

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Pavla Konečná

**KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ S ODLOŽENOU  
ŠKOLNÍ DOCHÁZKOU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Olomouc 2015

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis studentky

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní doc. PhDr. Evě Urbanovské, Ph.D. za vstřícnost, cenné rady a odborné vedení bakalářské práce. Mé poděkování patří i pedagogům základní školy, ve které jsem prováděla výzkum, a v neposlední řadě také rodičům zkoumaných dětí. Rovněž chci poděkovat všem svým blízkým za podporu při studiu.

# **OBSAH**

ÚVOD.....	6
1 POJETÍ DÍTĚTE A DĚTSTVÍ.....	8
1.1 Pojetí dítěte a dětství z pohledu odborníků.....	8
1.2 Pojetí dítěte a dětství z pohledu legislativy .....	9
1.3 Pojetí dítěte a dětství z pohledu pedagogiky a předškolní pedagogiky .....	9
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	10
2.1 Tělesný a motorický vývoj předškolního dítěte.....	10
2.2 Vývoj mozku předškolního dítěte.....	11
2.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte .....	12
2.3.1 Vnímání .....	12
2.3.2 Představivost.....	14
2.3.3 Paměť .....	15
2.3.4 Pozornost .....	16
2.3.5 Myšlení .....	17
2.3.6 Řeč .....	18
2.4 Emocionální a sociální vývoj předškolního dítěte .....	18
2.5 Formování sebepojetí a identity, socializace předškolního dítěte .....	20
2.6 Hra dětí předškolního věku.....	20
3 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	23
3.1 Legislativní vymezení zahájení povinné školní docházky .....	23
3.2 Význam předškolního vzdělávání.....	23
3.3 Vstup dítěte do základní školy.....	24
3.4 Školní zralost, školní připravenost.....	25
3.4.1 Tělesná (biologická) zralost.....	26
3.4.2 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost .....	28
3.4.3 Emocionální, motivační a sociální zralost .....	32
4 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY .....	34
4.1 Legislativní vymezení odkladu povinné školní docházky .....	34
4.2 Školní nezralost.....	34
4.3 Riziko předčasného nástupu do základní školy .....	35
4.4 Riziko bezdůvodného odkladu povinné školní docházky.....	35
4.5 Dodatečný odklad povinné školní docházky .....	36

4.6 Opakování 1. ročníku základní školy .....	37
5 VÝZKUMNÝ PROJEKT .....	38
5.1 Cíle výzkumu .....	38
5.2 Výzkumné otázky .....	38
5.3 Popis výzkumných metod a postupů .....	39
5.3.1 Organizace a etapy výzkumného šetření .....	39
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku .....	40
6 PREZENTACE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ .....	41
7 DISKUZE .....	50
ZÁVĚR .....	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	54
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK .....	57

## ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila téma „Kognitivní schopnosti u dětí s odloženou školní docházkou“. Vybrala jsem si jej z toho důvodu, že již čtvrtým rokem pracuji jako učitelka v mateřské škole a s problematikou odkladů povinné školní docházky se poměrně často setkávám. Pro zpracování tohoto tématu bylo nutné studium odborné literatury, což hodnotím jako velmi přínosné, jelikož jsem si tímto způsobem mohla rozšířit obzory a dovědět se další informace týkající se této otázky.

Dalším důvodem, pro který jsem si toto téma zvolila, byla účast na výzkumném projektu zjišťujícím efektivitu odkladů povinné školní docházky. Součástí výzkumného šetření byla diagnostika kognitivních schopností a resilience u dětí na počátku školní docházky. Práce s vybranými dětmi pro mě byla velmi příjemnou záležitostí, jelikož tito prvňáčci navštěvovali v předchozím školním roce předškolní třídu právě naší mateřské školy.

Výzkumem získané výsledky jsem zaznamenala a zpracovala v praktické části bakalářské práce.

Ta se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly, poslední tři kapitoly se vztahují k výzkumnému projektu.

V první kapitole je objasněn pojem dítě a dětství z různých úhlů pohledu, především pak z pohledu některých odborníků, z pohledu legislativy a také z pohledu pedagogiky a předškolní pedagogiky.

Druhá kapitola podává podrobnou charakteristiku dítěte předškolního věku. Zaměřuje se na tělesný, motorický, kognitivní, emocionální a sociální vývoj předškolního dítěte a také na vývoj jeho mozku. Další podkapitoly jsou věnovány formování sebepojetí a identity, socializaci předškolního dítěte a hře dětí předškolního věku.

Třetí kapitola se zabývá povinnou školní docházkou, její historií a legislativním vymezením, dále také významnou rolí mateřské školy v přípravě dítěte na vstup do základní školy a vymezením školní zralosti a školní připravenosti po stránce tělesné, kognitivní a emocionálně-sociální.

Čtvrtá kapitola je věnovaná odkladům povinné školní docházky. V první řadě jde o její legislativní vymezení, poté o vysvětlení pojmu školní nezralost. Připojeno je pojednání o rizicích spojených s předčasným nástupem do základní školy, rizicích bezdůvodného odkladu povinné školní docházky a o krajním řešení v případě neúspěchu dítěte v 1. ročníku ZŠ v podobě dodatečného odkladu povinné školní docházky nebo opakování ročníku.

Poslední tři kapitoly se vztahují ke zmíněnému výzkumnému projektu. Představuji zde jeho cíle, metody, postupy, organizaci a etapy výzkumného šetření, charakteristiku výzkumného vzorku a také výsledky šetření ve formě tabulek. V poslední kapitole s názvem Diskuse souhrnně hodnotím získané poznatky.

Cílem mé bakalářské práce je podat celkový pohled na problematiku odkladů školní docházky, od charakteristiky předškolního dítěte, přes definování školní zralosti, až po přínos nebo rizika spojená s odloženým nástupem do základní školy. Cílem praktické části je zjistit efektivnost tohoto kroku porovnáním výsledků testu kognitivních schopností a dotazníkových metod u dvou skupin dětí, jednak s odkladem a jednak bez odkladu povinné školní docházky.

# 1 POJETÍ DÍTĚTE A DĚTSTVÍ

Pod pojmem „dítě“ si každý z nás může představit něco jiného; někdo si vybaví právě narozené dítě od sousedů, učitel si představí své žáky, matka své dítě. (Šmelová, 2004)

Dle mého názoru lze dítě vnímat jako bytost plně závislou na rodičích, případně jiných vychovatelích. Ke svému životu potřebuje nejen materiální zabezpečení, ale i rodinu, která mu poskytne patřičnou péči a lásku i dostatek podnětů k všestrannému a harmonickému vývoji. Každé dítě je jedinečnou osobností vyvíjející se určitým tempem. Rozličných dovedností děti nabývají individuálním způsobem a často v odlišné posloupnosti.

Odpověď na otázku, kdy člověk přestává být dítětem, není jednoduchá. Záleží na tom, v jakém rámci uvažujeme. Například z legislativního hlediska je to zpravidla věk osmnácti let, z biologického hlediska jde o symptomy fyzické a psychické zralosti, ze sociálního hlediska bereme v úvahu samostatnost a schopnost jedince se o sebe postarat.

## 1.1 Pojetí dítěte a dětství z pohledu odborníků

F. Fröbel vnímá dětství jako stav, který je odlišný od dospělosti, ve kterém je dítě schopno čerpat ze společnosti a současně ji svým způsobem obohacovat. (Bruceová, 1996; cit. podle Šmelové, 2004)

Také M. Montessoriová odděluje dětství od dospělosti. Dětství považuje za svébytný stav, v němž má být jedinec ochraňován, má mít příležitost a podmínky pro vlastní rozvoj a potřebuje i jiné zacházení než dospělý. (Bruceová, 1996; cit. podle Šmelové, 2004)

Ani R. Steiner dětství nevnímá jako období, které je pouhou přípravou pro život. Poukazuje na nezbytnost ochrany dítěte s ohledem na jeho zájmy a potřeby. Dětství považuje za období života s vlastními právy. (Greneliusová, 1992; cit. podle Šmelové, 2004)

Z. Helus (2004) nazývá dítětem jedince nacházejícího se v určitém věkovém rozmezí, které se nazývá dětským věkem. Ten autor vymezuje jako období od narození do zhruba patnácti let věku, kdy dochází k tělesné proměně včetně dosažení sexuální zralosti, s celým komplexem vzájemně působících biologických, psychologických, sociálních a dalších souvislostí. (Šmelová, 2004)

O dětství jako sociálním jevu hovoří J. Dunovský aj. (1999) Pojetí a hodnotu dětství, ale i dobu jeho trvání, dává do souvislosti s řadou společenských faktorů, tzn., že se nezaměřuje pouze na faktory biologické a psychologické. (Šmelová, 2004)



J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003) definují dítě jako lidského jedince v životní fázi od narození do období adolescence. Dětství chápou jako počáteční životní období od narození dítěte po začátek adolescence (tj. přibližně věk 14 – 15 let). Upozorňují na skutečnost, že v některých pojetích je za dítě považován i lidský plod před narozením, čili je zde zahrnuto i období prenatalní. (Šmelová, 2004)

## **1.2 Pojetí dítěte a dětství z pohledu legislativy**

V oblasti práva vymezuje postavení dítěte ve společnosti např. zákon o rodině, zákon o pěstounské péči, občanský zákoník, školský zákon, trestní zákoník apod. Významným dokumentem, který stanovuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí, je mezinárodní Úmluva o právech dítěte (1989, část 1, článek 1), která vymezuje pojem dítě takto: *„Dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“*

V terminologii užívané právními normami České republiky se setkáváme s řadou označení pro občana – dítě. Např. trestněprávní předpisy užívají pojem „nezletilý“ pro jedince do patnácti let jeho věku a pojem „mladistvý“ pro osobu ve věku 15 – 18 let. (Šmelová, 2004)

## **1.3 Pojetí dítěte a dětství z pohledu pedagogiky a předškolní pedagogiky**

V řadě vědních oborů, které se zabývají dítětem a obdobím dětství, pohlíží pedagogika na dítě jako na subjekt výchovy a vzdělávání. Zaměřuje se na vztah mezi vývojem dítěte a jeho vzdělávacími možnostmi, a také na způsoby a obsah vzdělávacího procesu ve školních podmínkách.

Předškolní pedagogika se specializuje na období předškolního věku, tj. přibližně od tří do šesti let. Zabývá se výchovou a vývojem předškolního dítěte v rodině a v předškolních zařízeních. K hlavním úkolům institucionálního předškolního vzdělávání patří doplňování rodinné výchovy a poskytování prostředí s dostatkem adekvátních podnětů ke stimulaci aktivního rozvoje a učení dítěte. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004, str. 11) je uvedeno: *„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální, a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny, a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“*

## 2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Prvním rokům života dítěte, zahrnujícím také předškolní věk, je přisuzován velký formativní význam. Předškolní věk je vymezen obdobím mezi třetím a šestým rokem života dítěte a z hlediska rychlosti postupu vývojových změn patří k nejzajímavějším vývojovým obdobím člověka. Je to zpravidla období vysoké tělesné i duševní aktivity dítěte, ať už při hře či při poznávání okolního prostředí.

V. Mertin a I. Gillernová (2010) soudí, že předškolní věk je mimořádně příznivým obdobím pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. Procesy zrání a učení jsou v něm totiž velmi intenzivní, a je tedy velmi důležité vydatně využít právě tuto etapu rozvoje dítěte, protože nikdy potom se už nebude vyvíjet tak bouřlivě a intenzivně. Některé výzkumy dokonce potvrdily, že z tohoto aspektu je následující období školního vzdělávání s předškolním vzděláváním takřka nesrovnatelné.

Na vývoj dítěte v tomto období má významný vliv prostředí a také dospělí, kteří ho obklopují a na nichž je závislé. Z pohledu celé životní dráhy jde o jednu z nejdynamičtějších etap vývoje. O to důležitější je si uvědomit, že působící vlivy (pozitivní i negativní) mohou na vývoji dítěte zanechat významné následky. Rodiče a učitelky mateřských škol tak sehrávají v životě dítěte důležitou roli, což právě v tomto sledovaném období podstatně zvyšuje význam jejich působení, a tím zároveň i nároky na jejich odpovědnost.

### 2.1 Tělesný a motorický vývoj předškolního dítěte

Předškolní věk je obdobím výrazných změn v tělesné konstituci dítěte.

Ve věku od tří do šesti let se typická baculatost mění ve štíhlost a dochází k disproporcím v růstu končetin, trupu a hlavy. Předškolní věk uzavírá perioda růstu, o které hovoříme jako o období vytáhlosti. Pokračuje osifikace kostí. Zhruba ve věku šesti let se završuje osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky. (Šmelová a kol., 2012)

Také vzrůstá kvalita motorické koordinace. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší a kultivovanější. Dítě je stále hbitější a dokáže v rámci společných činností s rodiči nebo jinými dospělými velmi dobře odpozorovat a napodobit sportovní aktivity. Je to vhodná doba pro uvádění dítěte do sportů, jako je lyžování, plavání, jízda na kole. Také hry předškolního období jsou velmi často spojeny s pohybem. (Mertin, Gillernová, 2010)

V závislosti na intenzivním vývoji mozku se mění i pohybové funkce dítěte. Předškoláci jsou neustále v pohybu, tím se zdokonaluje obratnost hrubé motoriky. Nejdříve jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované, ale postupně se jejich součinnost automatizuje. Přemísťovací pohyby jako běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu, výstup a sestup po schodech, se zdokonalují. Nakonec je dítě schopno zvládat i činnosti, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci, např. jízdu na koloběžce, kole, bruslení, lyžování či plavání. Umí sejít dlouhé schodiště střídáním nohou, umí se při hraní pohotově rozběhnout, otáčet se, zastavovat apod. (Šmelová a kol., 2012)

Významný je také rozvoj jemné motoriky, která umožňuje dětem práci s tužkou, manipulaci nůžkami či příborem, házení a chytání míče, celkově se rozvíjí manuální zručnost. Jak se postupně vyhraňuje dominance mozkové hemisféry, tak se po čtvrtém roce věku vyhraňuje lateralita párových orgánů a zpravidla dochází k preferenci jedné z obou rukou. Ve věku pěti let je většinou již dominance jedné ruky jasná. (Šmelová a kol., 2012)

S postupující osifikací (přeměnou chrupavky v kost) se zručnost a jistota jemné motoriky dále zvyšuje. Předškolák si rád hraje s různými materiály – plastelínou, knoflíky, kostkami, kamínky, látkou, korálky. Zajímají ho rozmanité tvary, které rád napodobuje zvláště se zapojením hmatu (plastelína), předměty různě řadí a porovnává.

S rozvojem grafomotoriky souvisí vývoj kresby. Od spontánního čarání (kolem dvou let), kdy je čára či „kolečko“ dítětem pojmenováno jako pokaždé jiný objekt (provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte či na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně - přes stadium hlavonožce - ztvárnit postavu člověka. Aktuálně se objevují názory, že ztvárnění lidské postavy jako hlavonožce (hlavy a k ní připojených nohou), odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem. To skutečně z osob, které ho obklopují, vnímá detailně nohy ve výšce svých očí, a pak obličej či hlavy, které se k němu sklánějí. (Mertin, Gillernová, 2010)

Motorický vývoj dítěte v předškolním věku bychom mohli označit jako neustálé zdokonalování pohybové koordinace a kultivace pohybové elegance. Nejpřirozenější potřebou dítěte je pohyb.

## **2.2 Vývoj mozku předškolního dítěte**

Na základě zpracovávání informací z vnitřního a vnějšího prostředí, vytváří mozek program adaptivního chování. (Oravcová 2009; cit. podle Šmelové a kol., 2012). Výzkumy potvrdily, že mozek roste rychlejším tempem než ostatní části těla. Zvyšuje se počet propojení

mezi neurony, což umožňuje jejich komplexnější komunikaci a tím rychlý rozvoj kognitivních funkcí.

Mozek je rozdělen na dvě části, pravou a levou hemisféru. Činnost mozkových hemisfér se vyznačuje tzv. lateralitou, tj. funkční dominancí jedné hemisféry nad druhou, která se projevuje motorickým praváctvím a leváctvím. V levé hemisféře se nacházejí řečová centra ovládající naši schopnost vyjadřovat se jazykem. Tato hemisféra dokáže provádět mnoho složitých logických a analytických aktivit, uplatňuje se také v psaní, čtení a matematice. Pravá hemisféra dokáže sečíst dvě jednoduchá dvojciferná čísla, je nadřazena levé hemisféře v oblasti chápání geometrie a perspektivy. Má vysoce vyvinutý smysl pro prostor a představivost a také smysl pro obrazy a vzory. Dokáže složit z barevných kostek složitý obrazec, lépe a přesněji rozpozná tváře. Pravá hemisféra je zaměřená na neverbální komunikaci a je opticky a muzikálně nadaná. (Weiten, 1997; cit. podle Šmelové a kol., 2012).

M. Vágnerová (1999; cit. podle Šmelové a kol., 2012)) uvádí, že zrání mozku a celé nervové soustavy se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži. Dostatečná zralost nervové soustavy umožňuje např. lepší koncentraci pozornosti. Zrání nervové soustavy je předpokladem rozvoje schopností v oblasti vnímání zrakového a sluchového.

## **2.3 Kognitivní vývoj předškolního dítěte**

U předškolního dítěte se velmi intenzivně vyvíjejí poznávací (kognitivní) procesy, mezi které řadíme čítí, vnímání, představivost, paměť, pozornost a myšlení. Podmínkou pro zdárný průběh všech poznávacích procesů je pozornost, která je zároveň předpokladem přesného vnímání a soustředěného myšlení.

### **2.3.1 Vnímání**

Na vývoji mozku a celkovém zrání centrální nervové soustavy závisí kvalita vnímání jako základního kognitivního procesu, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem, účelně jednat a orientovat se v životním prostředí. Vnímání je založeno na smyslovém vnímání reality a přináší nám do vědomí informace, které jsou relativně přesnými obrazy skutečnosti. Vnímání lze definovat jako komunikaci člověka s okolním prostředím. Komunikace probíhá jak s neživými objekty, tedy s přírodou, literaturou, uměleckým dílem, tak s živými objekty, tedy s lidmi.

Proces vnímání má dvě stadia (Říčan, 2005; Vašašová, 2005; cit. podle Šmelové a kol., 2012):

- **stadium senzoričné** (smyslové) – spočívá v přijetí informací z okolí, popřípadě z nitra těla, prostřednictvím čidel (smyslových orgánů), jež jsou stimulovány světelnými, zvukovými, tlakovými, tepelnými nebo chemickými podněty. Toto podráždění je pak vedeno po nervových drahách do mozku, výsledkem jsou počítky.
- **stadium syntetické** – počítky jsou zpracovány a spojovány do větších celků (vjemů), jejichž prostřednictvím můžeme vnímat předměty a jejich pohyby, jejich změny a jejich vzájemné vztahy.

Vnímání neboli percepce předškoláka je globální. Celek vnímá jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno upoutat výrazným detailem, zvláště pokud je svázáno s jeho aktuální potřebou nebo zájmem, například na obsahově rozsáhlém obrázku si všimne dítěte s lízátkem, protože má samo chuť na něco dobrého. Dosud nepřesné je vnímání prostoru (opět stačí výrazný podnět, který dítě dokáže zcela „poplést“) a také vnímání časových úseků (přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem, a naopak). Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti: „Ještě se třikrát vyspím a pojedeme na dovolenou.“ (Mertin, Gillernová, 2010)

Na konci předškolního věku dochází ke změně z celostního na diferencované vnímání, v oblasti zrakové a sluchové je rozvíjena analyticko-syntetická činnost. Zrakové vnímání dozrává na takovou úroveň, která se může stát přijatelným předpokladem pro učení čtení a psaní. Jak uvádí M. Seifert, předškoláci vidí lépe na dálku než na velmi blízkou vzdálenost, zaostření oční čočky a nutnost určité koncentrace pozornosti vyžaduje větší námahu, a proto děti předškolního věku u vnímání detailů dlouho nevydrží, není jim to příjemné. Postupem času se schopnost vidění na blízkou vzdálenost rozvíjí, a tudíž je snadnější i vnímání detailů. (Vágnerová, 1999; cit. podle Šmelové a kol. 2012).

S tím souvisí rozvoj v oblasti vizuální diferenciacie. Koncem předškolního věku dovedou děti rozlišovat různé detaily na obrázku (tvary, počet), později jim bude tato schopnost potřebná pro rozlišování písmen.

V průběhu vývoje předškolák postupně přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům „distálním“, vázaným na zrak či sluch. (Mertin, Gillernová, 2010)

### 2.3.2 Představivost

„Představy bychom mohli všeobecně definovat jako názorné obrazy předmětů a jevů, které v daném okamžiku nevnímáme nebo případně jsme je ani v dané podobě nikdy nevnímali“. (Vágnerová, 2003; Plevová 2006; cit. podle Šmelové a kol., 2012, str. 55)

Představy dělíme na:

- **představy paměťové** – jsou to představy, které se podobají našim původním zážitkům, a jsou víceméně přesnou reprodukcí nějakého obrazu nebo zážitku (např. představa rodinného výletu za mého dětství). Vzpomínky se vztahují k minulosti, jsou více či méně datovány (např. stalo se to v roce 1997, to byly zrovna povodně). První vzpomínky máme většinou z období kolem třetího roku života, mnoho z nich se obvykle váže právě k předškolnímu věku, často však bývají nepřesné. Výjimečně si lidé pamatují zážitky i před rokem třetím.
- **představy fantazijní** – jsou to představy, které se mohou podstatně lišit od našich původních zážitků. Vznikají originálním spojením našich zážitků a zkušeností a jejich následnou kombinací (jen zkušeností se však vysvětlit nedají). Mohou představovat i úplně nové výtvořky, proto se také často fantazie nazývá obrazotvorností.

Dítě v předškolním období má bohatou představivost, přičemž hranice mezi realitou a fantazií není přesně vymezena. Fantazie má v předškolním období harmonizující význam, je nezbytná jak pro citovou, tak pro rozumovou rovnováhu (Vágnerová, 1999; cit. podle Šmelové a kol., 2012). Dítě má občas potřebu interpretovat realitu bez ohledu na objektivní skutečnosti a přizpůsobovat ji svým potřebám. Vybavování představ se stává stále plynulejší, o čemž svědčí schopnosti dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod. Dochází k intenzivnímu rozvoji fantazijních představ, které se uplatňují ve výtvarném projevu, v námětových hrách, ale i mimo ně, v reálných životních situacích. Roste záliba v pohádkách. Pomocí fantazijních představ si dítě vysvětluje realitu, čímž vznikají neopakovatelné originální reakce (např. dítě živě komunikuje s pohádkovými postavami v televizi, protože je přesvědčeno, že ho postavy slyší a vidí).

Předškolák často doplňuje mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily tzv. dětskou konfabulací. Jedná se o smyšlenky, o kterých je přesvědčeno, že jsou pravdivé, a proto je nevhodné trestat dítě za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace. V těchto případech sehrává velmi důležitou roli dospělý, který se stává korektorem či průvodcem dítěte směrem k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazie. Větší míra imaginace však může souviset s později umělecky orientovanou osobností, a proto je nevhodný příliš radikální postup dospělých. (Mertin, Gillernová, 2010)

V předškolním období také dochází k významnému procesu decentrace. Prostřednictvím tohoto procesu se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jevů nezávisí na něm, k tomu ovšem potřebuje opakované zkušenosti ze sociálních interakcí, ve kterých je jeho vlastní, dosud egocentrické hledisko postupně a citlivě „opravováno“. Za klíčový vývojový činitel v tomto procesu se považuje hra, imitace, identifikace s druhými a stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace. (Mertin, Gillernová, 2010)

### 2.3.3 Paměť

Obrovský význam v životě člověka má paměť. Jedná se o funkci psychiky, která umožňuje uchování zkušeností a informací o okolním světě i o sobě samém, v nejširším slova smyslu ji lze definovat jako schopnost zaznamenávat životní zkušenosti.

Paměťový proces můžeme charakterizovat těmito třemi fázemi (Atkinsonová a kol., 1993; Carter, Russel, 2003; Plevová, 2006; cit. podle Šmelové a kol., 2012):

- **vstípení** – jedná se o přijetí nějaké informace do našeho vědomí. Rozumíme jím především transformaci senzorických vstupů do podoby mentálních reprezentací, které lze potom do paměti uložit. Každá informace se přetváří do podoby, která je pro lidskou psychiku srozumitelná. Předpokladem k uvědomění si jakékoli informace je fungování tzv. krátkodobé paměti. Na vstupu informace do vědomí se podílí také některé další psychické procesy (např. vnímání, myšlení, citové prožívání apod.).
- **retence** – jedná se o proces uchování informace v paměti tzv. zakódováním. Nejlépe si zapamatujeme informace, které jsou pro nás osobně důležité, jsou spojené s osobním citovým prožitkem a jsou logické a smysluplné.
- **vybavení** – jedná se o třetí fázi paměťového procesu, kdy je informace vyhledávána v dlouhodobé paměti a vyvolávána zpět do vědomí, a to zejména v situacích, kdy ji potřebujeme k dalším psychickým aktivitám. Vybavení uložených informací se může dít buď formou reprodukce, tj. relativně přesného vybavení informací, nebo formou znovupoznání, pokud není možné stavět na dostatečném množství informací, které by stačily k reprodukci. Znovupoznání můžeme definovat jako vybavování při opětovném přímém vnímání stejného nebo podobného objektu, jehož mentální reprezentaci jsme dříve uložili do paměti.

Rozlišujeme více druhů paměti, jejich úroveň a kvalita se u každého člověka liší (někdo si výborně pamatuje čísla, jiný zážitky). Paměť je spjata jak s užitím konkrétního

smyslu (zrakového, sluchového, chuťového atd.), tak s vytvářením vztahů a s logickým myšlením. Pro předškolní věk je velmi významná paměť pocitová a pohybová, malé děti si tedy nejlépe zapamatují to, co je spojeno s pohybem nebo s pozitivním prožitkem. Naopak starší děti si lépe zapamatují to, co má logickou strukturu nebo co samostatně objeví. Jednotlivé složky paměti se navzájem ovlivňují. (Nádvorníková, 2011)

Paměť můžeme také rozlišit na bezděčnou, při které se nezapojují do procesu zapamatování volní procesy (v životě ale s touto pamětí nevystačíme) a záměrnou (jinak také úmyslnou a neúmyslnou), která je zapotřebí k osvojení si vědomostí.

U dětí v předškolním věku je základním rysem paměti převaha konkrétnosti a mimovolnosti. Koncem tohoto období se vyskytují první projevy záměrné, úmyslné paměti, stále však převládá paměť mechanická (opírá se o vnější náhodné znaky), ale rozvíjí se už i paměť slovně logická (postihuje vnitřní vztahy). Dítě dovede známé a často se opakující události reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí, dokáže si zapamatovat i větší počet podnětů, ale pamětní stopy rychle vyhasínají a dítě stejně rychle zapomíná, převládá tedy u něj paměť krátkodobá. (Šmelová a kol., 2012)

#### 2.3.4 Pozornost

Jedná se o psychickou funkci, která zaměřuje naše vědomí na určité objekty, situace, pocity apod. Člověk neustále na něco zaměřuje svoji pozornost, může to být zcela neúmyslně, kdy je pozornost upoutána nějakými neobvyklými a zajímavými podněty, v jiném případě je naše pozornost podporována vůlí – vědomě se soustředíme na nějaký podnět či na nějakou situaci.

Podle A. Plhákové (2003; cit. podle Šmelové a kol., 2012) můžeme rozlišit pozornost:

- **bezděčnou, spontánní či neúmyslnou** (něco upoutá naši pozornost, aniž si to přejeme)
- **úmyslnou neboli záměrnou** (sami chceme něčemu věnovat svoji pozornost).

Na začátku předškolního věku je pozornost ovlivňována emocemi, je ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti závisí nejen na věku, ale také na temperamentových zvláštěnostech a na druhu činnosti, kterou dítě vykonává. „*Dítě není ještě schopno zaměřit svou pozornost na více než jeden aspekt situace současně.*“ (Plevová, 2010; Oravcová, 2010; cit. podle Šmelové a kol., 2012, str. 59)



### 2.3.5 Myšlení

Vygotský (1971; cit. podle Šmelové a kol., 2012) uvádí, že základem každého lidského myšlení je řeč. Prostřednictvím řeči člověk zachycuje, vyjadřuje a sděluje výsledky svého myšlení, ke kterým došel pomocí myšlenkových operací.

Mezi základní myšlenkové operace patří (Vágnerová, 2003; Plháková 2003; cit. podle Šmelové a kol., 2012):

- **analýza a syntéza** – analýzou rozumíme myšlenkové rozdělení problému na části, na jednotlivé vlastnosti, naopak u syntézy se jedná o myšlenkové sjednocení, spojení. Tyto dvě operace jsou nerozlučně propojeny.
- **srovnávání a třídění** – srovnáváním zjišťujeme podobnosti a odlišnosti mezi předměty a jevy, tyto podobnosti a souvislosti potom spojíme do nového celku. Tyto myšlenkové operace souvisejí s analýzou a syntézou.
- **abstrakce a zobecnění** – jedná se o vyčlenění podstatných a všeobecných vlastností, které bezprostředně navazuje na srovnávání předmětů a jevů. Prostřednictvím zobecnění zařadíme jev do nějaké skupiny (tedy srovnáme, zobecníme a zařadíme).
- **konkretizace** – je opačnou myšlenkovou operací ve vztahu k abstrakci, kdy všeobecný vzorec použijeme na konkrétní jev.

U dětí předškolního věku dochází v myšlení k výrazným vývojovým změnám. Dítě opouští myšlení předpojmové a přechází k myšlení názornému a intuitivnímu. Na jeho myšlení má rovněž stále velký vliv egocentrismus, dítě má obtíže s uvědomováním si názorů druhého. Nedovede se vžít do jiné osoby, vidí svět jen ze své perspektivy, zcela samozřejmě vychází z toho, že všichni ostatní vidí přesně to, co vidí ono samotné. (Heidbrink, 1997; cit. podle Šmelové a kol., 2012)

V tomto období již dítě umí vyvozovat závěry, ale jeho úsudky jsou závislé na názornosti, na konkrétní činnosti. Jedná se o tzv. konkretismus v dětském myšlení, který souvisí s vývojovými specifiky myšlení a vychází z toho, že myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty a jevy. Zhruba do 9 let je myšlení výhradně konkrétní, mezi 9. a 12. rokem se vyvíjí kritičnost a poté porozumění pro abstraktní termíny, schopnost abstraktního myšlení (Plevová, Petrová, 2010; cit. podle Šmelové a kol., 2012).

Ke konci předškolního období začíná být dítě schopno myšlenkových operací jako je analýza, syntéza a srovnávání. Rozvíjí se také pojmové myšlení, dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společným názvem – stromy, hračky, nábytek, zvířata. Je schopno také třídit předměty podle jednoho rysu (např. shromažďuje všechny zelené hračky, nezávisle na jejich tvaru), umí vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je více a čeho

méně), ale tyto úsudky jsou závislé na názornosti. Období od dvou do sedmi let je podle J. Piageta (Atkinsonová a kol., 1995; cit. podle Šmelové a kol., 2012) nazýváno předoperačním stadiem vývoje, neboť dítě ještě nechápe určitá pravidla, operace. Charakteristickým znakem tohoto stádia je to, že děti nejsou schopny zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace současně.

### **2.3.6 Řeč**

Rozvoj poznávacích procesů se odráží ve vývoji řeči. Předškolní věk je obdobím zkvalitňování řečových dovedností, výrazného rozšiřování slovní kapacity, osvojování si gramatických pravidel (jednoduché stupňování, časování a skloňování) a zvětšování rozsahu i složitosti vět (souvětí souřadná i podřadná). Dítě je schopno delší dobu poslouchat čtený text, začíná se výrazněji zajímat o řeč.

V předškolním období má řeč především funkci dorozumívacího prostředku a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny. S rozvojem řeči souvisí získávání poznatků a zkušeností, které nemusí být vázáno na bezprostřední vlastní zkušenost (stačí čtený text, verbální popis obrázků). Tímto způsobem pak dochází k rozvoji představivosti, např. dítě si umí představit tygra, kterého nikdy reálně nevidělo.

Předškolák již také dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, myšlenky a prožitky.

Mezi třetím a šestým rokem postupně mizí patlavost, přetrvávají problémy jen s obtížnějšími hláskami (ř, r, č), které se však většinou do nástupu školní docházky postupně upravují. Závažnější řečové problémy bývají řešeny pod vedením logopeda. Cenné je, když i mateřská škola poskytuje dítěti logopedickou pomoc. (Mertin, Gillernová, 2010)

## **2.4 Emocionální a sociální vývoj předškolního dítěte**

V předškolním věku se děti učí rozpoznat emoce, což vede k obohacení jejich vztahu s druhými lidmi. Z dítěte se stává zábavný společník, rozvíjí se jeho smysl pro humor. Ke změnám dochází i v oblasti vyšších citů, na jejichž rozvoj má vliv především vzor dospělého. Patří zde city sociální, intelektuální, estetické a etické.

City sociální se vyvíjejí ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům, dítě si také vytváří citový vztah k sobě samému, tzv. sebecit, který je v předškolním věku motivován egocentrismem.

Intelektuální neboli také poznávací pocity vyvolávají kladné emoce. Projevují se především radostí z poznávání, z nové činnosti, při získávání nových zkušeností.

Prostřednictvím estetických citů dítě vnímá krásno, rozvíjí se při vnímání hudby, při čtení pohádky, při výtvarných činnostech, při hře. Dítě prožívá pozitivní citové stavy u něčeho, při čem se cítí příjemně a považuje to za hezké. (Šmelová a kol., 2012)

V rámci rozvoje etických citů získává dítě zkušenosti s tím, co je dobré a co špatné, co je správné a co nesprávné, osvojuje si základní sociální normy. S tím souvisí rozvoj svědomí. Je-li si předškolák vědom toho, co se smí a co nesmí, a má-li tyto „formulky“ zvnitřněny, pak už nepotřebuje přímou kontrolu dospělého. Často však tyto pokyny a příkazy porušuje, neboť potřebuje zjistit, co se stane, když neposlechne. Při pokárání pak může prožívat pocity viny. (Mertin, Gillernová, 2010)

Dítě se postupně učí sebeovládání, které můžeme definovat jako schopnost regulovat emoce do požadovaného stavu a intenzity. Čím je dítě starší, tím efektivněji dokáže vytvářet strategie a učí se lépe zvládat negativní emoce. Zdokonaluje se také v sociálních dovednostech, používá jazyk k vyjádření svých přání, učí se smlouvat s ostatními. (Feldman, 2003; cit. podle Šmelové a kol., 2012)

V předškolním věku se mění vztahy k vrstevníkům, na rozdíl od batolecího věku narůstá potřeba těchto kontaktů, dítě potřebuje partnera ke hře. Děti navazují první kamarádství, touží po společnosti druhých dětí, jsou šťastné, když si jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry. Ve vztahu ke kamarádům dítě rozvíjí prosociální vlastnosti, které člověku umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich. Patří k nim družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast. (Matějček, 1999; cit. podle Šmelové a kol., 2012). Mezi vrstevníky se také rozvíjí schopnost pomáhat slabším, vést druhé, spolupracovat, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem, ale též vážně soupeřit.

Zatímco vztahy mezi dítětem a vrstevníky jsou založeny na potřebě hry, přátelství a zábavy, vztahy s dospělým odráží potřebu dítěte uspokojení základních potřeb, ochrany a výchovy. Důležitou roli v životě dítěte hraje vztah matky a otce, jemuž věnuje velkou pozornost. V období předškolního věku jsou pokládány základy citového chování, prožívání, a je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá (v rodině i mimo ni, např. v mateřské škole), jaké modely chování dítě pozoruje a jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům. Právě v tuto dobu jsou pokládány základní kameny k tomu, jak kvalitní mezilidské vztahy budou ve společnosti, až předškolní děti dospějí. (Mertin, Gillernová, 2010)

Můžeme tedy říct, že role dospělých je pro formování morálního citění dítěte a pro vytváření etických principů v tomto věku nezastupitelná. Nejedná se jen o rodiče, prarodiče, příbuzné, ale též o učitelky mateřských škol. Je velmi důležité, aby dospělí věnovali předškolákům patřičnou pozornost a dostatek společně tráveného času.

## **2.5 Formování sebepojetí a identity, socializace předškolního dítěte**

Dítě si formuje sebepojetí a utváří si vlastní identitu ve vztahu s druhými lidmi. Již od kojeneckého věku se dětská identita rozvíjí v rámci diferenciaci sebe sama od okolí. Ačkoli si většina předškoláků nepokládá otázku „kdo jsem“, formování sebepojetí tvoří základ psychického vývoje. Během tohoto období dítě objevuje podstatu sebe sama. Celý jeho následující život může být ovlivněn tím, jakou představu si vytvoří. To, jak dítě hodnotí samo sebe, je zprostředkováno názorem jiných osob, jelikož dítě předškolního věku je ještě citově a rozumově nezralé. Emocionálně významnou autoritou jsou pro dítě především rodiče.

Rodina má pro emoční a sociální vývoj dítěte velkým význam, jelikož mu poskytuje v podstatě všechny sociální kontakty, který dítě ve svém věku potřebuje, a vytváří dítěti podmínky pro úspěšný proces socializace. Socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces učení, v němž si člověk osvojuje určitý kulturní systém poznatků, norem a hodnot. Tento proces mu umožňuje začlenit se do určité společnosti a aktivně se účastnit jejího života. (Kohoutek, 2010)

V procesu socializace dochází ke zkvalitnění a vývoji sociální reaktivy. Tato oblast zahrnuje vývoj emočních vztahů nejen k sobě samému, ale hlavně k lidem, s nimiž je dítě v interakci. Dále také dochází k vývoji sociálních kontrol neboli k přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. V neposlední řadě dochází v procesu socializace k osvojování sociálních rolí, které se děje uvnitř i vně rodiny. Předškolák je schopen jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity. (Mertin, Gillernová, 2010)

## **2.6 Hra dětí předškolního věku**

*„Hrou si mají děti cvičit mysl k jemnosti, pohyby k obratnosti a tělo ku zdraví“*

J. A. Komenský

Období od tří do šesti let je nazýváno „zlatým věkem hry“. Hra je jednou z hlavních činností dítěte, ve které probíhá proces socializace. Může být vnímána jako jedna

ze základních potřeb dítěte. Dítě si hraje i v případě, že je nemocné nebo unavené. Hra je účinným a ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělávání a také specifickou formou učení a přípravou na školu a práci v dalším životě. Prostřednictvím hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci a experimentuje s nimi. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Hra nám umožňuje pozorovat vývojové zvláštnosti dítěte, je ukazatelem jeho vývojové úrovně. Psychologická praxe využívá hru jako léčebný prostředek k uvolnění napětí, řešení konfliktních stavů, odreagování, relaxaci, učení apod. (Millerová, 1978; Oravcová, 2010; Plevová, 2010; cit. podle Šmelové a kol., 2012).

Pokud bychom měli srovnat hru batolete s hrou předškolního dítěte, bude obsahově bohatší a organizačně složitější. Předškolák již začíná vyhledávat skupinovou hru.

Hry předškolního věku jsou velmi rozmanité, mezi nejoblíbenější patří hry tematické, konstrukční a pohybové.

Tematické hry můžeme definovat jako hry „na něco“ (např. na rodinu, na doktora, na popeláře, na obchod, na vojáky atd.). Děti v nich napodobují činnost dospělých a různé děje ze svého prostředí. Snaží se v podstatě o reprodukci skutečnosti (avšak na vyšší úrovni, než je to u nápodobivých her batolat) a upravují si souvislosti a vztahy dle svých vlastních představ. Dítě si prostřednictvím námětových her zpřístupňuje svět dospělých, o který se velmi rádo zajímá.

Tvořivost, myšlení, ale i pohybové schopnosti rozvíjí konstrukční hry, ve kterých jde vždy o vytváření něčeho nového z různých materiálů (papír, plastelína, hlína, lepidlo, kostky, stavebnice apod.). Prostřednictvím těchto her je rozvíjena schopnost vytyčit si nějaký cíl a volit prostředky k jeho dosažení, rovněž jsou rozvíjeny volní vlastnosti dětí (vytrvalost, překonávání překážek) a v neposlední řadě také kognitivní a tělesné dovednosti, včetně jemné motoriky.

Pohybové hry rozvíjí schopnost orientace v prostoru a mezi dětmi jsou velmi oblíbené. Pohyby dítěte se kultivují v konkrétní činnosti a ve všech hrových aktivitách (konstrukční hry, námětové hry). (Šmelová a kol., 2012)

V průběhu předškolního období se ve hře dětí začínají projevovat intersexuální rozdíly. Jedná se o rozdílnosti celkového rázu hrové aktivity u děvčat a chlapců, která se liší námětem her, výběrem hraček, výběrem partnerů ke hře. Děvčata dávají přednost organizovaným a námětovým hrám, kdežto chlapci upřednostňují spíše hry bojovějšího rázu. (Feldman, 2003; cit. podle Šmelové a kol., 2012)

Koncem předškolního věku děti začínají odlišovat práci od hry, práce se stává samostatnou specifickou aktivitou. Postupně začínají chápat smysl pracovní činnosti

a neuspokojí se pouze tím, že mohou „jako prát“ nebo „jako uklízet“, chtějí tuto činnost vykonávat v reálné situaci. Práce je pro dítě v tomto období příjemnou činností, a proto je velmi důležité toho využít a motivovat tak děti k této aktivitě.

## **3 VSTUP DÍTĚTE DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

### **3.1 Legislativní vymezení zahájení povinné školní docházky**

Povinnou školní docházkou se rozumí zákonná povinnost dětí navštěvovat v určitém věkovém rozmezí základní školu.

Na českém území se o školní docházku dětí zasloužila císařovna Marie Terezie. V roce 1774 vydala Všeobecný školní řád, v němž vyzývala rodiče, aby své děti ve věku od 6 do 12 let posílali do školy. Povinnost školní docházky jasně stanovil až zákon přijatý v roce 1869. Vyžadoval také pod hrozbou sankcí, aby rodiče dětem vzdělávání umožnili. (Morkeš, 2010) V roce 1948 byla Valným shromážděním OSN přijata Všeobecná deklarace lidských práv (článek 26), která stanovila právo na bezplatné vzdělání (alespoň v počátečních a základních stupních). Základní vzdělání ustanovila jako povinné. Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který v současné době upravuje povinnou školní docházku v České republice, je školní docházka povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.

### **3.2 Význam předškolního vzdělávání**

Mateřská škola sehrává významnou roli v přípravě dítěte na povinnou školní docházku. Jedním z cílů výchovné práce mateřské školy je právě kvalitní příprava na základní školu, přestože se o tom tzv. Bílá kniha MŠMT ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezmiňují. V programu mateřské školy by oblast přípravy na vstup do školy neměla dominovat, ale měla by být její nedílnou součástí, jelikož základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink.

Podle V. Mertina (2010) základní školy stále nejsou ochotny a schopny odpovídajícím způsobem pracovat s výraznějšími rozdíly mezi dětmi, a vzhledem k tomu, že tyto rozdíly fakticky existují, je nutno eliminovat nepříznivé následky pramenící z neschopnosti vyhovět požadavkům základní školy, které by dopadly především na dítě. Proto je nezbytně nutné zkoordinovat požadavky obou institucí tak, aby na sebe navazovaly. Aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely. A také aby mateřská škola děti připravovala na faktické požadavky základní školy. V důsledku

výrazných odlišností v nárocích na dítě by mohlo dojít k tomu, že nezvládne zátěž plynoucí ze zaškolení.

Základní principy předškolního vzdělávání jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004). Jedná se především o respektování přirozených vývojových specifik dětí, vzdělávání a rozvoj každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb a vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání.

### **3.3 Vstup dítěte do základní školy**

Pro většinu dětí znamená vstup do školy značnou zátěž v podobě soustavné, disciplinované práce, navíc kontrolované autoritou a vyhodnocované nejbližšími lidmi. Dítě musí mnohdy odložit uspokojení svých okamžitých potřeb z důvodu plnění školních povinností, musí se obejít delší dobu bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu, což bývá více náročné pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu. Největší psychickou zátěží však pro dítě bývá pravidelné hodnocení a srovnávání jeho výkonu s výkony spolužáků. Být pozitivně hodnoceno je přáním každého dítěte, spousta z nich však zažívá opačnou situaci, které se vyhnout nemůže. Podle Z. Matějčka (1994; cit. podle Šmelové a kol., 2012) je pro dítě představa budoucí role školáka na úrovni hry. Dítě nechápe, že když se mu tato role nebude líbit nebo ho přestane bavit, nelze to vrátit zpět. Skutečnost, že se dítě do školy těší, vůbec nemusí znamenat, že je pro školu dostatečně připravené a zralé. Dítě obvykle netuší, co ho ve škole skutečně čeká.

Dalším nárokem kladeným na dítě ze strany školy je požadavek na patřičnou koncentraci pozornosti, dítě však se spontánní pozorností nevystačí a úmyslná pozornost je v tomto věku značně unavující. V důsledku toho může pak řada dětí vykazovat po vstupu do školy po určitou dobu příznaky nepřizpůsobení. Jejich pozornost je labilní, stále si s něčím hrají, jsou neklidné, otáčejí se, poposedávají, vykřikují, zapomínají pomůcky a úkoly a jisté potíže jim může působit i začlenění do kolektivu. Projevy maladaptace mohou pozorovat i rodiče – dítě odmítá vstávat, nechce se mu do úkolů, je unavené, podrážděné, hůře spí a jí, mívá zažívací obtíže, bolívá ho hlava, bývá často nemocné apod. Tyto projevy mohou trvat jen krátkou dobu (prvních několik týdnů), jindy se však mohou stupňovat a poznamenat negativně nejen celý první rok, ale i další školní docházku a vztah ke škole vůbec. (Šmelová a kol., 2012)



Neúspěchem a subjektivními nepříjemnými prožitky je snižováno sebehodnocení dítěte, což působí nepříznivě na celý další rozvoj jeho osobnosti. Úspěchem či neúspěchem je také ovlivňováno postavení dítěte v kolektivu třídy. Podstatnou roli zde sehrává osobnost učitele a celková atmosféra ve třídě.

Problémy spojené se školním „startem“ patří k závažným zdravotně psychologickým otázkám a je proto nutné, čím dál pečlivěji a komplexněji, posuzovat připravenost a zralost každého jednotlivého dítěte před nástupem do školy. (Matějček, Dytrych, 1994; cit. podle Šmelové a kol., 2012)

### 3.4 Školní zralost, školní připravenost

Nástup do povinné školní docházky dítěti výrazně mění dosavadní způsob jeho života a podstatně zasahuje do každodenní reality celé jeho rodiny. Dítě v této souvislosti získává novou sociální roli, stává se školákem. Doba zaškolení je přesně časově vymezena a není určena náhodně. Nad jejím stanovením se zamýšlel i J. A. Komenský, který také určil 6. rok dítěte jako nejvhodnější pro nástup do školy, ale už i on zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí. Samotné dosažení věkové hranice šesti let tedy nezaručuje přiměřenou zralost dítěte, i když zejména ve věku kolem šesti let dochází k mnoha vývojovým změnám, z nichž většina se jeví pro zvládnutí školní zátěže důležitá. (Šmelová a kol., 2012)

Prvním krokem ke správnému rozhodnutí o vstupu dítěte do školy nebo naopak o odložení povinné školní docházky, je znalost základních kategorií a pojmů, které s touto problematikou souvisejí.

Pedagogický slovník vymezuje školní zralost takto „*Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; cit. podle Ležalové, 2010) **Školní zralost** tedy můžeme definovat jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží, nebo alespoň bez větších obtíží, účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. **Školní připravenost** zahrnuje kompetence z oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením a sociální zkušeností (především v MŠ). Obě kategorie spolu souvisejí, prolínají se a doplňují. (Bednářová, 2011 b)

Připravenost dítěte pro školní docházku vyplývá z nejzákladnější ze všech znalostí – ze znalosti, jak se učit. Na ní se účastní zdravé sebevědomí, sebeovládání, zvědavost,

schopnost jednat s určitým cílem, schopnost spolupracovat a schopnost komunikovat a pracovat s ostatními. (Goleman, 1997; cit. podle Bednářové, 2011 b)

Školní zralost posuzujeme v těchto oblastech:

- tělesná (biologická) zralost
- kognitivní (duševní, rozumová) zralost
- emocionální, motivační a sociální zralost

### **3.4.1 Tělesná (biologická) zralost**

Tělesná zralost dítěte souvisí s genetickou výbavou, s výživou, životním stylem rodiny, celkovým zdravím dítěte, jeho osobním vývojovým tempem apod.

V tomto směru bývají posuzovány tyto znaky:

- věk, výška a hmotnost,
- dokončení tzv. první strukturální přeměny,
- stav celkového zdraví dítěte,
- zrání dětského organismu (zejména CNS), které je předpokladem pro další projevy (práce smyslů, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace, lateralita, autoregulace, vyspělost jemné motoriky apod.).

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci pediatra.

Na konci předškolního období dochází u dětí k tzv. strukturální přeměně. Charakteristickým znakem je prudký růst, přibývání na váze, trup se stává plošším a hrudník se odděluje od břicha, přibývá svalová tkáň (zvláště u chlapců) a tukové spíše ubývá. Dochází k celkovému protahování postavy, k osifikaci zápěstních kůstek, k upevnění zádového svalstva a k započetí druhé dentice. (Šmelová a kol., 2012) Pokud je dítě drobnější tělesné konstituce může se (nicméně nemusí) snadněji unavit a mít nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži. Drobnější postava může být nevýhodou v kolektivu starších, případně fyzicky vyspělejších spolužáků. Příliš drobné dítě může mít pocity slabosti, méněcennosti, ohrožení, a pokud se k tomu přidá i neobratnost či bojácnost, může se stát terčem posměchu. (Bednářová, 2011 b)

Komplikací se také může stát častá nemocnost, obzvláště pokud nastává již na počátku školní docházky. Dítě tak ztrácí možnost plynulé a pozvolné adaptace na nové prostředí, je ochuzeno o výklad učitele a procvičování nové látky spolu s ostatními. V důsledku velkého počtu zameškaných hodin dochází ke zvyšování tlaku na dohánění učiva. Rovněž navazování nových vztahů a kamarádství je pro něj složitější. (Bednářová, 2011 b)

Podmínkou úspěšného učení je bezesporu přiměřený stupeň zralosti a funkční diferenciací CNS, související především s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů. Učení, které nastupuje ve vhodnou dobu, je pro dítě snadnější a není tak zdlouhavé jako učení, které je příliš časně. K důležitým předpokladům, zvláště pro výuku čtení a psaní, patří také schopnost zrakové a sluchové diferenciací, která dozrává v průměru v šesti a půl letech. (Šmelová a kol., 2012)

Pro úspěšné zvládnutí psaní, rozvoj kreslení, pracovní výchovu i získávání tělovýchovných dovedností je důležitá přiměřená vyspělost hrubé i jemné motoriky. Ve srovnání s předškoláky dochází k celkovému motorickému zklidnění, dítě má radost z pohybu, ale neplýtvá silami, jeho pohyby jsou úspornější. Zvládne drobné přesné pohyby a získává jemnou motorickou zručnost. S dobrými výsledky v grafomotorice a psaní souvisí správné držení tužky či pastelky. (Šmelová a kol., 2012)

Nejpozději před vstupem do školy bychom měli u dítěte vyzorovat jeho typ lateralit. Je totiž nutné stanovit, kterou rukou bude dítě psát. V dnešní době je leváctví a praváctví běžně považováno za zcela rovnocenné, leváci již nejsou přecvičováni. Přesto je nutno u levorukých dětí zohlednit například posazení v lavici a také počáteční nácvik čtení a psaní, neboť směr zrakové percepce zůstává přirozeně opačný než u praváků. (Šmelová a kol., 2012)

#### Dítě zralé pro školu by mělo umět/zvládat:

##### *V oblasti hrubé motoriky*

- *stoj se zavřenýma očima*
- *stoj na špičkách s otevřenýma očima*
- *překročit nízkou překážku*
- *chůzi po mírně zvýšené ploše*
- *chůzi po schodech*
- *chůzi po čáře*
- *chůzi po kladině*
- *skok snožmo*
- *skok snožmo přes nízkou překážku*
- *skok přes čáru*
- *poskoky na jedné noze (Bednářová, 2011 a, str. 11)*

#### *V oblasti jemné motoriky*

- *manipulovat s drobnými předměty (např. navlékání korálků, zasouvání kuliček do otvorů)*
- *stříhat*
- *otevřít dlaně postupně po jednom prstu*
- *dotknout se bříškem každého prstu na ruce bříška palce*
- *poznat hmatem výrazně odlišné hračky*
- *poznat hmatem geometrické tvary*
- *rozlišit různé povrchy, materiály*
- *držet správně tužku (Bednářová, 2011 a, str. 11)*

#### *V oblasti sebeobsluhy a samostatnosti*

- *včasně navštěvovat toaletu*
- *umýt si ruce, obličej, utřít se, vyčistit si zuby*
- *poznat, kdy je potřeba umýt si špinavé ruce, ústa*
- *používat samostatně kapesník*
- *zakrývat si ústa při kašlání a zívání*
- *poznat si svoje oblečení*
- *zapnout a rozepnout knoflík, zip*
- *zavázat si tkaničky*
- *rozlišovat přední a zadní část oděvu*
- *obrátit oděv, když je naruby*
- *samostatně se obléci a vysvléci*
- *složit a uložit věci na příslušné místo*
- *správně držet lžici, používat příbor*
- *nachystat si věci na ták a donést je ke stolu*
- *během celého jídla sedět u stolu a chovat se podle běžných pravidel slušného chování*
- *po skončení jídla odnést nádobí na příslušné místo*
- *samostatně si nalít nápoj ze džbánu (Bednářová, 2011 b, str. 56)*

### **3.4.2 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost**

Připravenost dítěte na vstup do školy po stránce kognitivní je výrazně ovlivněna vrozenými dispozicemi, celkovým dosavadním průběhem vývoje dítěte a také rodinným

prostředím a výchovou. Velký vliv na zralost dítěte má také mateřská škola, ve které si dítě upevňuje hygienické a sociální návyky, získává spoustu nových informací v řadě oblastí apod.

Na konci předškolního období můžeme u dětí pozorovat významné změny v oblasti poznávání. Jedná se především o přechod z globálního vnímání k analytickému. Dítě vnímá a snadněji rozlišuje detaily, nepodléhá tolik globálnímu dojmu. Mělo by být schopno tzv. analyticko-syntetické činnosti, pomocí které rozlišuje detaily, vyčleňuje z vnímaného celku části a dokáže je složit do původního celku. Předpokladem úspěchu ve čtení, psaní a počítání je schopnost diferencovat vizuální a zvukové prvky. Školsky zralé dítě by mělo umět rozlišovat různé detaily na obrázku (jejich tvar, počet, směr apod.), prohlížet si systematicky obrázky, celek vnímat jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. V důsledku dozrávání sluchové percepce je dítě schopno diferencovat kvantitu i kvalitu samohlásek.

Důležitým předpokladem k tomu, aby předškolák bez problémů zvládl roli školáka, je přechod z prelogického myšlení, které je ovládáno aktuálními pocity, potřebami a fantazií, do stádia konkrétních logických operací (schopnost určit množství, pořadí, příčinu či následek, reverzibilitu). Dalším významným předpokladem, který napomáhá úspěšnému zvládnutí požadavků školy, patří přechod od mimovolného, spontánního zapamatování k úmyslnému a konkrétně logickému, což úzce souvisí se změnami v oblasti pozornosti. (Šmelová a kol., 2012)

V rámci školního vyučování je žák nucen aktivně vnímat a soustředit se na to, co se mu přikazuje, proto má vůlí ovládaná koncentrace pozornosti stěžejní význam. Školák musí být alespoň na kratší dobu schopen úmyslné pozornosti. V opačném případě se může jednat o poruchu pozornosti, která nepříznivě ovlivňuje výkon dítěte. Příčinou narušené pozornosti a obtíží v sebeovládání může být opožděné zrání frontální mozkové kůry. Porucha pozornosti může být součástí syndromu ADHD, ADD, ADD/ADHD, který bývá diagnostikován již v předškolním věku. (Šmelová a kol., 2012)

V problematice školní připravenosti má mimořádný význam také řeč, která umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení, slouží k dorozumění, k utváření sociálních vztahů a má také dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině. Vývoj komunikačních schopností předškolního dítěte je podmíněn a ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Prostřednictvím hrubé (samotný pohyb) a jemné motoriky (manipulace s předměty) se dítěti rozšiřuje možnost poznávání. „*Dítě prozkoumává svět kolem sebe, manipuluje s předměty, experimentuje s nimi a zároveň je vnímá (vidí, slyší, cítí, dotýká se jich); tím získává informace, zkušenosti.*“ (Bednářová, 2011 b, str. 25) Ve vývoji

řeči má hlavní úlohu také rodina, její sociokulturní úroveň, podnětnost, výchovný styl a úroveň řečového prostředí. „*Rodiče jsou pro malé dítě zdrojem porozumění řeči, aktivní slovní zásoby, informací a modelem komunikace*“ (Bednářová, 2011 b, str. 25). Školák již dovede sdělit vše potřebné, lze se s ním bez potíží domluvit, hovoří ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů, jeho slovní zásoba zahrnuje okolo 3000 – 4000 slov. (Šmelová a kol., 2012)

Typickými znaky pro školsky zralé dítě jsou zvědavost a tvořivý přístup ke světu. Má zájem o nové poznatky a dovednosti, shromažďuje informace o světě, je aktivní, již není tolik hravé a samo se hlásí o úkoly a práci. Prodlužuje se doba soustředěnosti, dítě se stává samostatnějším. Nezralé dítě není schopné vytrvalosti, nechá se lehce odvést od započaté činnosti, převažuje u něj hravost, neúmyslná pozornost a spontánní, mechanické zapamatování.

#### Dítě zralé pro školu by mělo umět/zvládat:

##### *V oblasti sluchového vnímání a paměti*

- *naslouchat příběhu, pohádce*
- *sluchově rozlišit slova, bezvýznamové slabiky*
- *vyhledat rýmující se dvojice*
- *určit počet slabik ve slově*
- *určit počáteční hlásku slova*
- *určit poslední souhlásku ve slově*
- *zopakovat větu z více slov*
- *zopakovat čtyři nesouvisající slova*
- *napodobit rytmus (2-4 tóny, více)*
- *provést záznam rytmické struktury* (Bednářová, 2011 b, str. 35)

##### *V oblasti zrakového vnímání a paměti*

- *přiřadit odstíny barev*
- *pojmenovat odstíny barev*
- *vyhledat tvar na pozadí*
- *zrakově odlišit shodné a neshodné dvojice lišící se detailem, horizontální i vertikální polohou*
- *poskládat obrázek z několika částí*
- *doplnit chybějící části v obrázku*
- *poznat viděné obrázky*

- *umístit obrázky na místo (Bednářová, 2011 b, str. 41)*

#### *V oblasti vnímání prostoru*

- *určit nahoře, dole*
- *určit vpředu, vzadu*
- *určit vpravo, vlevo na vlastním těle*
- *určit vpravo nahoře – dvě kritéria*
- *určit první, poslední*
- *určit uprostřed, prostřední, předposlední*
- *určit hned před, hned za (Bednářová, 2011 b, str. 44)*

#### *V oblasti vnímání času*

- *seřadit obrázky podle posloupnosti děje, jmenovat, co se stalo nejdříve, později, naposled*
- *orientovat se ve dnech v týdnu*
- *přiřadit činnosti obvyklé pro roční období (Bednářová, 2011 b, str. 46)*

#### *V oblasti matematických představ*

- *porovnat stejně, méně, více*
- *porovnat o jeden více, o jeden méně*
- *seřadit pět prvků podle velikosti*
- *pojmenovat nejmenší, největší, prostřední*
- *poznat, co do skupiny nepatří*
- *třídit podle tří kritérií*
- *jmenovat číselnou řadu do 10*
- *určit množství do 6*
- *rozeznat a pojmenovat kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník (Bednářová, 2011 b, str. 50)*

#### *V oblasti práceschopnosti a pozornosti*

- *projevovat zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu*
- *soustředit se*
- *projevovat samostatnost*
- *projevovat vytrvalost*
- *pracovat v klidu (Bednářová, 2011 b, str. 54)*

#### *V oblasti řeči*

- *správná výslovnost*
- *artikulační obratnost*
- *řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí*

- *má věku přiměřenou slovní zásobu*
- *smysluplně popíše, co je na obrázku*
- *pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku*
- *interpretuje pohádku, příběh bez obrázkového doprovodu*
- *definuje význam pojmu*
- *tvoří protiklady (antonyma)*
- *tvoří nadřazené pojmy*
- *tvoří slova podobného významu (synonyma)*
- *mluví ve větách a souvětích*
- *užívá všechny druhy slov*
- *mluví gramaticky správně*
- *pozná nesprávně utvořenou větu*
- *do příběhu doplní slovo ve správném tvaru*
- *přirozeně navazuje verbální kontakt*
- *dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se*
- *řekne jméno, příjmení, věk, bydliště*
- *užívá oční kontakt (Bednářová, 2011 b, str. 29)*

### **3.4.3 Emocionální, motivační a sociální zralost**

Emoční a sociální zralost můžeme definovat jako přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost odpoutat se na určitou dobu od matky a dalších členů rodiny, podřídit se autoritě učitele, pobývat bez úzkosti v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat a také přijmout novou roli žáka a spolužáka. Dítě školsky zralé dokáže odložit splnění momentálních přání na pozdější dobu, dokáže se podřídit určitému režimu, nedožadovat se pozornosti a usměrnit další osobní potřeby, pokud to vyžaduje společný cíl či společně prováděný úkol.

Zvláště obtížná je situace, ve které se dítě musí vyrovnat s hodnocením a srovnáváním jeho výkonů učitelem. Zralé dítě tento nárok postupně zvládá a tím dochází k jeho dalšímu osobnostnímu růstu, u nezralého dítěte se však problémy mohou stupňovat. Z tohoto pohledu je důležité včasné zachycení nezralých dětí a cílená prevence možných obtíží. Z. Matějček a Z. Dytrych (1994; cit. podle Šmelové a kol., 2012) kladou důraz na to, aby nebyl nikdy doporučen odklad školní docházky bez dalších konkrétních stimulačních výchovných a vzdělávacích pokynů. Rok odkladu by měl být smysluplně využit k vývojové stimulaci.



Dítě zralé pro školu by mělo umět/zvládat:

*V oblasti sociálních dovedností*

- *zvládat odloučení od rodičů*
- *adaptovat se na změny, na nové situace, prostředí*
- *komunikovat s dětmi a učitelkou*
- *spolupracovat, zapojovat se do činností ve skupině a vzájemně si pomáhat*
- *správně reagovat na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupné argumentům)*
- *dodržovat pravidla (režimu, sociálního chování, komunikace)*
- *zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích*
- *dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevovat empatii*
- *mít smysl pro povinnost, odpovědnost*
- *překonávat překážky, unést nezdar, prohru*
- *respektovat, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách (Bednářová, 2011 b, str. 52)*

## 4 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

### 4.1 Legislativní vymezení odkladu povinné školní docházky

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ukládá rodičům povinnost přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., část 3, § 37) vymezuje odklad povinné školní docházky takto: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

### 4.2 Školní nezralost

Mezi aspekty, pomocí kterých můžeme diagnostikovat školní nezralost, patří nedostatečný vzrůst dítěte, špatný zdravotní stav, zvýšená nemocnost. Z psychologického hlediska je důležitým znakem pomalejší zrání nervového systému a nezralost některých funkcí, jako např. nedostatečná úroveň percepce, horší úroveň vyjadřovacích schopností včetně logopedických vad, opožděný vývoj grafomotoriky a nedostatečná schopnost koncentrace pozornosti. Z pohledu sociální nezralosti pak hovoříme o nadměrné fixaci na rodinu, která může být způsobena nedostatkem sociálních zkušeností dětí, které nenavštěvovaly předškolní zařízení. (Ležalová, 2010)

Důvody k odkladu povinné školní docházky přicházejí i ze strany rodičů. Obávají se nepříznivého postavení věkově mladšího dítěte ve třídě a také náročnosti školy. Někdy se důvodem může stát i snaha prodloužit dítěti dětství.

Nejčastěji tedy rozpoznají nezralost dítěte jeho rodiče, kteří jej znají nejlépe, ale ne vždy mají možnost srovnání jeho schopností s jeho vrstevníky. Naopak tuhle výhodu má učitelka v mateřské škole, která s dítětem tráví poměrně hodně času, navíc má pedagogické vzdělání a zkušenosti. Případnou nezralost může odhalit dětský lékař, který zná dítě po stránce somatické, nebo učitelka ve škole, která je přítomna u zápisu do 1. třídy. Posouzení

komplexního vývoje dítěte a snaha o odhad jeho vývojových a vzdělávacích možností do budoucna spadá do kompetencí specializovaného poradenského pracoviště, tzv. pedagogicko-psychologické poradny. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je tady také speciálně pedagogické centrum, které dle potřeby školu vede při jejich zajišťování. (Ležalová, 2010)

### **4.3 Riziko předčasného nástupu do základní školy**

Fyzicky nezralé dítě může být snadno unavitelné. V důsledku toho je zatěžován jeho imunitní systém, který je pak náchylný k různým nemocem. Jeho vztah k učení i ke škole se vlivem častých absencí může narušit, jelikož nemá v učení návaznost, a to způsobuje jeho znevýhodnění.

Dítě nezralé po psychické stránce nemůže plně využívat svou rozumovou kapacitu, jeho motivace k učení je oslabená vlivem negativních zkušeností, které prožívá v souvislosti se školou. Bývá neklidné, nesoustředěné, hravé, často reaguje nepřiměřenou psychickou obranou (školní fobie, psychosomatické poruchy, poruchy chování, negativismus apod.). Mívá potíže se zrakovou diferenciací a velmi často také s grafomotorikou, což může způsobit odpor k psaní, přestože přístup učitelky je tolerantní.

Jistá rizika předčasného nástupu do základní školy se mohou objevit i v oblasti sociální, kdy dítě prožívá obavy a úzkost bez ohledu na to, jestli se mu v učení daří nebo ne. V důsledku silné fixace na rodinu může špatně snášet soutěživé školní prostředí, hodnocení výsledků a srovnávání s ostatními spolužáky apod.

Ležalová (2010, str. 17) tvrdí, že *„přítomnost nezralého dítěte ve třídě komplikuje práci učitele, neboť musí postupovat individuálněji, a přitom proces zrání dítěte nemůže zásadně urychlit.“*

### **4.4 Riziko bezdůvodného odkladu povinné školní docházky**

Existují případy, kdy rodiče žádají o odklad povinné školní docházky svého dítěte, i když k tomu nemají objektivní důvod. Někteří rodiče prožívají nástup svého dítěte do školy úzkostně, očekávají potíže a v odkladu vidí možnost odložit své starosti na pozdější dobu. Jindy se jedná o rodiče, kteří věří v to, že jejich dítě bude mít později ve škole vynikající výsledky. (Klégrová, 2003; cit. podle Ležalové, 2010) Jedním z důvodů bývá také snaha rodičů prodloužit dítěti dětství a odsunout tak povinnosti, které vyplývají i pro ně samé, na další rok.

Rodiče by ale měli počítat s určitými riziky, která jsou spojená s bezdůvodným odkladem povinné školní docházky. Podle Z. Matějčka (2005; cit. podle Ležalové, 2010) může dítě promeškat dobu, kdy je na vstup do školy připraveno a ztratit tak motivaci pro školní práci. Může dojít až k zanedbávání dítěte, jelikož jeho duševní kapacita není náležitě využita a není ani rozvíjena.

Dalším argumentem, který svědčí proti bezdůvodným odkladům, je to, že se dítě může v mateřské škole nudit, protože jeho kamarádi odešli do školy. Dítě pak může rozvíjet vztahy více s učitelkami než s ostatními dětmi a může vyžadovat větší individuální pozornost. V takových případech je důležité dítě vhodně zaměstnat.

Dítě s bezdůvodným odkladem povinné školní docházky se může nudit i ve škole, kdy zpočátku vše lehce zvládá, ale nenaučí se hned od začátku učit. Toto období však podle učitelů a psychologů nemůže trvat dlouho, brzy nastává doba, kdy je učivo i pro velmi vyspělé dítě nové. (Ležalová, 2010)

#### **4.5 Dodatečný odklad povinné školní docházky**

V případě, že se dítě není schopno vyrovnat s nároky 1. třídy, může mu ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce udělit dodatečný odklad povinné školní docházky. Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., část 3, § 37) vymezuje tuto problematiku takto: *„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“* Rozhodne-li ředitel školy o odkladu povinné školní docházky, doporučí zákonnému zástupci, aby bylo dítě vzděláváno v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy.

Vrácení dítěte po neúspěšném nástupu do školy zpět do mateřské školy se jeví jako nejméně vhodná varianta pro řešení školní nezralosti, jelikož vyvolává traumatizující zážitky, které jsou spojeny s daleko závažnějšími komplikacemi (např. ztráta důvěry ve své schopnosti) než samotný odklad, s nímž se děti samy obvykle mnohem lépe vyrovnají. (Matějček, Dytrych, 1994; cit. podle Šmelové a kol., 2012)

Další možností je umístit dítě do přípravné třídy. O tomto zařazení rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a doporučení příslušného poradenského zařízení. Tyto třídy jsou zřizovány při základních školách a jsou určeny především dětem z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, dětem ohroženým sociálně patologickými

jevy nebo dětem azylantů. Obsah vzdělávání je určen Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání s hlavním cílem zabezpečit dětem relativně bezproblémový přechod do vzdělávacího procesu. (Ležalová, 2010)

#### **4.6 Opakování 1. ročníku základní školy**

V případě, že se dítěti nedaří a nebyl mu udělen dodatečný odklad povinné školní docházky, ani nevystal důvod k tomu, aby bylo přeřazeno do jiné specializované školy, je nutno sáhnout po krajním řešení této situace, a tím je opakování 1. třídy. Ve Školském zákoně (Zákon č. 561/2004 Sb.) je uvedeno, že žák opakuje ročník, pokud na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být ohodnocen. Důvodem k opakování ročníku tedy nemusí být jen nedostatečný prospěch, ale také zdravotní problémy a dlouhodobá nepřítomnost ve škole.

## 5 VÝZKUMNÝ PROJEKT

Tato práce spadá pod výzkumný záměr Katedry psychologie a patopsychologie PdF UP. Zabývá se aktuálním společenským tématem, a to efektivností opatření odkladu povinné školní docházky. Záměrem tohoto projektu je zjistit rozdíly v psychických předpokladech k zahájení školní docházky a zvládání školních nároků u různých skupin dětí, které dosáhly věku k zahájení povinné školní docházky.

### 5.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného projektu je zjistit, zda se u souboru dětí s odkladem povinné školní docházky setkáme s problematičtějšími testovými výkony a dotazníkovými výsledky ve srovnání se skupinou dětí bez odkladu povinné školní docházky, jaký je rozdíl v hodnocení žáků těchto dvou skupin učitelem a jaké odlišnosti vykazuje porovnání výkonu chlapců a dívek v aplikovaných metodách.

### 5.2 Výzkumné otázky

**Otázka č. 1:** Existuje rozdíl ve výkonech v Ravenově testu inteligence mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

**Otázka č. 2:** Existuje rozdíl ve výkonech v Testu obkreslování mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

**Otázka č. 3:** Existuje rozdíl v odpovědích v dotazníku CYRM mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

**Otázka č. 4:** Existuje rozdíl ve školním hodnocení učitelem mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

**Otázka č. 5:** Existuje rozdíl ve výkonech v Ravenově testu inteligence, v Testu obkreslování, v odpovědích v dotazníku CYRM a ve školním hodnocení učitelem mezi chlapci a dívkami?

## 5.3 Popis výzkumných metod a postupů

### Dětská forma RAVENOVA TESTU – Colour Progressive Matrice – CPM (1991)

Pomocí tohoto testu můžeme zjistit intelektový výkon dítěte a zkoumat poznávací procesy, kterých jsou děti do 11 let obvykle schopné bez významné závislosti na podnětnosti prostředí. Byl vytvořen pro děti od 4 do 11 let, ale můžeme jej použít také u starých lidí, lidí trpících afázií, hluchotou nebo u lidí s intelektovou deteriorací. Tři sady dvanácti neverbálních úkolů jsou uspořádány od nejjednodušších po nejsložitější. Dítě doplňuje chybějící část obrázku výběrem z šesti možností. Výsledky rozdělují výkon dětí do pěti úrovní.

### TEST OBKRESLOVÁNÍ (Matějček, Strnadová, 1974)

Tento test slouží k hodnocení vizuální percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky dětí od 5 do 12 let a také dalších kognitivních funkcí jako je představivost a paměť. Dítě má za úkol obkreslit podle předlohy 7 geometrických obrazců seřazených od nejjednoduššího po nejsložitější. Jedná se o tyto obrazce: kruh, kříž, čtverec, rovnostranný trojúhelník, kosočtverec, kosočtverec s křížem a šesticípá hvězda.

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

Užitím tohoto dotazníku zjišťujeme úroveň charakteristik spojených s odolností dítěte. Úkolem je vybrat jednu z možností (ne, někdy, ano) a odpovědět tak na 26 otázek rozdělených do tří subškál: individualita/osobnost, vztahy s rodiči (pečovateli) a kontext/pocit sounáležitosti. Důležité je, aby dítě porozumělo kladené otázce.

### ŠKÁLA HODNOCENÍ ŽÁKA

Učitel hodnotí žáka na základě pětistupňové škály v pololetí a na konci 1. roku školní docházky. Škála je zaměřena na podrobnější hodnocení dítěte vzhledem k adaptabilitě, sociálně-emocionálním kompetencím, úspěšnosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

#### 5.3.1 Organizace a etapy výzkumného šetření

##### První etapa (září 2014):

- oslovení třídních učitelek a ředitele školy, ve které se bude výzkum provádět
- výběr výzkumného vzorku

- rozeslání informovaných souhlasů rodičům testovaných dětí

#### Druhá etapa (říjen 2014)

- provedení výzkumu (testování dětí)

#### Třetí etapa (listopad 2014 – duben 2015)

- zpracování výsledků
- odpovědi na výzkumné otázky

### **5.4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný soubor byl tvořen 20 dětmi mladšího školního věku, které v tomto školním roce 2014/2015 nastoupily do 1. roč. ZŠ. Věk dětí spadl do rozmezí od 6 let a 3 měsíců do 7 let a 8 měsíců. Z celkového počtu bylo 7 dětí s odkladem povinné školní docházky. Ve sledovaném souboru bylo 9 dívek, z toho 1 dívka s odkladem povinné školní docházky, a 11 chlapců, z toho 6 chlapců s odkladem povinné školní docházky.

Graf č. 1 – CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU





## 6 PREZENTACE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Po sejmutí výsledků Ravenovým testem, Testem obkreslování a dotazníkem CYRM byla hrubá skóre jednotlivých dětí zapsána do tabulek (Tab. 1, 2, 3), přičemž vždy k určitému počtu dosažených bodů (vzestupně) byl uveden počet takto bodujících dětí zvlášť pro skupinu s odkladem a bez odkladu školní docházky. Následně byla vypočtena a porovnána průměrná skóre obou skupin a vypočten rozdíl mezi nimi.

U dotazníku CYRM byly takto do tabulek zapsány a porovnány jak výsledky tří sledovaných subškál (Tab. 3a, 3b, 3c), tak souhrnné výsledky celého dotazníku.

Hodnocení učitelem (Tab. 4) bylo rovněž zpracováno do tabulky, a to s ohledem na výsledky jednotlivých osmi subškál zvlášť u dětí s odkladem a bez odkladu, které pak byly porovnány.

V tabulce č. 5 jsou uvedeny průměrné hodnoty všech použitých výzkumných metod, a to tak, aby bylo možno porovnat výsledky dosažené chlapci a dívkami, bez ohledu na to, jestli k jejich zaškolení došlo v řádném termínu nebo až po OPŠD.

Červeně zbarvené pole znamená, že v něm uvedená hodnota vyjadřuje převahu dané skupiny ve sledovaném parametru.

Tabulka č. 1 - RAVEN

RAVEN		
Počet dosažených bodů	Počet dětí bez OPŠD	Počet dětí s OPŠD
13	1	0
14	0	1
16	2	0
17	1	1
18	1	1
19	0	1
20	2	1
23	1	2
25	2	0
26	2	0
29	1	0
<b>Průměrné skóre</b>	<b>21,08</b>	<b>19,14</b>
<b>Rozdíl</b>	<b>1,94</b>	

Komentář k tabulce č. 1:

V rámci celé dvacetičlenné skupiny děti dosáhly výsledků v rozmezí 13 až 29 bodů, což se kryje s rozmezím výsledků dětí bez OPŠD. Ve skupině dětí s OPŠD je rozptýl výsledků užší, a to 14 až 23 bodů. Nejvyšších tří hodnot žádné dítě této skupiny nedosáhlo.

Srovnání průměrných skóre dvou sledovaných skupin svědčí ve prospěch dětí bez OPŠD, a to s rozdílem 1,94 bodu.

Otázka č. 1:

Existuje rozdíl ve výkonech v Ravenově testu inteligence mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

Odpověď na otázku č. 1:

Ve výkonech dětí s OPŠD a dětí bez OPŠD v Ravenově testu inteligence je rozdíl. Průměrná skóre se liší o 1,94 bodu ve prospěch skupiny dětí bez OPŠD.

Tabulka č. 2 – TEST OBKRESLOVÁNÍ

TEST OBKRESLOVÁNÍ		
Počet dosažených bodů	Počet dětí bez OPŠD	Počet dětí s OPŠD
2	1	0
5	2	0
6	1	1
7	1	0
8	1	3
9	2	1
10	2	1
11	2	0
12	0	1
13	1	0
<b>Průměrné skóre</b>	<b>8,15</b>	<b>8,71</b>
<b>Rozdíl</b>	<b>0,56</b>	

Komentář k tabulce č. 2:

Počet dosažených bodů v celé dvacetičlenné skupině spadá do rozmezí 2 až 13 bodů. Z porovnání průměrných skóre dvou sledovaných skupin vyplývá rozdíl 0,56 bodu ve prospěch skupiny dětí s OPŠD.

Otázka č. 2:

Existuje rozdíl ve výkonech v Testu obkreslování mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

Odpověď na otázku č. 2:

Ve výkonu skupiny dětí s OPŠD a výkonu skupiny dětí bez OPŠD v Testu obkreslování je rozdíl, a to 0,56 bodu ve prospěch první jmenované skupiny.

Tabulka č. 3 - CYRM

<b>CYRM</b>		
<b>Počet dosažených bodů</b>	<b>Počet dětí bez OPŠD</b>	<b>Počet dětí s OPŠD</b>
65	1	0
66	1	1
67	1	0
68	1	0
69	1	1
70	1	2
71	3	1
72	2	0
73	2	1
74	0	1
<b>Průměrné skóre</b>	<b>69,85</b>	<b>70,43</b>
<b>Rozdíl</b>	<b>0,58</b>	

Komentář k tabulce č. 3:

Rozmezí, ve kterém bodovaly děti celého vzorku v dotazníku CYRM celkově, je 65 až 74 bodů. Průměrná skóre dvou sledovaných skupin dětí se liší 0,58 bodu ve prospěch skupiny dětí s OPŠD.

Tabulka č. 3a - CYRM – SUBŠKÁLA INDIVIDUALITA/OSOBNOST

<b>CYRM – SUBŠKÁLA INDIVIDUALITA/OSOBNOST</b>		
<b>Počet dosažených bodů</b>	<b>Počet dětí bez OPŠD</b>	<b>Počet dětí s OPŠD</b>
27	2	0
28	0	1
29	1	2
30	2	3
31	6	0
32	1	0
33	1	1
<b>Průměrné skóre</b>	<b>30,31</b>	<b>29,86</b>
<b>Rozdíl</b>	<b>0,45</b>	

Komentář k tabulce č. 3a:

Rozmezí, ve kterém bodovaly děti celého vzorku v dotazníku CYRM – subškála Individualita/Osobnost celkově, je 27 až 33 bodů. Průměrná skóre dvou sledovaných skupin dětí se liší 0,45 bodu ve prospěch skupiny dětí bez OPŠD.

Tabulka č. 3b - CYRM – SUBŠKÁLA VZTAHY S RODIČI/PEČOVATELI

<b>CYRM – SUBŠKÁLA VZTAHY S RODIČI/PEČOVATELI</b>		
<b>Počet dosažených bodů</b>	<b>Počet dětí bez OPŠD</b>	<b>Počet dětí s OPŠD</b>
18	2	0
19	4	0
20	2	3
21	5	4
<b>Průměrné skóre</b>	<b>19,77</b>	<b>20,57</b>
<b>Rozdíl</b>	<b>0,80</b>	

Komentář k tabulce č. 3b:

Rozmezí, ve kterém bodovaly děti celého vzorku v dotazníku CYRM – subškála Vztahy s rodiči/pečovateli celkově, je 18 až 21 bodů. Průměrná skóre dvou sledovaných skupin dětí se liší 0,80 bodu ve prospěch skupiny dětí s OPŠD.

Tabulka č. 3c - CYRM – SUBŠKÁLA KONTEXT/POCIT SOUNÁLEŽITOSTI

<b>CYRM – SUBŠKÁLA KONTEXT/POCIT SOUNÁLEŽITOSTI</b>		
<b>Počet dosažených bodů</b>	<b>Počet dětí bez OPŠD</b>	<b>Počet dětí s OPŠD</b>
17	0	2
18	3	0
19	4	1
20	2	1
21	2	1
22	1	2
23	1	0
<b>Průměrné skóre</b>	<b>19,77</b>	<b>19,71</b>
<b>Rozdíl</b>	<b>0,05</b>	

### Komentář k tabulce č. 3c:

Rozmezí, ve kterém bodovaly děti celého vzorku v dotazníku CYRM – subškála Kontext/Pocit sounáležitosti celkově, je 17 až 23 bodů. Průměrná skóre dvou sledovaných skupin dětí se liší 0,05 bodu ve prospěch skupiny dětí bez OPŠD.

### Otázka č. 3:

Existuje rozdíl v odpovědích v dotazníku CYRM mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

### Odpověď na otázku č. 3:

Ve výkonech skupiny dětí s OPŠD a skupiny dětí bez OPŠD v dotazníku CYRM celkově je rozdíl, a to 0,58 bodu ve prospěch skupiny dětí s OPŠD. Rozdíly jsou však minimální.

Ve výkonech skupiny dětí s OPŠD a skupiny dětí bez OPŠD v dotazníku CYRM – subškála Individualita/Osobnost je rozdíl, a to 0,45 bodu ve prospěch skupiny dětí bez OPŠD.

Ve výkonech skupiny dětí s OPŠD a skupiny dětí bez OPŠD v dotazníku CYRM – subškála Vztahy s rodiči/pečovateli je rozdíl, a to 0,80 bodu ve prospěch skupiny dětí s OPŠD.

Ve výkonech skupiny dětí s OPŠD a skupiny dětí bez OPŠD v dotazníku CYRM – subškála Kontext/Pocit sounáležitosti je rozdíl, a to 0,05 bodu ve prospěch skupiny dětí bez OPŠD.

Tabulka č. 4 - HODNOCENÍ UČITELEM

<b>HODNOCENÍ UČITELEM</b>				
<b>Hodnotící kritérium</b>	<b>Průměrné skóre celkem</b>	<b>Průměrné skóre děti bez OPŠD</b>	<b>Průměrné skóre děti s OPŠD</b>	<b>Rozdíl</b>
Soustředění	1,85	1,46	2,57	1,11
Samostatnost	1,65	1,38	2,14	0,76
Cit. Rozpoložení	1,90	1,54	2,57	1,03
Komunikace	1,50	1,23	2,00	0,77
Adaptace na ZŠ	1,40	1,08	2,00	0,92
Pečlivost	1,35	1,00	2,00	1,00
Školní výkon	1,35	1,15	1,71	0,56
Kritika	1,50	1,23	2,00	0,77

Komentář k tabulce č. 4:

Odpovědi pedagoga na jednotlivé položky byly hodnoceny pěti stupni, z nichž nejnižší – 1 vypovídal o nejvíce pozitivním hodnocení učitelem. Pro každou z osmi sledovaných škál bylo vypočteno průměrné skóre jak celkově pro celý vzorek, tak jednotlivě pro každou ze dvou sledovaných skupin. Průměrná skóre dvou sledovaných skupin pak byla v každé subškále porovnána.

Ve všech osmi subškálách byla průměrná skóre nižší (čili děti obdržely více pozitivní hodnocení) u dětí bez OPŠD.

Největší rozdíly byly zaznamenány v subškálách Soustředění (1,11), Citové rozpoložení (1,03) a Pečlivost (1,00).

V subškále Školní úspěšnost byl rozdíl průměrných skóre dvou sledovaných skupin nejnižší (0,56), v ostatních subškálách šlo o rozdíly mezi 0,56 až 1 bodem.

Otázka č. 4:

Existuje rozdíl ve školním hodnocení učitelem mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky?

Odpověď na otázku č. 4:

Ve školním hodnocení učitelem mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi bez odkladu povinné školní docházky je rozdíl. Ve všech subškálách byly pozitivněji hodnoceny děti bez OPŠD.

Tabulka č. 5 - CHLAPCI & DÍVKY

CHLAPCI & DÍVKY			
Hodnotící kritérium	Chlapci	Dívky	Rozdíl
RAVEN	19,64	21,33	1,69
TEST OBKRES.	7,36	9,56	2,20
CYRM	70,36	69,67	0,69
Soustředění	2,27	1,33	0,94
Samostatnost	2,00	1,22	0,78
Citové rozpoložení	2,45	1,22	1,23
Komunikace	1,82	1,11	0,71
Adaptace na ZŠ	1,73	1,00	0,73
Pečlivost	1,55	1,11	0,44
Školní výkon	1,45	1,22	0,23
Kritika	1,82	1,11	0,71

Komentář k tabulce č. 5:

V tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty všech použitých výzkumných metod jednak pro skupinu chlapců, jednak pro skupinu dívek, a to bez ohledu na to, zda byly děti zaškoleny v řádném termínu nebo až po OPŠD.

V Ravenově testu a Testu obkreslování bodovaly lépe dívky, a to s rozdílem 1,69 a 2,20 bodu.

Stejně tak byly učitelem hodnoceny více pozitivně dívky než chlapci – rozdíly v jednotlivých subškálách činí 0,23 až 1,23 bodu, nejvýraznější rozdíl figuruje v subškále Citové rozpoložení.

Naopak v dotazníku CYRM se lépe prezentovali chlapci, rozdíl mezi jejich průměrným skórem a průměrným skórem dívek činí 0,69 bodu.



Otázka č. 5:

Existuje rozdíl ve výkonech v Ravenově testu inteligence, v Testu obkreslování, v odpovědích v dotazníku CYRM a ve školním hodnocení učitelem mezi chlapci a dívkami?

Odpověď na otázku č. 5:

Mezi chlapci a dívkami – bez ohledu na věk zaškolení – jsou rozdíly ve výsledcích Ravenova inteligenčního testu, Testu obkreslování, dotazníku CYRM i hodnocení učitelem. Skupina dívek má ve všech rovinách lepší výsledky.

## 7 DISKUZE

Vzhledem k velmi malému počtu dětí ve sledovaném vzorku lze výsledky výzkumu interpretovat a zobecňovat jen s maximální opatrností. Zjištěná hrubá skóre jednotlivých dětí mohou být ale dobře využita, pokud budou připojena k dalším výsledkům sledování v rámci projektu, jehož součástí je tato práce.

Stejně obezřetnosti je zapotřebí u interpretace významnosti zjištěných rozdílů mezi průměrnými výsledky v použitých výzkumných metodách u dvou sledovaných skupin dětí. Vzhledem k velikosti zkoumaného vzorku nebyla zjišťována statistická významnost rozdílů mezi sledovanými skupinami.

Pokud se k rozdílům v průměrných hrubých skóre mezi dvěma skupinami dětí – na jedné straně dětí zaškolených v řádném termínu a na druhé straně dětí zaškolených po OŠD o 1 rok – postavíme jako k dostatečně vypovídajícím údajům o výsledku srovnání těchto dvou skupin, pak můžeme na všechny výzkumné otázky odpovědět – ano, je rozdíl ve výkonech dětí s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky v Ravenově inteligenčním testu, Testu obkreslování, dotazníku CYRM i v hodnocení učitelem. Stejně tak byl zaznamenán rozdíl ve výsledcích dvou skupin výzkumného vzorku vymezených dle pohlaví.

Předpoklad, že problematičtějšími budou testové výkony a dotazníkové výsledky u dětí s odkladem školní docházky při srovnání s dětmi bez odkladu školní docházky, se ovšem jednoznačně nepotvrdil.

Děti bez OŠD bodovaly úspěšněji v Ravenově inteligenčním testu, v dotazníku CYRM – subškála Individualita/Osobnost, v dotazníku CYRM – subškála Kontext/Pocit sounáležitosti a hodnocení učitelem, v ostatních sledovaných výsledcích lépe uspěly děti s OŠD.

Při rozdělení výzkumného vzorku dětí dle pohlaví je zřejmá převaha dívčí skupiny. Dívky byly úspěšnější průměrným výkonem v Ravenově testu, Testu obkreslování i v hodnocení učitelem. Chlapci bodovali lépe pouze v dotazníku CYRM. Toto konstatování nepřekvapuje, když vedeme v patrnosti, že dívčí skupina je „sycena“ osmi dětmi bez OŠD, jen jedna dívka byla po OŠD. U chlapecké skupiny je poměr 6:5 ve prospěch dětí s OŠD, čili zhruba 50% z nich nastoupilo do školy později kvůli rozličným nezralostem. Větší zastoupení chlapců mezi dětmi s OŠD odpovídá proklamované skutečnosti, že chlapci jsou obecně, co do zralosti a připravenosti na školu, častěji hodnoceni jako vyžadující OŠD, respektive proces zrání u chlapců trvá delší dobu. Na druhé straně je možné připustit, že může

být souvislost nižších výkonů v oblasti kognitivních schopností i v oblasti resilience ve skupině s OŠD právě s výrazně převažujícím zastoupením chlapců v této skupině.

## ZÁVĚR

Bakalářskou práci jsem věnovala problematice odkladů povinné školní docházky především proto, že jako učitelka mateřské školy se s touto oblastí v praxi velmi často setkávám.

Cílem bakalářské práce je podat celkový pohled na problematiku odkladů školní docházky. Domnívám se, že tento cíl lze považovat za splněný. Bakalářská práce pojednává o této oblasti od charakteristiky předškolního dítěte, přes definování školní zralosti, až po přínos a rizika spojená s odloženým nástupem do základní školy. Stejně tak lze konstatovat, že byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, odpovědi na ně uvádím v praktické části práce. Podrobnosti o výsledcích výzkumného šetření uvádím níže.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část je tvořena čtyřmi kapitolami. První kapitola objasňuje pojmy dítě a dětství z různých úhlů pohledu, druhá kapitola podává podrobnou charakteristiku dítěte předškolního věku ve všech jeho oblastech vývoje, třetí kapitola se zabývá otázkou zahájení povinné školní docházky a vysvětlením pojmů školní zralost a školní připravenost po stránce tělesné, kognitivní i emocionálně-sociální a poslední kapitola se zaměřuje na zmíněné odklady povinné školní docházky. Praktická část se vztahuje k výzkumnému projektu, který porovnává rozdíly ve výsledcích testů a dotazníkových metod dětí bez odkladu a dětí s odkladem povinné školní docházky.

Zahájení povinné školní docházky se stává pro většinu dětí významným okamžikem. Prvňáčkovi i celé jeho rodině se výrazně změní dosavadní způsob života. Je nesmírně důležité, aby dítě bylo před vstupem do školy dostatečně zralé a připravené. V opačném případě pro něj mohou být požadavky kladené školou nadměrné. V některých případech je na místě odklad školní docházky o jeden rok. Projekt, jehož součástí je má bakalářské práce, je zaměřen na posouzení efektivity tohoto kroku. S ohledem na malou četnost zkoumaného vzorku nelze vyvozovat jednoznačné obecné závěry. Hypoteticky se na základě výsledků výzkumu dá usoudit, že děti s odkladem školní docházky, co do školní výkonnosti a zralosti, jsou srovnatelné s dětmi zaškolenými v řádném termínu. Tyto závěry je však nutno ověřit dalším zkoumáním.

Domnívám se, že pokud se dítě jeví nezralé a nepřipravené k zahájení systematického školního vzdělávání, a tato skutečnost je potvrzena pediatrem a školským poradenským zařízením, je odklad školní docházky o jeden rok správným řešením. Po dobu roku odkladu je pak nezbytné, aby byla dítěti věnována náležitá pozornost a aby mu byly vytvořeny

optimální podmínky k předškolní přípravě a rozvoji jeho schopností, dovedností i celé osobnosti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2011 a. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2011 b. ISBN 978-80-251-2569-4.

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. Je vaše dítě připraveno do první třídy: Co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.

HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3

HOSKOVCOVÁ, S. Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha 7: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

KOHOUTEK, R. Osobnost a její socializace. [on-line] [cit. 30.3.2015] Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1008/osobnost-a-jeji-socializace>

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŘÍNEK, M. Dítě na počátku školní docházky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1975. ISBN 60-006-74.

KROPÁČKOVÁ, J. Budeme mít prvňáčka. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUTÁLKOVÁ, D. Jak připravit dítě do 1. třídy. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.

LEŽALOVÁ, R. Odklady povinné školní docházky (z publikace Řízení mateřské školy). 2010. [on-line] [29.3.2015] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/9883/odklady-povinne-skolni-dochazky.html/>

MATĚJČEK, Z. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy: Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. Hra a hračka v životě dítěte. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

MONATOVÁ, L. Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9

MORKES, F. Proměny povinné školní docházky. 2010. [on-line] [2.4.2015] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>

NÁDVORNÍKOVÁ, H. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha 7: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1216-4.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. ISBN 80-246-0924-X

PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha 7: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0

SLAMĚNÍK, I. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3311-1

SMOLÍKOVÁ, K., a kolektiv. Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5

STUHLÍKOVÁ, I., a kolektiv. Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8

SVOBODOVÁ E., Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2010. ISBN 80-86307-39-5

ŠMELOVÁ, E. Mateřská škola: Teorie a praxe I. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E., a kolektiv. Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5

Úmluva o právech dítěte. 1989. [on-line] [2.4.2015] Dostupná z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

VERECKÁ, N. Jak pomáhat dětem při vstupu do školy. Praha 2: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2

Všeobecná deklarace lidských práv. 1949. [on/line] [6.4.2015] Dostupná z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [on-line] [30.3.2015] Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.



## SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf č. 1 – CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	40
Tabulka č. 1 – RAVEN.....	42
Tabulka č. 2 – TEST OBKRESLOVÁNÍ.....	43
Tabulka č. 3 – CYRM.....	44
Tabulka č. 3a – CYRM – SUBŠKÁLA INDIVIDUALITA/OSOBNOST .....	44
Tabulka č. 3b – CYRM – SUBŠKÁLA VZTAHY S RODIČI/PEČOVATELI .....	45
Tabulka č. 3c – CYRM – SUBŠKÁLA KONTEXT/POCIT SOUNÁLEŽITOSTI.....	45
Tabulka č. 4 – HODNOCENÍ UČITELEM.....	47
Tabulka č. 5 – CHLAPCI & DÍVKY .....	48

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Pavla Konečná
<b>Katedra:</b>	Psychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Kognitivní schopnosti u dětí s odloženou školní docházkou
<b>Název v angličtině:</b>	Cognitive abilities in children with the postponement of compulsory school attendance
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se věnuje problematice odkladů povinné školní docházky. Nejdříve se zabývá definicí pojmů dítě a dětství z různých úhlů pohledu, poté je zde uvedena charakteristika předškolního dítěte, nechybí vysvětlení pojmů školní zralost a školní připravenost po stránce tělesné, kognitivní i emocionálně-sociální a poslední kapitola teoretické části je zaměřena na zmíněné odklady povinné školní docházky. Součástí bakalářské práce je také praktická část. Prováděla jsem výzkumné šetření, na základě kterého jsem porovnávala rozdíly ve výsledcích testů dětí bez odkladu a dětí s odkladem povinné školní docházky.
<b>Klíčová slova:</b>	dítě, předškolní věk, povinná školní docházka, školní zralost, školní připravenost, odklad povinné školní docházky
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis deals with the issue of postponement of compulsory school attendance. First, it deals with the definitions of a child and childhood from different angles, then there are characteristics of a pre-school child, there is also an explanation of the terms school maturity and school readiness in physical, cognitive and social-emotional development and last chapter focuses on the postponement of compulsory school attendance. In the bachelor thesis there is also included a practical part. I was doing a research, based on which I compared the differences in test results of children without postponement and children with the postponement of compulsory school attendance.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	child, preschool age, compulsory school attendance, school maturity, school readiness, postponement of compulsory school attendance
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	

<b>Rozsah práce:</b>	57
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština