítěte při práci, celkem čtyřikrát, za kombinaci samostatnost a kontakt, celkem třikrát, stejně jako za ohodnocení známkou 2 všech tří oblastí. Jednou jsme touto známkou hodnotili kombinaci samostatnost a soustředění dítěte při práci. Děti byly známkou 2 hodnoceny nejčastěji za pokusy opisovat od souseda, za nepozornost, zjevnou nejistotu, ostych, neochotu pracovat na konkrétním úkolu. Skupina těchto 18 dětí, které byly v některé oblasti hodnoceny známkou 2, dosáhla také specifických výsledků v orientačním testu školní zralosti. 2 děti dosáhly velmi slabé úrovně, 8 z nich slabšího průměru, 7 dětí průměru a jeden z nich nadprůměru. Do této skupiny také spadá také jedno děvčátko z logopedické třídy, čtyři děti, které jsou v mateřské škole chvíli, tři děti vietnamského původu, u některých problémy s českým jazykem a dvě děti, u kterých byl stanoven odklad školní docházky.

Známka 3,4 a 5 jsme udělili celkem 10 dětem. Známkou 5 jsme ve všech třech oblastech udělili děvčátku, které bylo asijského původu a zřejmě velmi špatně rozumělo českému jazyku. I přes veškerou snahu a opravdu nadměrnému vysvětlování, včetně použití haptiky, odmítala veškerou spolupráci s mojí osobou a snažila se napodobit ostatní děti kolem. Jelikož ze začátku nechtěla spolupracovat, stalo se také to, že zadání prvního úkolu, tedy nakreslení pána, místo kreslení opisovala. Poslední pětka jsme udělili chlapci za oblast samostatnost, protože nesplnil druhý úkol, a to přepis věty. Na otázku proč se o zvládnutí alespoň nepokusí, vykazoval značné známky rozrušení, proto zůstal úkol nedotčen a volně se přešlo na úkol poslední. Známkou 4 jsme udělili dvakrát a to v jenom případě za oblast samostatnosti a navázání kontaktu. V případě druhé oblasti se jednalo o děvčátko, které bylo v mateřské škole první měsíc a bylo značně vystrašené z kontaktu s lidmi. Ve druhém případě se jednalo o další cizinku vietnamského původu, a to se stejným problémem rozumění českému jazyku. Známkou 3 jsme udělili celkem čtyřikrát a to ve všech třech oblastech chování dítěte během šetření. I tato skupina má svá specifika. Skládá se ze tří cizinek vietnamského původu, dvou dětí s odkladem školní docházky, jednoho logopeda a dvou dětí, které mateřskou školu navštěvují krátce. U dětí se často projevovala pomalost, až apatičnost. V orientačním testu školní zralosti dosáhly tyto děti třikrát velmi slabé úrovně, dvakrát slabšího průměru a pětkrát průměru.

Výzkumná otázka č. 1: Budou se výsledky v jednotlivých subtestech výrazně lišit?

Graf č. 9: Výsledky jednotlivých subtestů



Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 lze vyčíst ze sloupcového grafu, tedy ano, jistou rozdílnost ve výsledcích jednotlivých subtestů orientačního testu školní zralosti spatřujeme. Jako nejsnazší se pro děti jeví subtest číslo 3, a to obkreslení skupiny bodů. V tomto subtestu dosahují děti průměrné známky 2, oproti zbylým dvěma, ve kterých je průměrným výsledkem známka 3.

Tabulka č. 4: Celkové výsledky v jednotlivých subtestech

Subtest	Průměr
1. Kresba mužské postavy	3,36
2. Napodobení psacího písma	3,57
3. Obkreslení skupiny bodů	2,05

VP1: V prvním subtestu dosáhnou děti lepšího výsledků, než ve zbylých dvou subtestech.

Jak uvádí tabulka, nejlepšího výsledku v testu dosáhly děti ve třetím subtestu, a to v průměru známky 2,05. Zatímco v subtestu prvním dosáhly děti v průměru známky 3,36. Výzkumný předpoklad je tedy potvrzen.

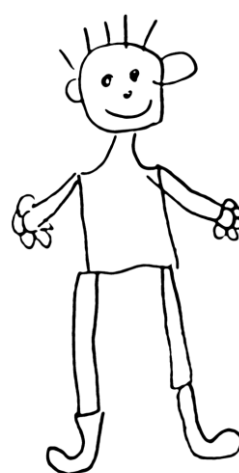
VP2: V druhém subtestu budou mít děti horší výsledek, než v subtestu třetím.

Jak je možné vyčíst z tabulky, ve druhém subtestu děti opravdu dosáhly horšího výsledku, a to průměrné známky 3,57. Kdežto v subtestu třetím je průměrná známka 2,05. Výzkumný předpoklad je i tady potvrzen.

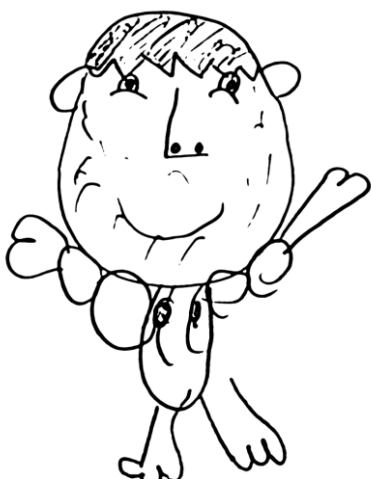
Ukázky kreseb mužské postavy



Obrázek č. 6 děvče, známka 1



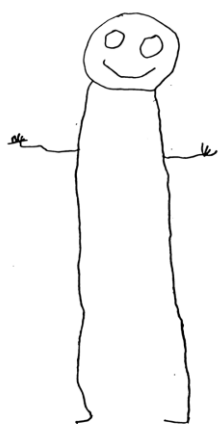
Obrázek č. 7 chlapec, známka 1



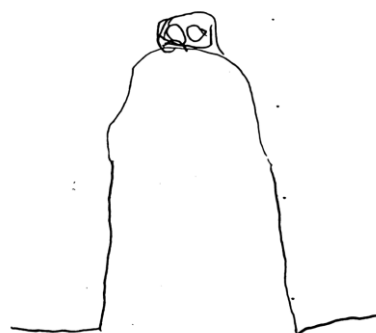
Obrázek č. 8 děvče, známka 3



Obrázek č. 9 chlapec, známka 3

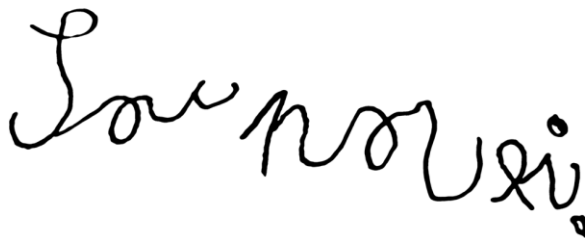


Obrázek č. 10 děvče, známka 5

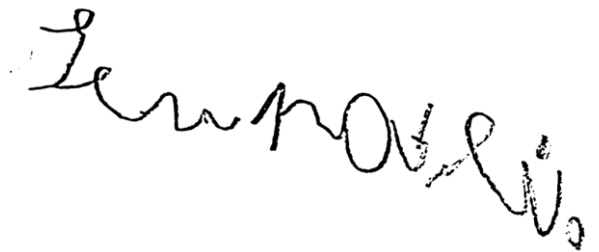


Obrázek č. 11 chlapec, známka 5

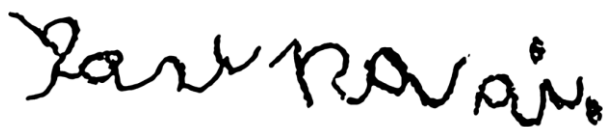
Ukázky napodobení psacího písma

Handwritten cursive text 'Zeměpis' in a simple, somewhat shaky style, characteristic of a first-grade student.

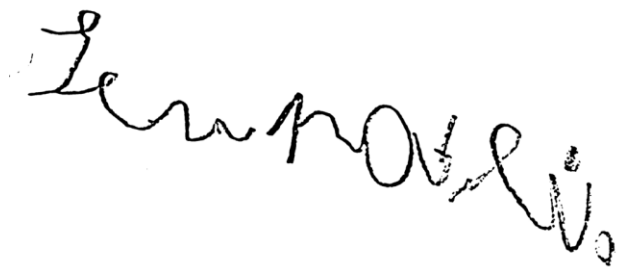
Obrázek č. 12 děvče, známka 1

Handwritten cursive text 'Zeměpis' in a simple, somewhat shaky style, characteristic of a first-grade student.

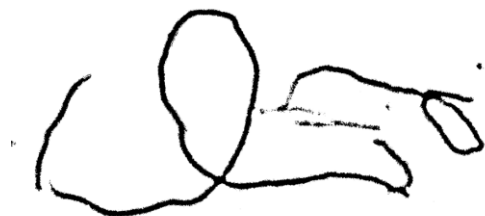
Obrázek č. 13 chlapec, známka 1

Handwritten cursive text 'Zeměpis' in a more developed cursive style, characteristic of a third-grade student.

Obrázek č. 14 děvče, známka 3

Handwritten cursive text 'Zeměpis' in a more developed cursive style, characteristic of a third-grade student.

Obrázek č. 15 chlapec, známka 3

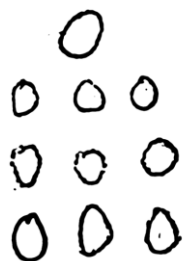
Handwritten cursive text 'Zeměpis' in a highly stylized and fluid cursive style, characteristic of a fifth-grade student.

Obrázek č. 16 děvče, známka 5

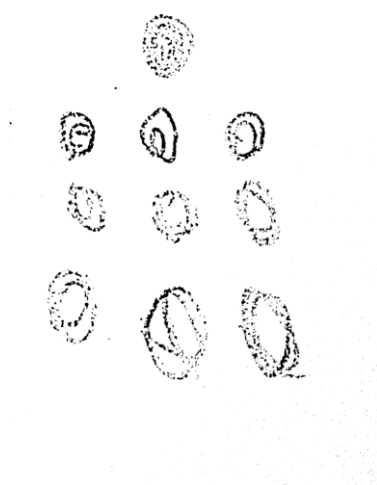
Handwritten cursive text 'Zeměpis' in a highly stylized and fluid cursive style, characteristic of a fifth-grade student.

Obrázek č. 17 chlapec, známka 5

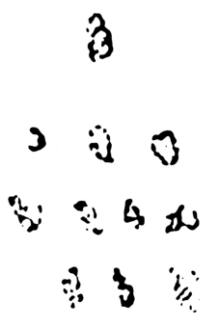
Ukázky obkreslení skupiny bodů



Obrázek č. 18 děvče, známka 1



Obrázek č. 19 chlapec, známka 1



Obrázek č. 20 děvče, známka 3



Obrázek č. 21 chlapec, známka 3



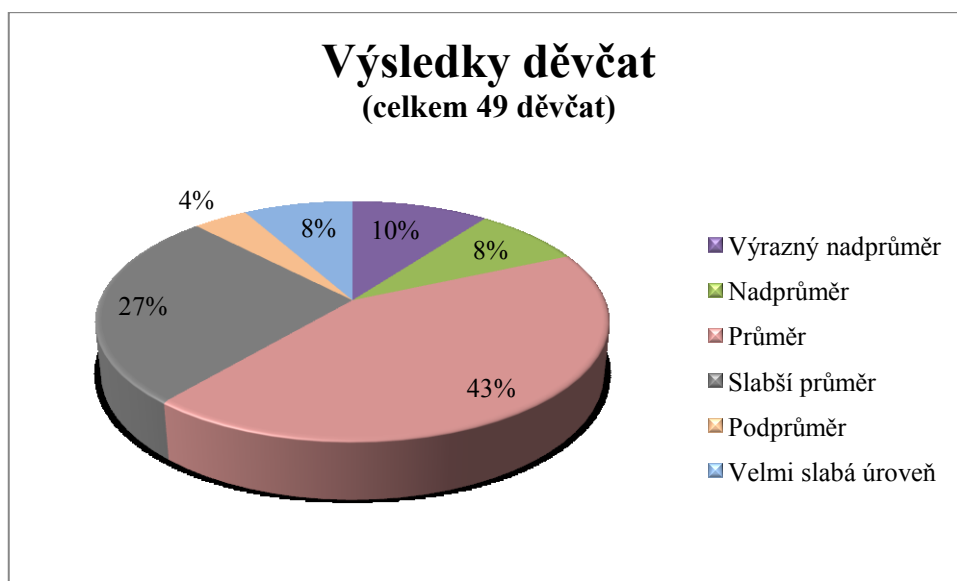
Obrázek č. 22 děvče, známka 5



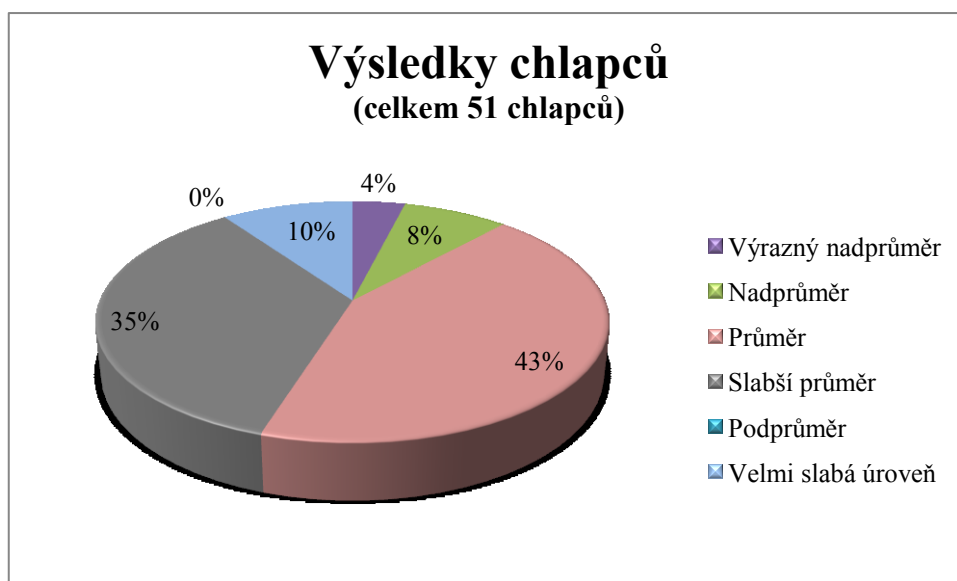
Obrázek č. 23 chlapec, známka 5

Výzkumná otázka č. 2: Bude mít na celkové skóre testu vliv pohlaví?

Graf č. 10: Výsledky děvčat



Graf č. 11: Výsledky chlapců



Jak můžeme vyčíst z výšečových grafů, výsledky v rámci pohlaví nejsou totožné. Shodují se v úrovni průměrné školní zralosti, kdy i děvčata i chlapci obsáhly 43% a v úrovni nadprůměrné, kdy se jedná o 8%. Výrazný rozdíl spatřujeme v hodnocení podprůměrném, kdy děvčata obsadila 4%, zatímco chlapci nulu. Hodnoty ve výrazně nadprůměrné úrovni školní zralosti jsou u děvčat celých 10%, zatímco u chlapců pouze 4%. Velmi slabé úrovně dosáhlo 10% chlapců a 8% děvčat.

Odpořed' na v'yzkumnou ot'azku ř. 2 je tedy ano, pohlav' m' a vliv na celkov' sk'ore orientařn'ho testu řkoln' zralosti, ne vřak tolik patrn'.

Tabulka ř. 5: V'ysledky jednotliv'ch subtest' v r'amci pohlav'

Subtest	Pr'um'ěr	
	D'evřata	Chlapci
Kresba muřsk' postavy	3,18	3,53
Kresba muřsk' postavy	3,48	3,64

VP3: D'evřata budou m'it lepř' v'ysledky v kresb' postavy neř chlapci.

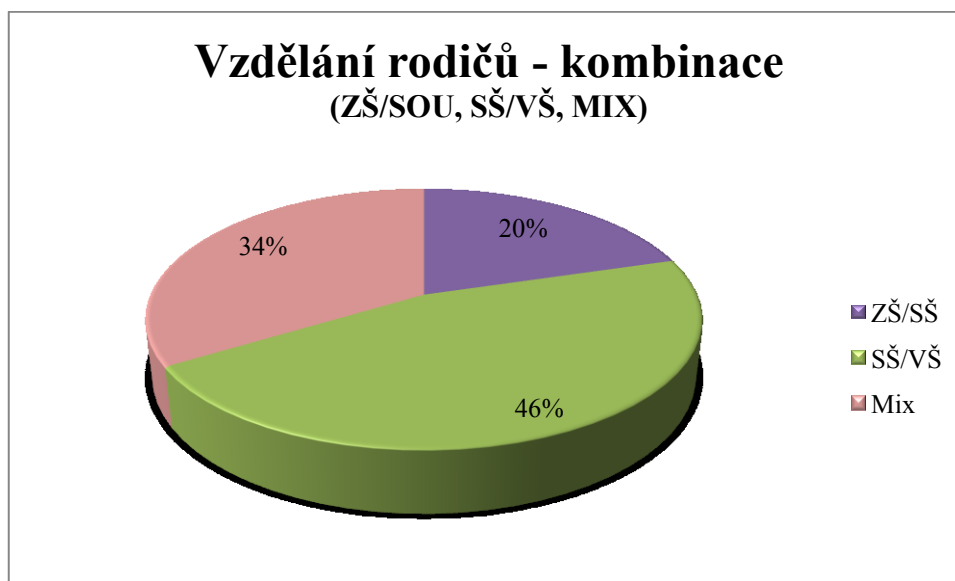
Jak je patrn' z tabulky, d'evřata opravdu dos'ahla lepř' pr'um'ern' zn'anky v prvn' m subtestu, a to zn'anky 3,18. Zat'ímco chlapci zn'anky 3,53. V'yzkumn' p'edpoklad je potvrzen.

VP4: Chlapci dos'ahnou lepř'ch v'ysledk' v napodoben' psac'ho p'isma neř d'evřata.

Tabulka dokazuje, ře chlapci v druh' m subtestu dos'ahly pr'um'ern' zn'anky 3,64. D'evřata tedy dos'ahla pr'um'ern' lepř' zn'anky, a to 3,45. V'yzkumn' p'edpoklad tedy nen' potvrzen.

V'yzkumn' ot'azka ř. 3: Bude ve v'ysledc'ch testu d'et' hr'at roli vzd'el' n' rodiř'?

Graf ř. 12: Dosařen' vzd'el' n' obou rodiř'



Jak ukazuje v'yseřov' graf, z celkov'ho pořtu 98 rodiř' zkouman'ch d'et' je nejv'ice t'ech, kte' m'aji dokončen' st'redořkol'sk' e, nebo vysokořkol'sk' e studium, cel'ch 46%, tedy

téměř polovina. 34% zaujímá skupina rodičů, kdy jeden z nich má vzdělání základní a druhý například vysokoškolské, nebo kombinace středoškolské vzdělání a vyučení. 20% tvoří rodiče vyučení a ti, co mají základní vzdělání.

Tabulka č. 6: Vliv vzdělání rodičů na výsledky testu

Dosažené vzdělání	Výsledek	v %
ZŠ/SOU	Slabší průměr	20,00
SŠ/VŠ	Průměr	46,00
Mix	Průměr	34,00
Celkem	–	100,00

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3 je ano, vzdělání rodičů hraje ve výsledcích testu roli.

VP5: Děti rodičů s vysokoškolským a středoškolským vzděláním dosáhnou lepších výsledků, než děti rodičů se základním vzděláním, či vyučením.

Jak ukazuje tabulka, průměrný výsledek dětí rodičů, kteří dosáhli středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání je průměr, do této skupiny patří 46% rodičů, zatímco výsledek dětí rodičů, kteří jsou vyučení, nebo mají základní vzdělání, což je celkem 20% rodičů, je slabší průměr. Výzkumný předpoklad je tedy potvrzen. V tabulce je navíc průměrný výsledek úrovně školní zralosti dětí rodičů, kteří mají například základní a vysokoškolské, nebo třeba středoškolské vzdělání a jsou vyučení. Poslední skupinu zaujímá 34% rodičů dětí.

Výzkumná otázka č. 4: Bude hrát ve výsledcích testu roli počet sourozenců?

Tabulka č. 7 Vliv počtu sourozenců na výsledky testu

Počet sourozenců	Výsledek	v %
Žádný sourozenec	Slabší průměr	25,00
Jeden sourozenec	Slabší průměr	69,00
Dva a více sourozenců	Průměr	6,00
Celkem	–	100,00

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4 je ano, počet sourozenců hraje roli ve výsledcích testu, jak je možné vyčíst z tabulky.

Tabulka č. 8: Vliv existence sourozenců na výsledky testu

Počet sourozenců	Výsledek	v %
Žádný sourozenec	Slabší průměr	25,00
Alespoň jeden sourozenec	Průměr	75,00
Celkem	–	100,00

VP6: Děti, které nemají žádného sourozence, dosáhnou lepších výsledků než děti se sourozenci.

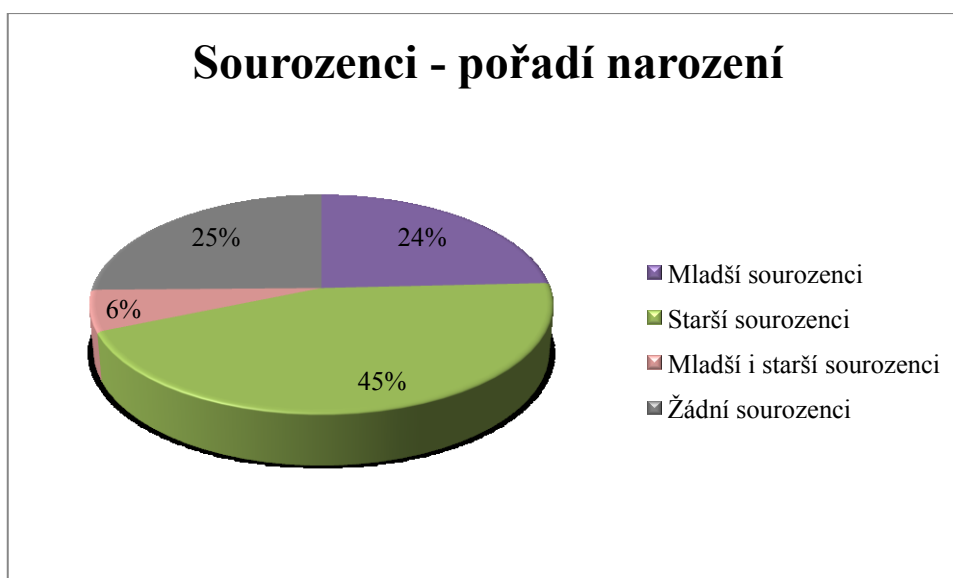
Jak ukazuje tabulka, děti, které nemají žádného sourozence, tedy 25% z nich, dosahují v průměru výsledku slabší průměr. V porovnání s dětmi, které sourozence mají, což je celých 75%, dopadly hůře. Děti se sourozenci získaly výsledek průměr. Výzkumný předpoklad není potvrzen.

VP7: Děti, které mají pouze jednoho sourozence, dosáhnou lepších výsledků, než děti s více sourozenci.

V tabulce můžeme vidět, že děti s jedním sourozencem, celých 69%, dosahují v průměru výsledku slabší průměr, zatímco děti se dvěma a více sourozenci, což je pouhých 6%, dosahují výsledku průměrného. Výzkumný předpoklad tedy není ani v tomto případě potvrzen.

VP8: Děti, které mají starší sourozence, budou dosahovat lepších výsledků v testu, než děti se sourozenci mladšími.

Graf č. 13: Pořadí narození sourozenců



Výšečový graf ukazuje procentuální zastoupení mladších a starších sourozenců testovaných dětí. Celých 45% dětí má staršího sourozence, 24% dětí má naopak sourozence mladšího, 24% z nich jsou jedináčci, a 6% má sourozence mladší i starší.

Tabulka č. 9: Vliv pořadí narození sourozenců na výsledky testu

Sourozenci	Výsledek	v %
Mladší sourozenci	Průměr	24,00
Starší sourozenci	Průměr	45,00
Mladší i starší sourozenci	Slabší průměr	6,00
Celkem	–	100,00

Jak ukazuje tabulka, děti které mají starší sourozence, což je celých 45%, dosahují stejného, a to průměrného výsledku školní zralosti jako děti se sourozenci mladšími, které tvoří 24%. Výzkumný předpoklad tedy není potvrzen.

Výzkumná otázka č. 6: Bude mít celkové chování dětí během vyšetření vliv na výsledky testu?

Tabulka č. 10: Vliv chování během vyšetření na výsledky testu

Chování během šetření	Výsledek	v %
Známky 1	Průměr	82,00
Známky 2-5	Slabší průměr	18,00
Celkem	–	100,00

Odpověď na výzkumnou otázku č. 6 je ano, chování dětí během vyšetření má vliv na výsledky testu, jak ukazuje tabulka.

H9: Děti, které byly hodnoceny jinou známkou než 1, a to ve všech bodech, dosáhnou horších výsledků, než děti hodnocené třikrát známkou 1.

Jak ukazuje tabulka, děti které byly během výzkumného šetření hodnoceny ve všech třech bodech známkou jedna, což tvoří celých 82% dětí, v rámci jejich chování během šetření, získaly průměrný výsledek hodnocení. Děti, které byly naopak hodnoceny známkou jinou než jedničkou, tedy 18% z nich, dosáhly slabšího průměru školní zralosti. Výzkumný předpoklad je potvrzen.

Výzkumná otázka č. 7: Bude hrát ve výsledcích testu roli odklad školní docházky?

Tabulka č. 11: Vliv odkladu školní docházky na výsledky testu

Stanovení odkladu	Výsledek	v %
Odklad školní docházky	Průměr	18,00
Bez odkladu školní docházky	Průměr	82,00
Celkem	–	100,00

Odpověď na výzkumnou otázku č. 7 je ne, stanovení odkladu školní zralosti nehraje roli ve výsledcích testu, což lze vyčíst z tabulky.

VP10: Děti s odkladem školní docházky budou dosahovat horších výsledků, než děti bez něj.

Tabulka ukazuje, že jak děti s odkladem školní docházky, kteří tvoří 18%, tak děti bez odkladu školní docházky, což je zbylých 82%, dosahují v hodnocení úrovně školní zralosti průměru. Výzkumný předpoklad tedy není potvrzen.

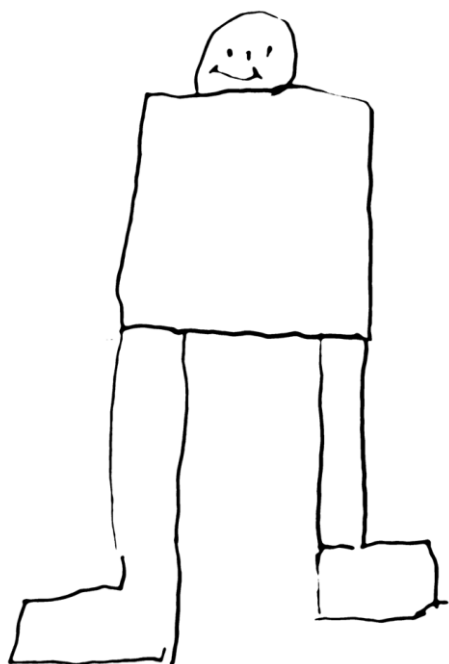
Tabulka č. 12: Chování dětí s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky

Dítě	Hodnocení 1		Hodnocení 2-5		Celkem	
	počet	v %	počet	v %	počet	v %
S OŠD	15	89,29	3	10,71	18	17,82
Bez OŠD	57	79,45	25	20,55	82	82,18
Celkem	72	100,00	28	100,00	100	100,00

VP11: Děti s odkladem školní docházky budou vykazovat horší hodnocení chování během vyšetření, než děti bez odkladu školní docházky.

Jak uvádí tabulka, v rámci pozorování chování během šetření, tvoří z celkového počtu 18 dětí s odkladem školní docházky 11% dětí s horší známkou než 1. Naopak u dětí bez odkladu školní docházky, kterých je zbylých 82, tvoří 21% z nich ty, které byly hodnoceny známkou 2-5. Výzkumný předpoklad tedy není potvrzen, naprosté minimum dětí s odkladem školní docházky bylo v oblasti chování během šetření špatně hodnoceno.

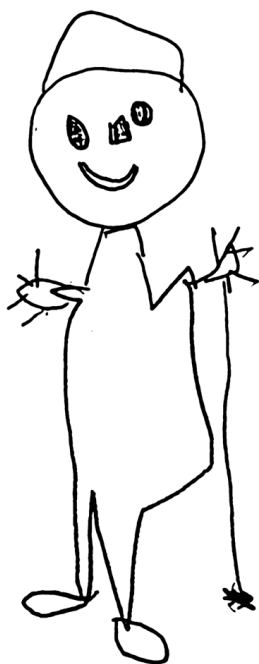
Ukázky kreseb mužské postavy dětí s odkladem školní docházky



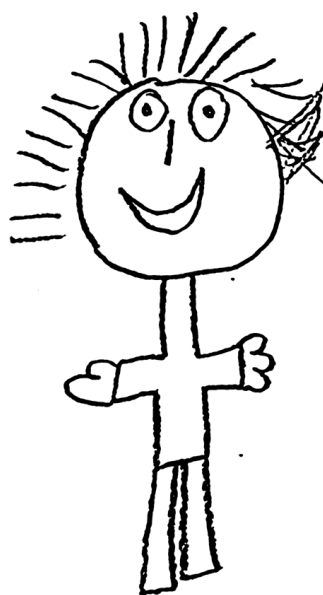
Obrázek č. 24 chlapec, známka 4



Obrázek č. 25 děvče, známka 2

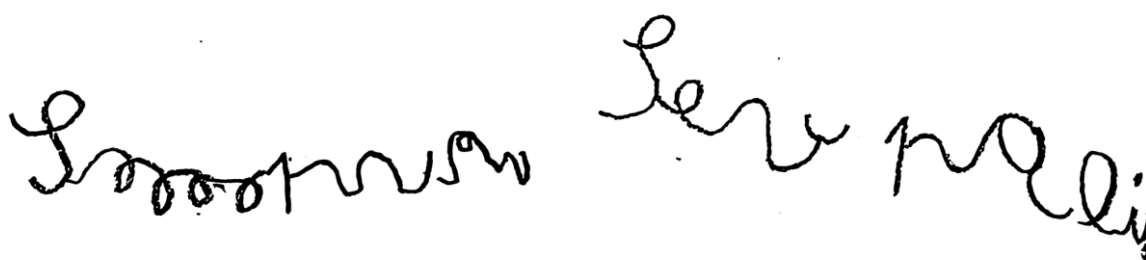


Obrázek č. 26 děvče, známka 3



Obrázek č. 27 děvče, známka 3

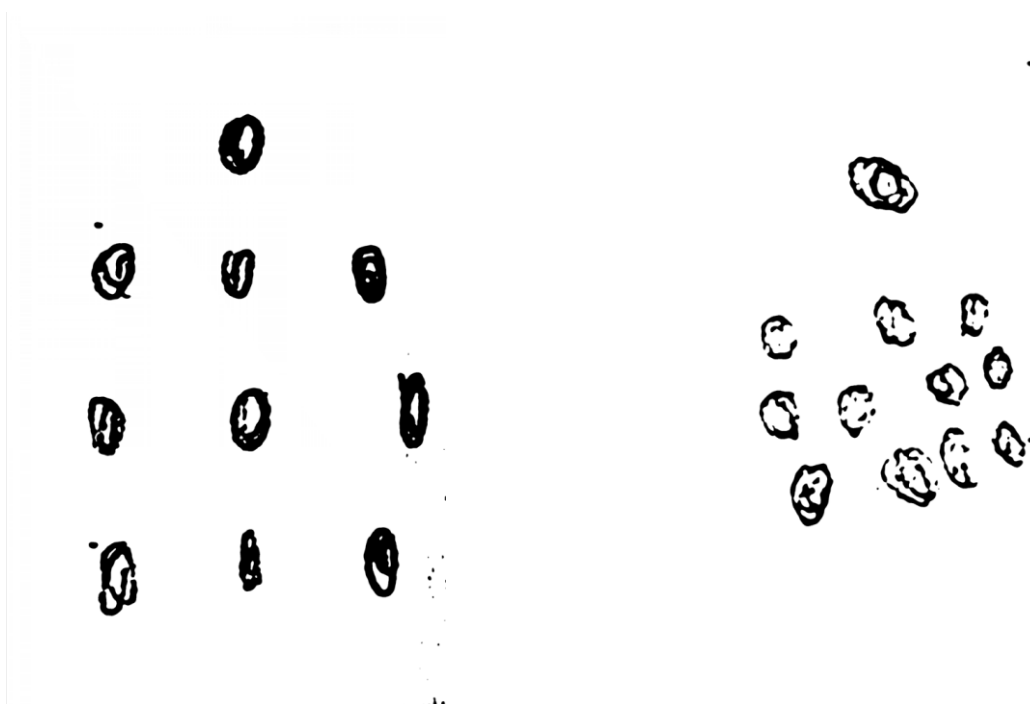
Ukázky napodobení psacího písma dětí s odkladem školní docházky



Obrázek č. 28 chlapec, známka 4

Obrázek č. 29 děvče, známka 1

Ukázky obkreslení skupiny bodů dětí s odkladem školní docházky

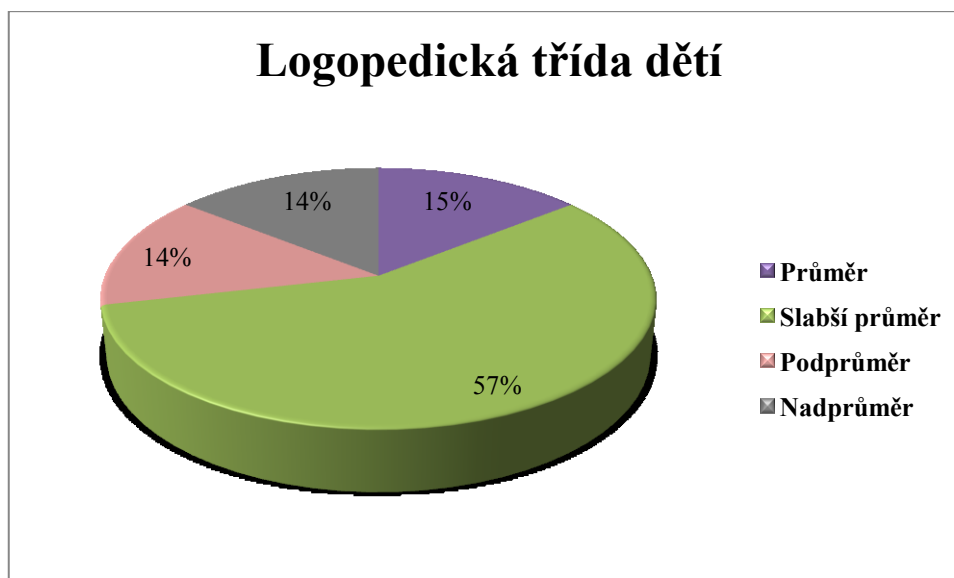


Obrázek č. 30 děvče, známka 1

Obrázek č. 31 děvče, známka 3

Výzkumná otázka č. 8: Budou děti z logopedické třídy dosahovat horších výsledků?

Graf č. 14: Výsledky dětí z logopedické třídy



Jak je možné vyčíst z grafu, nadpoloviční většinu, tedy 57% obsáhly děti s výsledkem slabší průměr, 15% tvoří děti, které dosáhly průměrného výsledku a 14% dětí dosáhlo výsledku nadprůměrného a podprůměrného.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 8 je ano, děti z logopedické třídy dosahují v průměru horších výsledků v testu.

VP12: Děti z běžných tříd budou mít lepší výsledky, než děti ze tříd logopedických.

Tabulka č. 13: Výsledky dětí z běžné a logopedické třídy

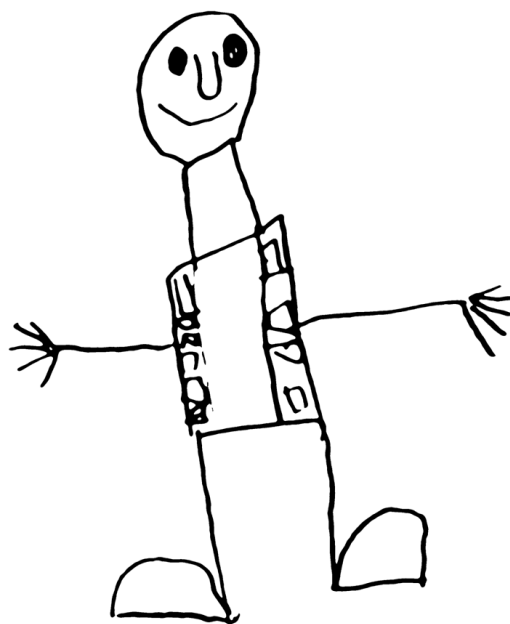
Typ třídy v MŠ	Výsledek	v %
Logopedická třída	Slabší průměr	7,00
Běžná třída	Průměr	93,00
Celkem	–	100,00

Jak ukazuje tabulka, děti z logopedické třídy, celkem 7% dětí, dosahují v orientačním testu školní zralosti výsledku slabší průměr, zatímco děti z běžných, tříd mateřských škol, tvořících zbylých 93%, dosahují průměrného výsledku úrovně školní zralosti. Výzkumný předpoklad je tedy potvrzen.

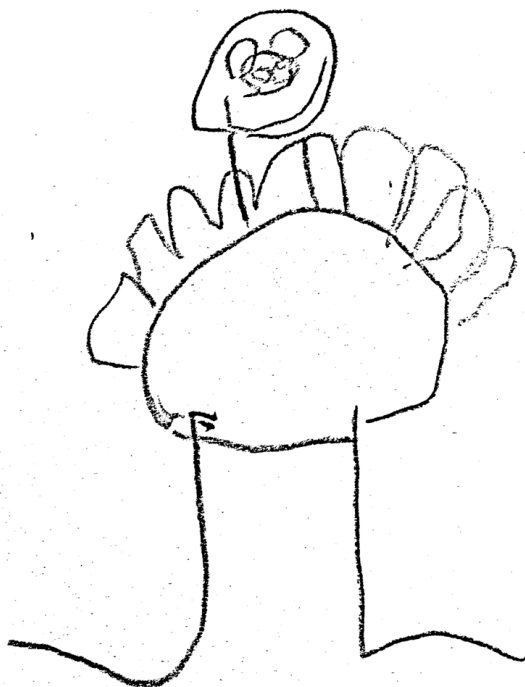
Ukázky kreseb mužské postavy dětí z logopedické třídy



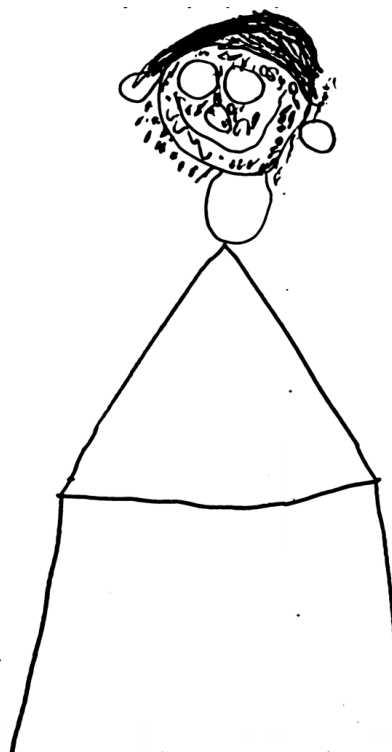
Obrázek č. 32 děvče, známka 3



Obrázek č. 33 chlapec, známka 4



Obrázek č. 34 chlapec, známka 4

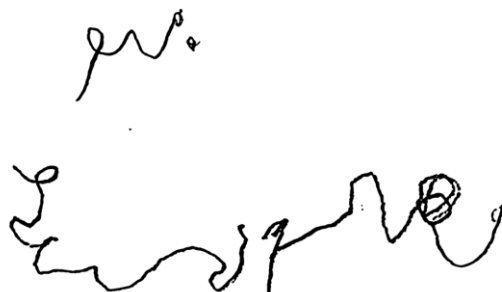


Obrázek č. 35 děvče, známka 4

Ukázky napodobení psacího písma dětí z logopedické třídy



Obrázek č. 36 děvče, známka 3



Obrázek č. 37 chlapec, známka 5

Ukázky obkreslení skupiny bodů dětí z logopedické třídy



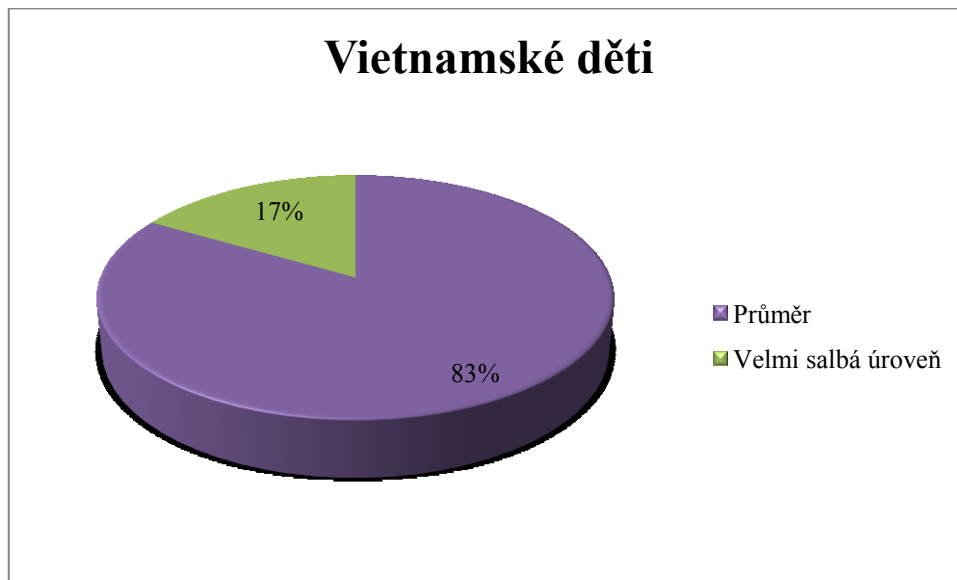
Obrázek č. 38 chlapec, známka 1



Obrázek č. 39 chlapec, známka 3

Výzkumná otázka č. 9: Budou vietnamské děti dosahovat horších výsledků?

Graf č. 15: Výsledky dětí vietnamského původu



Jak ukazuje výšečový graf, děti vietnamského původu se v testu školní zralosti v 83% umisťují na pozici průměrné úrovně školní zralosti a pouze jedno děvčátko dosáhlo velmi slabé úrovně školní zralosti, což bylo ale nejspíš způsobeno neovládáním a nerozuměním jazyku českému.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 9 je tedy ne, vietnamský původ nemá vliv na výsledky dětí.

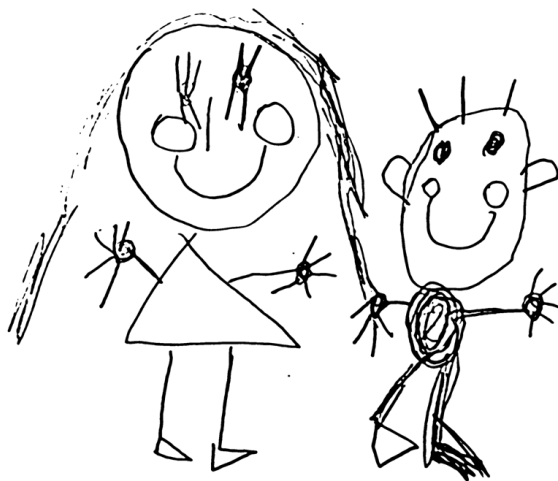
VP13: Vietnamské děti budou dosahovat horších výsledků, než děti české.

Tabulka č. 14: Výsledky dětí českého a vietnamského původu

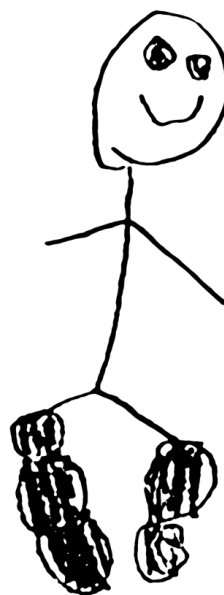
Původ dětí	Výsledek	v %
Vietnamský (6%)	Slabší průměr	6,00
Český (94%)	Průměr	94,00
Celkem	–	100,00

Jak ukazuje tabulka, děti vietnamského původu, které tvoří 6%, dosáhly v orientačním testu výsledku slabší průměr, zatímco děti české, zaujímající zbylých 94%, výsledku průměrného. Výzkumný předpoklad je tedy potvrzen.

Ukázky kreseb mužské postavy dětí vietnamského původu



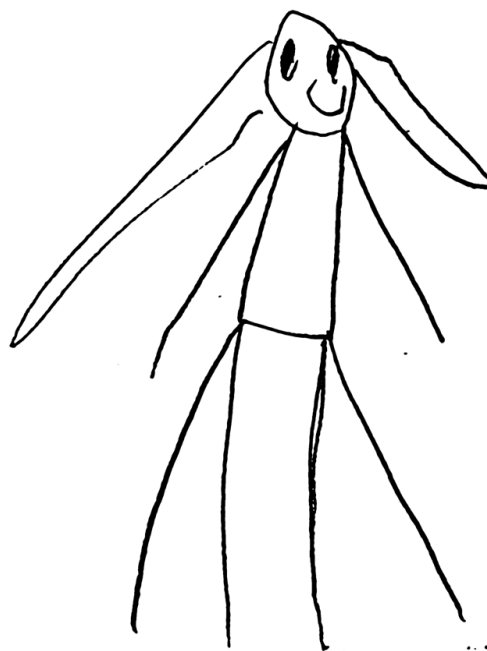
Obrázek č. 40 děvče, známka 4



Obrázek č. 41 chlapec, známka 4



Obrázek č. 42 děvče, známka 2



Obrázek č. 43 děvče, známka 4

Ukázky napodobení psacího písma dětí vietnamského původu

A sample of handwritten cursive text in black ink on a white background. The text reads "Sestřičko, jsem vám" and is written in a fluid, connected style.

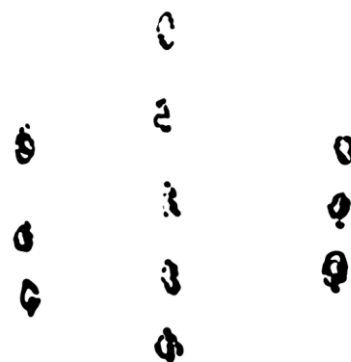
Obrázek č. 44 děvče, známka 2

Obrázek č. 45 děvče, známka 4

Ukázky obkreslení skupiny bodů dětí vietnamského původu



Obrázek č. 46 děvče, známka 1

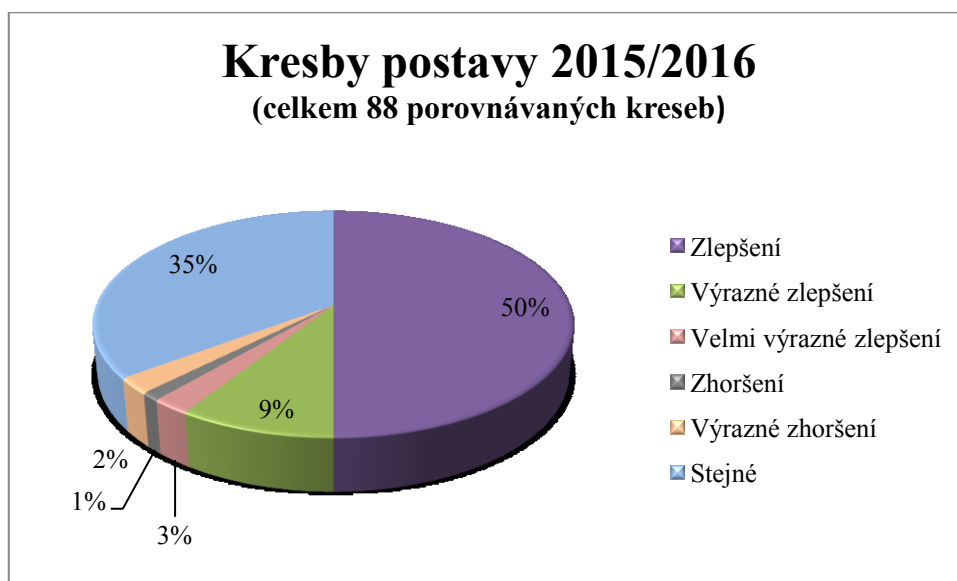


Obrázek č. 47 děvče, známka 3

Jelikož byly u dětí získány kresby pána, tedy prvního úkolu z orientačního testu školní zralosti, z předešlého roku. Uvedeme pro představu rozdíly mezi kresbami.

Výzkumná otázka č. 10: Bude zachycen vývoj kresby lidské postavy v průběhu vývoje jednoho roku?

Graf č. 16: Kresby postavy za rok 2015/2016



VP14: Děti dosahují lepších výsledků v kresbě pána za rok 2016, než za rok 2015.

Jak ukazuje výšečový graf, 50% dětí dosáhlo zlepšení v kresbě lidské postavy, 9% dokonce výrazného zlepšení a 3% dokonce velmi výrazného zlepšení. 35% dětí dostalo stejného výsledku za oba roky, 1% dětí se zhoršilo a 2% dokonce velmi zhoršilo. Výzkumný předpoklad je ovšem potvrzen.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 10 je ano, vývoj kresby lidské postavy v průběhu vývoje jednoho roku byl zachycen.

VP15: Děti s odkladem školní docházky vykazují lepších výsledků v kresbě postavy za rok 2016, než za rok 2015.

Z celkového počtu 18 dětí se stanovením odkladu školní docházky, byly u celých 14 získány kresby mužské postavy z roku 2015, a tak bylo možné porovnat právě jejich kresby za období 2015 a 2016, a zachytit tak jejich kresebný vývoj.

Tabulka č. 15: Srovnání kreseb postavy za rok 2015 a 2016

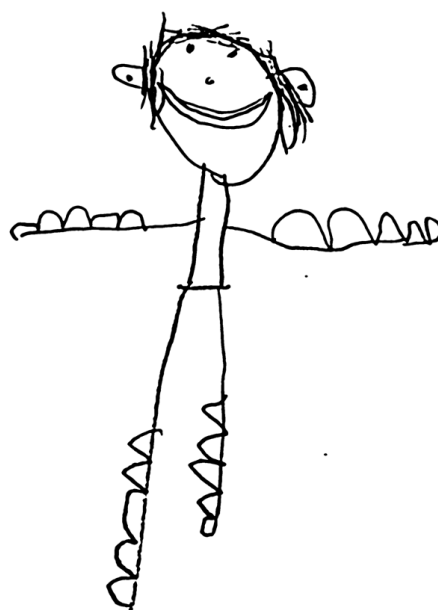
Kresba	Známka za rok		Výsledek
	2015	2016	
1	4	3	Z
2	5	4	S
3	4	4	Z
4	4	3	Z
5	4	4	S
6	3	4	Z
7	5	4	Z
8	5	4	Z
9	3	3	S
10	4	4	S
11	4	3	Z
12	4	2	VZ
13	4	3	Z
14	4	4	S

Tabulka č. 16: Výsledky srovnání kreseb postavy za rok 2015 a 2016

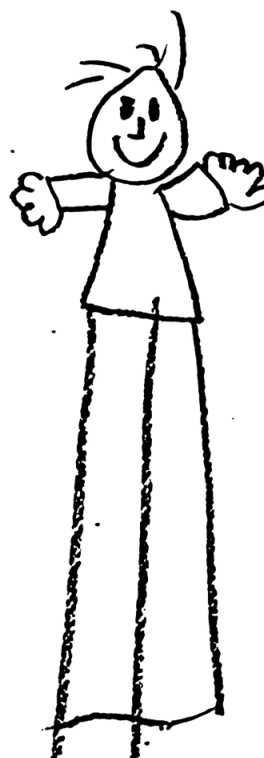
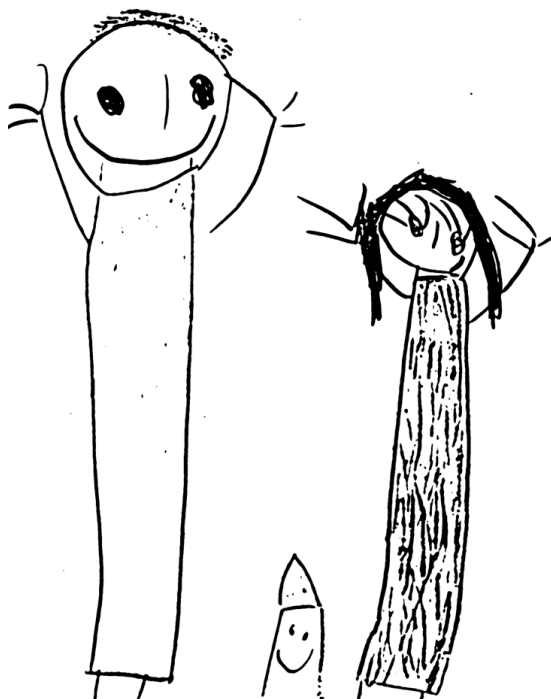
Výsledek	Počet	v %
Stejný	5	36,00
Zlepšení	8	57,00
Výrazné zlepšení	1	7,00
Celkem	14	100,00

Jak ukazují tabulky, všechny kresby mužské postavy z roku 2016 vykazují zlepšení (Z), jedna dokonce (VZ), oproti roku 2015. Nebo zůstávají na stejné úrovni (S). 8 dětí vykazuje zlepšení, ty tvoří celých 57%, jedno dítě výrazné zlepšení, v tomto případě zastupuje 7% a 5 dětí zůstalo v kresbě na stejné úrovni, ty tedy tvoří celých 36%. Výzkumný předpoklad je tedy potvrzen.

Ukázky kreseb postavy za rok 2015 a 2016

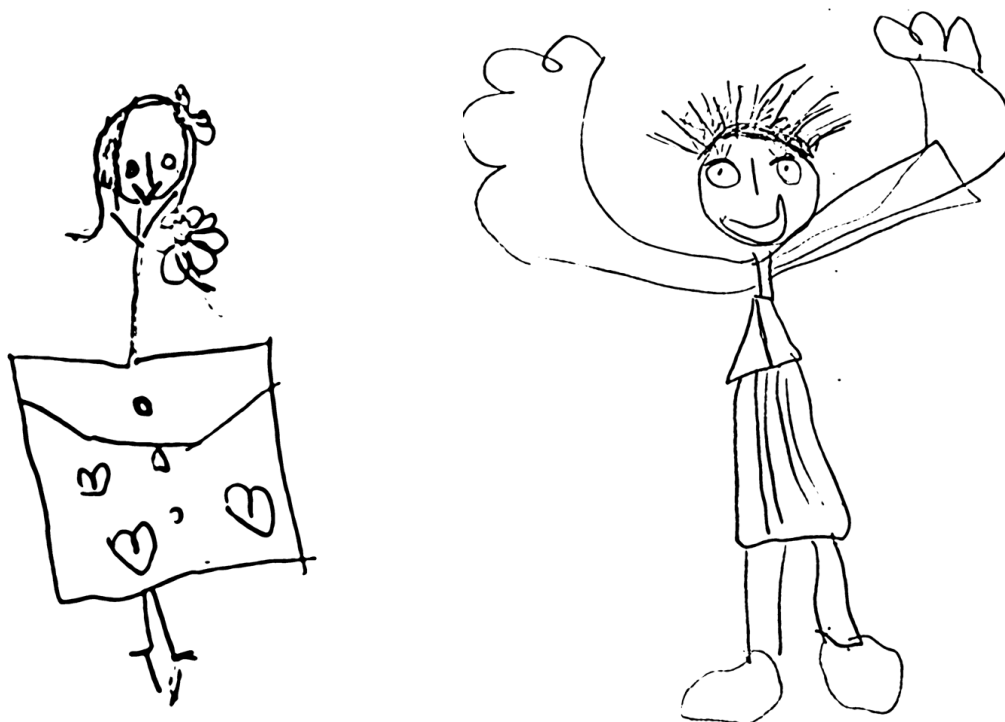


Obrázek č. 48 Zlepšení: děvče, 2015 – známka 5, 2016 – známka 4

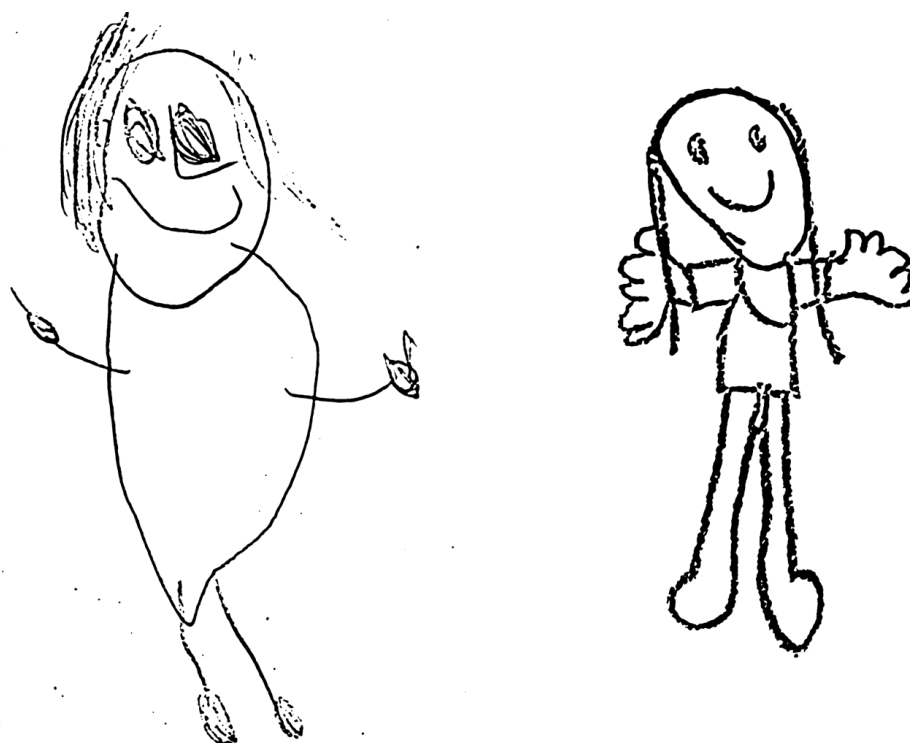


Obrázek č. 49 Zlepšení: děvče, 2015 – známka 4, 2016 – známka 3

Ukázky kreseb postavy za rok 2015 a 2016



Obrázek č. 50 Zlepšení: děvče, 2015 - známka 4, 2016 – známka 3



Obrázek č. 51 Výrazné zlepšení: děvče, 2015 – známka 4, 2016 – známka 2

6.2 Diskuse k výsledkům výzkumného šetření

Cílem empirického výzkumu bylo zjistit, jak jsou dnešní děti připravené pro vstup do základních škol, tedy jak jsou školsky zralé. Jak už bylo zmíněno, k posouzení školní zralosti byla jako metoda zvolena Kern-Jiráskův test. Výzkumného šetření se účastnilo celkem 100 dětí, z toho 5 žijících na vesnici. Výzkumný vzorek tvořila tedy většina dětí městských. Z toho 13 dětí preferovalo při psaní a kreslení levou ruku, zbylých 87 tvořily děti pravoruké. Jak již bylo řečeno, zájmem pozorování byl také typ postavy. V našem vzorku bylo celých 91 dětí hodnoceno jako děti s postavou přiměřenou věku, 6 dětí vykazovalo postavu drobnou a tři děti jevily známky nadváhy. Což je zajímavý faktor, jelikož dnešní česká populace trpí často nadváhou, až obezitou, a to i v rámci populace dětské, jak na svých stránkách uvádí Státní zdravotní ústav. Jedním z otázek na rodiče v rámci dotazníku bylo, kolikáté v pořadí se jejich dítě narodilo. V našem vzorku bylo 47 dětí prvorozených, 42 druhorozených, 10 narozených v pořadí jako třetí a 1 jako čtvrté.

Ze sledovaného vzorku sta dětí bylo 11 hodnoceno podprůměrem, neboli velmi slabou úrovní, z toho podprůměrné úrovně školní zralosti dosáhly děti dvě a velmi slabé úrovně školní zralosti dosáhlo dětí devět. Tedy pouze 11 dětem by bylo doporučeno další odborné vyšetření. Podle výzkumných předpokladů dosáhla téměř polovina dětí průměrné úrovně školní zralosti, a žádným překvapením nebylo ani 31 dětí hodnocených slabší průměrností. Pouze 15 dětí prokázalo v testu nadprůměrnou až výrazně nadprůměrnou úroveň školní zralosti. Závěrem lze tedy říci, že méně než jedna třetina dětí byla v testu neúspěšná a jedna třetina velmi úspěšná, což je dle mého názoru výborný výsledek. Zkoumaný vzorek lze v rámci výsledků orientačního testu rozdělit na dvě poloviny. Jednu polovinu tvoří děti průměrné a tu druhou podprůměrné, spolu s dětmi s výbornými předpoklady pro vstup do základní školy.

Co se týče jednotlivých subtestů v orientačním testu školní zralosti, nejlépe si děti vedly v subtestu třetím, a to obkreslení skupiny bodů. Tento subtest se také dětem jevil jako nejsnazší. Kresba mužské postavy jim byla nejbližší, průměrný výsledek je už však horší, a to v případě chlapců dokonce o dva body oproti subtestu třetímu. Napodobení psacího bylo pro děti samozřejmě nejvzdálenější oblastí, a také bylo v průměru nejhůře hodnoceno. Rozdíly mezi pohlavími jsou v jednotlivých subtestech spíše nepatrné, největší spatřujeme v kresbě mužské postavy, kde činí rozdíl téměř jeden bod.

Ohledně rozdílu mezi pohlavími v souladu s celkovým výsledkem testu lze mluvit o spíše zanedbatelném rozdílu. Pokud budeme brát v úvahu rozdělení dětí na dvě poloviny v rámci výsledku, a to lepší a horší. Kdy lepší výsledek znamená ohodnocení výrazný nadprůměr, nadprůměr, průměr a slabší průměr. A výsledek horší podprůměr a velmi slabou úroveň, můžeme konstatovat, že chlapci dopadli lépe. Pouhých 10 chlapců totiž spadá do kategorie horší podprůměr oproti 12 děvčatům. Pokud bychom však zacházeli do detailů, oněch 10 chlapců bylo hodnoceno velmi slabou úrovní, zatímco z 12 děvčat bylo velmi slabou úrovní hodnoceno 8 a zbylé 4 podprůměrem. Závěrem však můžeme říci, že výsledky jsou nad očekávání.

Kategorie vzdělání rodičů, prokázala, že ubývá rodičů, kteří by po základní škole ve studiu nepokračovali, nebo se vyučili. Polovina rodičů má středoškolské, nebo vysokoškolské vzdělání. Vliv vzdělání rodičů na výsledky dětí v orientačním testu školní zralosti dopadl dle mého očekávání. V našem vzorku 100 dětí dopadaly v průměru slabší úrovní školní zralosti dětí, jejichž rodiče mají základní vzdělání, nebo jsou vyučeni. Děti rodičů s vyšším vzděláním dopadaly průměrně, a ti rodiče, které nelze zařadit ani do jedné skupiny, dopadly průměrně také. Tuto skupinu jsme označili jako "mix".

Oblast sourozenců byla posuzována jak z hlediska počtu, tak pořadí narození daného dítěte. V testu dopadali kupodivu takzvaní jedináčci v průměru slabší úrovní zralosti, oproti dětem, které nějakého sourozence mají. V porovnání výsledků dětí s jedním, nebo více sourozenci, opět dopadl výsledek dle mého názoru nad očekávání. Děti s pouze jedním sourozencem dosáhly průměrně slabšího průměru, zatímco děti s více sourozenci výsledku průměrného. Co se týče pořadí narození dětí, nenašel se žádný rozdíl ve výsledku testu u dětí prvorozených a dětí druhorozených a vice. Obě skupiny dosáhly průměrné úrovně školní zralosti.

Do posuzování školní zralosti jsme zahrnuli také oblast chování dětí během výzkumného šetření. Prokázal se výzkumný předpoklad, že děti vykazující nevyrovnané, roztěkané, ustrašené, nepozorné, lhostejné, či nekontaktní chování budou dosahovat horších výsledků. Celkově dosáhly slabšího průměru, oproti dětem, které byly ve všech oblastech hodnoceny známkou jedna.

Co se týče odkladu školní docházky, bylo k dispozici 18 dětí. Tento odklad se však nijak nepodepsal na průměrném výsledku této skupiny oproti dětem bez odkladu školní

docházky. Obě skupiny byly hodnoceny průměrným výsledkem. Jedním z výzkumných předpokladů bylo, že děti s odkladem školní docházky budou dosahovat horšího hodnocení chování během šetření. Tento předpoklad však nebyl potvrzen, z 18 dětí vykazovalo celých 15 chováno výborné a vymykaly se pouze tři.

Výzkumného šetření se účastnilo také 7 dětí z logopedické třídy, u dvou z nich byl stanoven odklad školní docházky, a to z důvodů vážných řečových vad. Nicméně u této skupiny dětí lze pozorovat nadpoloviční převahu výsledků slabší průměr, což jde samozřejmě znát i v porovnání s dětmi z běžných tříd, které dosahují výsledku průměrného.

Posledním předmětem zkoumání byly děti vietnamského původu, a to z toho důvodu, že pocházejí z naprosto odlišného sociokulturního prostředí. Tyto děti také ve většině případů vykazovaly problém s českým jazykem. Děti vietnamského původu bylo ve zkoumaném vzorku celkem 6. Dle výzkumného předpokladu tyto děti dosáhly v průměru slabší úrovně zralosti, oproti dětem původu českého, které dosáhly průměru. V rámci pozorování během výzkumného šetření bylo možné zaznamenat jisté nezačlenění do kolektivu. To se projevovalo buďto uzavřenými skupinami vietnamských dětí anebo samotářstvím.

Jak už bylo zmíněno, díky tomu, že se v mateřských školách vedou takzvané diagnostické sešity, posledním cílem výzkumu se stalo zaznamenání dětského kresebného vývoje. Tyto sešity nám poskytly kresbu lidské postavy ze stejného období, rok nazpět, jako aktuální probíhající výzkum. Výsledky tohoto zkoumání dopadly dle očekávání, celých 62% dětí se ve své kresbě zlepšilo, nebo dokonce velmi zlepšilo.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku školní zralosti, a to konkrétně na její grafomotorickou stránku, která byla prakticky zjišťována na vybraném vzorku dětí prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu školní zralosti.

V teoretické části byl nejprve charakterizován předškolní věk spolu s jeho vývojovými složkami. Jednalo se o vývoj emoční a sociální, vývoj poznávacích procesů a především vývoj jemné a hrubé motoriky s důrazem právě na grafomotoriku a vizuomotoriku. Jelikož právě pro úspěšné zvládnutí testu školní zralosti je zapotřebí vyspělost jemné motoriky, koordinace vidění a pohybů ruky. Druhá kapitola byla zaměřena dětský výtvarný projev. Jedním z důvodů je také to, že první subtest orientačního testu školní zralosti je kresba. V této kapitole byla popsána vývojová stádia dětské kresby, dále byla vytyčena kresba lidské postavy, spolu s jejím vývojem a byla představena výtvarná typologie dle Věry Roeselové. Tato typologie byla v diplomové práci zmíněna pro následnou snazší výtvarnou práci s dětmi. Třetí kapitola byla věnována školní zralosti, připravenosti a odkladu školní docházky.

V empirické části diplomové práce byly nejprve stanoveny cíle. Prvním z cílů bylo zmapovat úroveň školní zralosti. Prostřednictvím orientačního testu bylo zjištěno, že ze vzorku 100 dětí spadá polovina dětí do kategorie průměrné, třetina nadprůměrné a třetina do podprůměrné. Tento výsledek považuji za vyvážený. Dále bylo zjišťováno, zda úroveň školní zralosti ovlivňují faktory jako, pohlaví dítěte, vzdělání rodičů, sourozenci, či samotné projevy chování během šetření. Bylo zjištěno, že mezi výsledky v testech chlapců a děvčat nebyl spatřen výrazný rozdíl. Co se týče vzdělání rodičů, vyšel najevo jistý podíl na výsledcích testů. Děti rodičů se základním vzděláním, nebo vyučením, dosahovaly slabšího průměru, zatímco děti rodičů se středoškolským, nebo vysokoškolským vzděláním, výsledku průměrného. V oblasti sourozenců vyplynulo, že děti, které nemají žádného sourozence, nebo maximálně jednoho, dosahovaly horších výsledků, než děti se dvěma a více sourozenci. Bylo potvrzeno, že děti, které během šetření vykazovaly známky neposednosti, či nesoustředěnosti, dosahovaly horších výsledků testu, než děti s chováním na jedničku. Druhým cílem bylo porovnat výsledky školní zralosti mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky. Bylo zjištěno, že výsledky těchto skupin se nijak zvlášť neliší. Dalším z cílů bylo zmapování školní zralosti u dětí s odlišnými předpoklady pro splnění kritérií školní zralosti. V tomto případě se jednalo o děti

z logopedické třídy a děti vietnamského původu. Z výsledků testu vyplynulo, že děti z logopedické třídy dosahovaly v průměru horších výsledků, než děti z běžné třídy. U dětí vietnamského původu dopadlo šetření obdobně. I ony dosáhly horšího výsledku, než děti původu českého. Posledním cílem empirické části diplomové práce bylo zaznamenat kresebný vývoj dětí, a to porovnáním kreseb lidské postavy v rozmezí jednoho roku. Tento vývoj byl zaznamenáván na skupině dětí s odkladem školní docházky. Zde bylo potvrzeno očekávané, většina z dětí se za sledované období zlepšila, jedno se dokonce výrazně zlepšilo a pouze pět dětí se nijak výrazně neposunulo. Diplomová práce byla doplněna o obrázkové přílohy konkrétních výtvorů dětí.

Na závěr se naskýtá otázka, nakolik je možné zobecnit výsledky orientačního testu pro celou problematiku školní zralosti. Výsledky lze považovat za spíše orientační, avšak otevírající další otázky k tématu.

Použitá literatura

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BERČÍKOVÁ, A., ŠMELOVÁ, E., STOLINSKÁ D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4033-0.

ČAČKA, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

DAVIDO, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.

FASNEROVÁ, M. (2014). *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3992-1.

GOLEMAN, D. (2011). *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2015). *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-237-7.

JIRÁSEK, J. (1992). *Orientační test školní zralosti: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, s. 5-17.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.

KOHOUTEK, R. (2008). *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-185-2.

KOŤÁTKOVÁ, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

- KROPÁČKOVÁ, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-598.
- KUTÁLKOVÁ, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8.
- OPRAVILOVÁ, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- OTEVŘELOVÁ, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PŘINOSILOVÁ, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.
- READ, H. E. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon. Teorie a kritika (Odeon).
- ROESELOVÁ, V. (2001). *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-058-7.
- SKORUNKOVÁ, R. (2013). *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: GAUDEAMUS. ISBN 978-80-7435-253-9.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. (2006). *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1469-4.

ŠULOVÁ, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.

THOROVÁ, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

UŽDIL, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, M. (2007). *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-213-5.

VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K. (2013). *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4698-2.

Internetové zdroje:

MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) citováno [1.2.2017]. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf.

<http://pages.pedf.cuni.cz>

<http://www.mso.wz.cz/>

<http://www.szu.cz/publikace/data/detska-obezita>

Seznam tabulek

Tabulka č 1 Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Tabulka č. 2 Hodnocení Orientačního testu školní zralosti

Tabulka č. 3 Chování během vyšetření

Tabulka č. 4 Celkové výsledky v jednotlivých subtestech

Tabulka č. 5 Výsledky jednotlivých subtestů v rámci pohlaví

Tabulka č. 6 Vliv vzdělání rodičů na výsledky testu

Tabulka č. 7 Vliv počtu sourozenců na výsledky testu

Tabulka č. 8 Vliv existence sourozenců na výsledky testu

Tabulka č. 9 Vliv pořadí narození sourozenců na výsledky testu

Tabulka č. 10 Vliv chování během vyšetření na výsledky testu

Tabulka č. 11 Vliv odkladu školní docházky na výsledky testu

Tabulka č. 12 Chování dětí odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky

Tabulka č. 13 Výsledky testu dětí z běžné a logopedické třídy

Tabulka č. 14 Výsledky testu dětí českého a vietnamského původu

Tabulka č. 15 Srovnání kreseb postavy za rok 2015 a 2016

Tabulka č. 16 Výsledky srovnání kreseb postavy za rok 2015 a 2016

Seznam grafů

Graf č. 1 Pohlaví

Graf č. 2 Odklad školní docházky

Graf č. 3 Vzdělání matek

Graf č. 4 Vzdělání otců

Graf č. 5 Vzdělání matek a otců

Graf č. 6 Počet sourozenců

Graf č. 7 Celkové výsledky výzkumného šetření

Graf č. 8 Hodnoty chování během vyšetření

Graf č. 9 Výsledky jednotlivých subtestů

Graf č. 10 Výsledky děvčat

Graf č. 11 Výsledky chlapců

Graf č. 12 Dosažené vzdělání obou rodičů

Graf č. 13 Pořadí narození sourozenců

Graf č. 14 Výsledky dětí z logopedické třídy

Graf č. 15 Výsledky dětí vietnamského původu

Graf č. 16 Kresba postavy za rok 2015 a 2016

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Vývojové stádium v dětské kresbě

Obrázek č. 2 Analytický a syntetický způsob zobrazování lidské postavy

Obrázek č. 3 Ukázka hodnocení kresby mužské postavy

Obrázek č. 4 Ukázka hodnocení napodobení psacího písma

Obrázek č. 5 Ukázka hodnocení obkreslení skupiny bodů

Ukázky kreseb mužské postavy: obrázek č. 6, 7, 8, 9, 10, 11

Ukázky napodobení psacího písma: obrázek č. 12, 13, 14, 15, 16, 17

Ukázky obkreslení skupiny bodů: obrázek č. 18, 19, 20, 21, 22, 23

Ukázky kreseb mužské postavy dětí s odkladem školní docházky: obrázek č. 24, 25, 26, 27

Ukázky napodobení psacího písma dětí s odkladem školní docházky: obrázek č. 28, 29

Ukázky obkreslení skupiny bodů dětí s odkladem školní docházky: obrázek č. 30, 31

Ukázky kreseb mužské postavy dětí z logopedické třídy: obrázek č. 32, 33, 34, 35

Ukázky napodobení psacího písma dětí z logopedické třídy: obrázek č. 36, 37

Ukázky obkreslení skupiny bodů dětí z logopedické třídy: obrázek č. 38, 39

Ukázky kreseb mužské postavy dětí vietnamského původu: obrázek č. 40, 41, 42, 43

Ukázky napodobení psacího písma dětí vietnamského původu: obrázek č. 44, 45

Ukázky obkreslení skupiny bodů dětí vietnamského původu: obrázek č. 46, 47

Ukázky kreseb postavy za rok 2015 a 2016: obrázek č. 48, 49, 50, 51

Seznam zkratk

CNS – centrální nervový systém

MŠ – mateřská škola

OŠD – odklad školní docházky

S – stejné

VP – výzkumný předpoklad

VR – výrazné zlepšení

VVZ – velmi výrazné zlepšení

VZH – výrazné zhoršení

Z – zlepšené

ZH – zhoršení

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha č. 2: Záznamový arch – chování dítěte během vyšetření

Příloha č. 3: Tabulka sběrných dat

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, aby se můj syn/dcera zúčastnil/a výzkumného šetření, jehož cílem je zjišťovat 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. Prosím Vás v této souvislosti o laskavé vyplnění (podtržení varianty) níže uvedených údajů, které jsou důležité pro celkové zpracování dat.

Datum:

.....

Podpis zákonného zástupce:

.....

- Vzdělání otce: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou / vysokoškolské
- Vzdělání matky: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou / vysokoškolské
- Počet dětí v rodině () a pořadí narození Vašeho „prvnáčka“ ()
- Jak hodnotíte souhrnně pohybovou (sportovní) aktivitu svého dítěte:
 - Kolik hodin týdně se věnuje Vaše dítě
- Organizované sportovní aktivitě např. sportovní oddíl, sportovní „kroužek“ ()
- Volné pohybové aktivitě např. volné běhání venku, jízda na kole, bruslích aj. ()
- Mateřská škola: MŠ Jana Žižky / MŠ Hlavní 1 159 / MŠ K. H. Máchy /
MŠ J. Jabůrkové / MŠ Zahradní 1 202 / MŠ Zahradní 1 139
- Místo bydliště: město / vesnice

Příloha č. 2: Záznamový arch – chování dítěte během vyšetření

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*

■

1) *Samostatnost dítěte při práci*

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

■

2) *Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření*

Spontánní – pozitivní 1 2 3 4 5 *ostýchavé – negativní*
(uvolněné, stabilní, vyrovnané, dobře se adaptuje) *(stydlivé, labilní, plačtivé, zlostné)*

■

3) *Lateralita*

pravá ruka – levá ruka

■

4) *Tělesná charakteristika – postava*

drobná – přiměřená věku – nadváha

5) *Odklad školní docházky*

ano - ne

Příloha č. 3 Sběrná tabulka dat

D	P	Š	O	M	N	S	B	O	1	2	3	V	K	L	C
1	CH	J	Z	SŠ	1	0	M	ANO	4	4	1	P	NENÍ	NE	NE
2	D	Ž	VŠ	SŠ	2	1	M	ANO	2	1	1	VN	NENÍ	NE	NE
3	CH	J	SOU	VŠ	1	1	M	ANO	4	3	2	P	NENÍ	NE	NE
4	CH	Ž	VŠ	SŠ	1	1	M	ANO	3	3	1	P	NENÍ	NE	NE
5	D	H	VŠ	VŠ	1	1	M	ANO	3	3	1	P	4	ANO	NE
6	CH	Z	SOU	VŠ	1	1	M	ANO	4	4	2	SP	4	NE	NE
7	CH	M	SŠ	VŠ	1	1	M	ANO	4	3	3	SP	5	NE	NE
8	CH	M	VŠ	VŠ	2	1	M	ANO	3	3	1	P	4	NE	NE
9	CH	J	NENÍ	NENÍ	NENÍ	NENÍ	M	ANO	4	3	3	SP	4	NE	NE
10	CH	J	NENÍ	SŠ	1	0	M	ANO	4	1	1	NP	3	NE	NE
11	CH	Z	SOU	VŠ	2	1	M	ANO	4	5	2	SP	5	NE	NE
12	CH	H	Z	SŠ	3	2	M	ANO	4	4	3	SP	5	ANO	NE
13	CH	M	VŠ	SOU	3	2	M	ANO	3	4	3	SP	3	NE	NE
14	D	Z	SŠ	SŠ	1	0	M	ANO	4	3	1	P	4	NE	NE
15	D	Z	VŠ	SŠ	1	0	M	ANO	3	2	1	NP	4	NE	NE
16	D	J	VŠ	VŠ	1	1	M	ANO	2	3	1	NP	4	NE	NE
17	D	J	VŠ	VŠ	1	1	M	ANO	3	4	3	SP	4	NE	NE
18	D	J	SŠ	SOU	2	1	M	ANO	4	5	2	SP	4	NE	NE
19	D	H	Z	SŠ	1	0	M	NE	5	5	4	VSÚ	NENÍ	NE	NE
20	CH	H	SŠ	SŠ	3	3	M	NE	4	5	5	VSÚ	4	NE	NE
21	CH	H	SOU	SŠ	1	1	V	NE	4	3	3	SP	4	ANO	NE
22	D	J	VŠ	VŠ	1	1	M	NE	3	3	2	P	4	NE	NE
23	D	Ž	NENÍ	NENÍ	2	1	M	NE	2	5	1	P	3	NE	ANO
24	D	H	SOU	SOU	2	1	M	NE	4	2	3	P	5	NE	ANO
25	D	M	SOU	VŠ	1	0	M	NE	4	5	4	VSÚ	4	NE	NE
26	D	M	SOU	SŠ	2	1	M	NE	4	3	1	P	4	NE	ANO
27	CH	H	SŠ	SOU	1	1	M	NE	2	3	1	NP	4	NE	NE
28	CH	H	SŠ	SŠ	1	0	M	NE	4	2	1	P	5	NE	ANO
29	CH	H	SŠ	SŠ	1	0	M	NE	4	5	4	VSÚ	5	NE	ANO
30	CH	Z	SOU	SOU	2	1	M	NE	4	5	2	SP	5	NE	NE
31	CH	M	SOU	SOU	2	1	M	NE	4	4	1	P	5	NE	NE
32	D	H	Z	Z	1	1	M	NE	4	4	1	P	NENÍ	NE	NE
33	D	H	Z	SOU	1	0	M	NE	4	5	5	PP	5	ANO	NE
34	D	H	SOU	SOU	2	1	M	NE	4	5	1	SP	NENÍ	NE	NE
35	D	H	Z	SŠ	4	3	M	NE	4	5	1	SP	5	NE	NE
36	D	Ž	VŠ	VŠ	1	1	M	NE	4	5	2	SP	NENÍ	NE	NE
37	CH	Z	SŠ	VŠ	2	1	M	NE	3	4	3	SP	4	NE	NE
38	CH	M	VŠ	SOU	3	2	M	NE	4	3	1	P	4	NE	NE
39	CH	H	SŠ	VŠ	1	1	M	NE	3	4	1	P	5	NE	NE

D	P	Š	M	O	N	S	B	O	1	2	3	V	K	L	C
40	CH	Z	VŠ	VŠ	2	1	M	NE	4	3	2	P	4	NE	NE
41	D	H	SOU	SOU	1	1	M	NE	4	4	1	P	NENÍ	NE	ANO
42	CH	Ž	SOU	SŠ	1	1	M	NE	4	5	2	SP	4	NE	NE
43	CH	Ž	SOU	SŠ	2	1	M	NE	1	3	1	VN	3	NE	NE
44	CH	H	SŠ	SOU	1	0	V	NE	3	2	1	NP	4	ANO	NE
45	D	Ž	VŠ	VŠ	1	0	M	NE	3	2	2	P	4	NE	NE
46	D	Ž	VŠ	VŠ	2	1	M	NE	3	3	1	P	4	NE	NE
47	D	Ž	VŠ	VŠ	2	1	M	NE	3	3	3	P	3	NE	NE
48	D	Ž	VŠ	VŠ	1	1	M	NE	3	3	2	P	4	NE	NE
49	D	Ž	VŠ	VŠ	2	1	M	NE	2	3	3	P	4	NE	NE
50	D	Ž	SOU	VŠ	2	1	M	NE	2	5	1	P	5	NE	NE
51	CH	J	SOU	SOU	1	2	M	NE	5	5	3	VSÚ	5	NE	NE
52	CH	Ž	SOU	SOU	2	1	M	NE	4	4	2	SP	4	NE	NE
53	CH	Ž	SOU	SOU	2	1	M	NE	3	4	1	P	4	NE	NE
54	CH	H	SOU	Z	1	0	M	NE	3	4	3	SP	4	ANO	NE
55	CH	H	SŠ	SŠ	1	0	M	NE	3	3	3	P	4	NE	NE
56	D	Ž	VŠ	VŠ	3	2	M	NE	4	3	2	P	2	NE	NE
57	D	Z	SOU	SŠ	2	1	M	NE	3	3	3	P	4	NE	NE
58	D	Z	SOU	SŠ	1	0	M	NE	4	5	3	PP	4	NE	NE
59	D	J	SOU	SOU	1	0	M	NE	4	5	3	PP	5	NE	NE
60	D	H	SŠ	SOU	2	1	M	NE	4	5	4	VSÚ	5	NE	NE
61	D	J	SOU	SOU	2	1	M	NE	4	3	4	SP	4	NE	NE
62	D	J	SOU	SOU	1	0	M	NE	4	5	2	P	NENÍ	NE	NE
63	D	Z	SOU	SOU	2	1	M	NE	3	5	3	SP	4	NE	NE
64	D	H	SOU	SOU	1	1	M	NE	3	5	3	SP	3	NE	NE
65	D	Z	SŠ	SŠ	3	3	M	NE	3	5	2	SP	3	NE	NE
66	D	Z	SŠ	SOU	3	2	M	NE	2	5	3	SP	2	NE	NE
67	D	Z	VŠ	VŠ	2	1	M	NE	3	3	4	SP	4	NE	NE
68	D	Z	VŠ	SŠ	1	0	M	NE	3	5	2	SP	NENÍ	NE	NE
69	D	Ž	SŠ	VŠ	2	1	M	NE	3	1	1	NP	3	NE	NE
70	D	Ž	SOU	VŠ	1	1	M	NE	3	1	1	NP	2	NE	NE
71	D	H	SOU	VŠ	1	0	M	NE	1	2	1	VP	4	NE	NE
72	D	Z	VŠ	SOU	2	1	M	NE	2	2	1	VN	4	NE	NE
73	D	Ž	SŠ	SŠ	3	2	V	NE	3	2	1	NP	3	NE	NE
74	D	Z	SOU	VŠ	1	0	M	NE	2	1	3	NP	3	NE	NE
75	D	J	SOU	SOU	1	1	M	NE	3	3	2	P	4	NE	NE
76	D	Z	Z	SOU	1	1	M	NE	4	3	1	P	4	NE	NE
77	D	J	SŠ	SŠ	1	0	M	NE	3	2	2	P	4	NE	NE
78	D	Ž	SŠ	SŠ	1	1	M	NE	2	3	2	P	NENÍ	NE	NE
79	CH	Z	SOU	SŠ	3	2	M	NE	3	2	2	P	4	NE	NE
80	CH	Ž	SOU	SŠ	2	1	M	NE	2	4	1	P	3	NE	NE
81	CH	Ž	SOU	SŠ	2	1	M	NE	4	4	1	P	4	NE	NE
82	CH	J	SŠ	VŠ	2	1	M	NE	4	3	2	P	4	NE	NE
83	CH	J	SOU	SŠ	1	0	M	NE	4	3	1	P	5	NE	NE

D	P	Š	O	M	N	S	B	O	1	2	3	V	K	L	C
84	CH	H	SOU	SŠ	2	1	M	NE	4	5	1	SP	4	ANO	NE
85	CH	Ž	SŠ	VŠ	2	1	M	NE	4	4	1	P	4	NE	NE
86	CH	Z	SOU	VŠ	2	1	M	NE	4	4	1	P	4	NE	NE
87	CH	Z	SŠ	VŠ	1	1	M	NE	3	4	1	P	4	NE	NE
88	CH	Ž	SŠ	VŠ	1	1	M	NE	3	1	1	VN	4	NE	NE
89	CH	J	VŠ	VŠ	2	2	M	NE	4	4	2	SP	4	NE	NE
90	CH	J	VŠ	VŠ	1	2	M	NE	4	5	5	VSÚ	4	NE	NE
91	CH	J	VŠ	VŠ	2	2	M	NE	4	5	2	SP	4	NE	NE
92	CH	J	VŠ	VŠ	2	2	M	NE	3	3	2	P	4	NE	NE
93	CH	Z	VŠ	VŠ	2	1	M	NE	3	3	5	SP	4	NE	NE
94	CH	Ž	VŠ	VŠ	2	1	M	NE	3	3	2	P	4	NE	NE
95	CH	J	VŠ	VŠ	2	2	M	NE	3	2	1	NP	5	NE	NE
96	CH	Ž	Z	Z	1	0	M	NE	4	4	1	P	2	NE	NE
97	CH	J	NENÍ	SOU	1	0	M	NE	4	5	4	VSÚ	5	NE	NE
98	CH	J	SŠ	VŠ	1	0	M	NE	3	5	3	SP	5	NE	NE
99	CH	J	VŠ	SŠ	2	1	M	NE	3	5	2	SP	4	NE	NE
100	D	H	SŠ	SOU	1	0	V	NE	3	3	1	P	4	NE	NE

Vysvětlivky:

D = dítě a jeho konkrétní číslo (1-100)

P = pohlaví – chlapec/děvče

Š = mateřská škola – Hlavní/Jana Žižky/J. Jabůrkové/Zahradní/K. H. Máchy

O = vzdělání otce

M = vzdělání matky

N = pořadí narození dítěte

S = počet sourozenců

B = bydliště – město/vesnice

O = odklad školní docházky

1,2,3 = jednotlivé úkoly v Orientačním testu školní zralosti

V = výsledek Orientačního testu školní zralosti

K = kresba postavy z předešlého školního roku

L = dítě navštěvující logopedickou třídu

C = cizinec/cizinka

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Markéta Krotká
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Problematika školní zralosti
Název v angličtině:	The Issue of School Readiness
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá problematikou školní zralosti a zkoumá ji z hlediska grafomotorického prostřednictvím Kern-Jiráskova orientačního testu školní zralosti. Teoretická část diplomové práce charakterizuje předškolní věk, zabývá se dětským kresebným projevem a jeho vývojem, školní zralostí, připraveností a odkladem školní docházky. Empirická část se zabývá konkrétním zkoumáním a srovnáváním aspektů úrovně školní zralosti.
Klíčová slova:	předškolní věk, grafomotorika, vizuomotorika, kresba lidské postavy, školní zralost, připravenost, odklad školní docházky
Anotace v angličtině:	This master's thesis examines the issue of school readiness, which is analyzed in graphomotorics terms by Kern-Jirasek orientation test of school readiness. The teoretical part characterizes preschool age, it deals with child's drawing and its developement, school readiness, maturity and delay of school attendance The empirical part examines and compares specific aspects of level of school readiness.
Klíčová slova v angličtině:	preschool age, graphomotorics, visual-motor skills, drawing of human figure, school readinnes, maturity, delay of school attendance
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro rodiče Příloha č. 2: Záznamový arch – chování dítěte během vyšetření Příloha č. 3: Tabulka sběrných dat
Rozsah práce:	85 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

