

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie a patopsychologie

**VIKTOR ZEDEK**  
IV. ročník – prezenční studium  
Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Některé aspekty školní zralosti předškolních dětí**  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci 16. června 2011

.....

Viktor Zedek

Děkuji Mgr. Michaelé Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, především za cenné rady a trpělivost. Můj upřímný dík patří také ředitelkám a pracovnícím mateřských škol, které umožnili realizovat praktickou část diplomové práce. Dále děkuji všem rodičům, kteří souhlasili se zařazením dítěte do výzkumu.

## TEORETICKÁ ČÁST

Úvod.....	7
<b>1 Charakteristika vývojové etapy předškolního věku .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Tělesný vývoj.....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Tělesný růst .....	8
1.1.2 Proporcionalita těla.....	9
1.1.3 Růst hlavy a mozku.....	10
1.1.4 Prořezávání zubů trvalého chrupu.....	11
<b>1.2 Lateralita.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3 Motorický vývoj .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Vývoj poznávacích procesů .....</b>	<b>13</b>
1.4.1 Vnímání .....	13
1.4.2 Paměť .....	17
1.4.3 Pozornost.....	18
1.4.4 Představivost, fantazie .....	19
1.4.5 Myšlení .....	22
<b>2 Školní zralost .....</b>	<b>25</b>
2.1 Vstup do školy.....	25
2.2 Biologická zralost.....	27
2.2.1 Zralost CNS.....	30
2.3 Kognitivní zralost.....	33
2.4 Emoční, motivační a sociální zralost.....	38

## PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod.....	43
<b>1 Cíle výzkumu .....</b>	<b>43</b>
<b>2 Stanovení hypotéz .....</b>	<b>43</b>
<b>3 Použité metody .....</b>	<b>44</b>
<b>4 Charakteristika vzorku .....</b>	<b>46</b>
<b>5 Postup při sběru dat.....</b>	<b>48</b>

<b>6</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>50</b>
6.1	<i>Charakteristika tabulek a grafů.....</i>	<i>50</i>
6.2	<i>Kompletní výsledky vybraných dílčích testů.....</i>	<i>51</i>
6.3	<i>Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti – verbální myšlení.....</i>	<i>53</i>
6.4	<i>Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo .....</i>	<i>56</i>
6.5	<i>Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí.....</i>	<i>59</i>
<b>7</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>63</b>
	<b>Závěr.....</b>	<b>66</b>

**Použité informační zdroje**

**Seznam tabulek a grafů**

**Anotace**

## **TEORETICKÁ ČÁST**

## Úvod

Vstup do školy bývá veřejností považován za významný mezník v životě dítěte, který dokazuje, že malý předškolák je dovedný a schopný. Podobně jako maturita představuje pomyslnou bránu do světa dospělých, může oficiální zápis do školy reprezentovat vstupenku mezi školáky. Zisk této symbolické vstupenky podmiňuje dostatečná školní zralost. Proces transformace dítěte ve školáka znamená značnou zátěž pro dítě i rodinu, v níž vyrůstá. Proto je třeba pečlivě a důsledně posuzovat, zdali již nastal správný čas změny a zbytečně nevystavovat předškoláka potenciálně stresujícímu prostředí školní třídy. Vyhneme se možnému nebezpečí neúspěchu, selhání a obtížím při napravování minulých chyb. Naopak, pokud dítěti poskytneme čas k dozrání, přispějeme společnosti osobností, která se učí s radostí a dokáže rozvinout veškerý potenciál, který ji byl darován.

Problematikou školní zralosti se zabýval již J. A. Komenský, který stanovil obecný věk vstupu do školy na 6. rok života dítěte. Tento „zlatý věk“ se do dnešních dnů nezměnil, avšak vyvíjely se nároky, které klademe na předškoláky. Dnešní doba přináší značné požadavky na úroveň vzdělání a výkonnost. Nezhledňuje individuální rozdíly jedinců ve společnosti. Objevují se však náznaky změny tohoto stavu, konkrétně v oblasti školství zavedením Rámcového vzdělávacího programu, který umožňuje individualizaci časového rozvržení učiva.

Téma školní zralosti jsem si vybral s ohledem na mé budoucí zaměstnání. Předpokládám, že nabyté znalosti, dovednosti a informace uplatním v každodenní praxi i při zápisu dětí do školy.

Tato diplomová práce si klade za cíl posoudit vybrané aspekty kognitivní zralosti předškolních dětí. Teoretická část je rozdělena do dvou hlavních kapitol. V první se věnujeme charakteristice dítěte předškolního věku, popisujeme vývoj tělesný i duševní. V druhé kapitole se zabýváme jednotlivými aspekty školní zralosti, představujeme zralost tělesnou, kognitivní, emoční, sociální a motivační.

V praktické části posuzujeme vybrané aspekty kognitivní zralosti a představujeme dílčí výsledky z rozsáhlejšího výzkumu.

# 1 Charakteristika vývojové etapy předškolního věku

## 1.1 Tělesný vývoj

Dle Machové (2005) je období předškolního věku dítěte vymezeno věkem od čtyř do šesti let. V tomto období pokročil tělesný vývoj dítěte natolik, že se dítě dokáže samostatně pohybovat. To je v kontrastu s vývojem duševním, který je mírně pomalejší. V tomto období často dochází k úrazům, jako jsou: otravy, pády, dopravní úrazy. Společně s Machovou vidíme příčinu těchto zranění ve velké zvědavosti dítěte, která v kombinaci s nemnoha životními zkušenostmi často vyústí v úraz dítěte.

Tři až pětileté děti, jak je charakterizují Allen, Marotz (2008), bývají plné energie, zvědavosti a bezbřehého nadšení. Pokračující tělesný vývoj jim umožňuje neustále se pohybovat, zkoumat vše přitažlivé. Zkušenosti a tělesný vývoj umožňují kontinuální rozvoj motorických schopností. U pětiletých dětí můžeme pozorovat jisté zklidnění po stránce tělesné.

### 1.1.1 Tělesný růst

V období předškolního věku, jak konstatuje Plevová (Plevová in Čížková, 1999) se pozvolna začíná měnit tělesná stavba dítěte. Charakteristický je proces zeštíhlení postavy dítěte, vývoj směřuje od baculatosti k útlejší postavě. Typická je nerovnoměrnost růstu končetin, trupu a hlavy dítěte.

Machová (1993) uvádí, že od čtvrtého roku života dítěte nastupuje, pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo. Toto tempo růstu je charakteristické i pro následující období ontogenetického vývoje (období mladšího školního věku do začátku puberty). Průměrný roční přírůstek tělesné výšky osciluje okolo hodnoty 6 cm. Průměrný přírůstek hmotnosti bývá 2 kg. Je zajímavé, že rozdíl hodnot tělesné výšky i váhy mezi dívkami a chlapci je velmi malý, takřka zanedbatelný. Chlapci bývají v průměru o jeden centimetr vyšší a půl kilogramu těžší nežli dívky. Děti, které v průběhu prvních třech let života rostly mírnějším tempem než jejich vrstevníci, si zachovávají toto tempo vzrůstu i nadále. To trvá až do doby pohlavního dospívání. Na konci období předškolního věku ve věku šesti let měří průměrné dítě asi 117 cm a váží zhruba 21 kg.



Allen, Marotz (2008) předkládají podrobnější informace o růstu tří až pětiletých dětí, rozdělených do kategorií, dle věku dítěte:

#### **Dítě ve věku tři let:**

- průměrný přírůstek výšky: 5 – 7,6 cm      průměrná výška: 96,5 – 101,5 cm,
- průměrný přírůstek váhy: 1,4 – 2,3 kg      průměrná váha: 13,6 – 17,2 kg.

#### **Dítě ve věku čtyř let:**

- průměrný přírůstek výšky: 5 – 6,5 cm      průměrná výška: 101,5 – 114 cm,
- průměrný přírůstek váhy: 1,8 – 2,3 kg      průměrná váha: 14,5 – 18,2 kg.

#### **Dítě ve věku pěti let:**

- průměrný přírůstek výšky: 5 – 6,5 cm      průměrná výška: 107 – 117 cm,
- průměrný přírůstek váhy: 1,8 – 2,3 kg      průměrná váha: 17,3 – 20,5 kg.

Jak uvádí Kopecký, Cichá (2005), růst jedince je ovlivněn převážně endokrinní soustavou a v ontogenetickém vývoji je třeba rozlišovat intrauterinní vývoj a vývoj po narození. Za hlavní růstový činitel v dětství považujeme **somatotropní hormon (STH)**, jenž vylučuje přední lalok hypofýzy, adenohypofýza. Podporuje růst těla, urychluje osifikaci, podporuje růst kostí do délky. Tento hormon je účinný u mladých jedinců, u nichž dosud nedošlo k osifikaci růstové chrupavky. Při nedostatku STH se růst opoždí. Nejvyšší hladiny dosáhne v pubertě. Dalším významným faktorem růstu je hormon **thyroxin**, který je vylučován štítnou žlázou. Jestliže je hladina tohoto hormonu nízká, opoždí se zrání kostí, což může vyústit v závažné poruchy růstu během vývoje dětského organismu.

#### **1.1.2 Proporcionalita těla**

Ve své knize Machová (2002) uvádí k proporcionalitě těla tyto poznatky: na počátku předškolního věku (čtyři roky života dítěte) je typ postavy stejný jako u batolete, hlava dítěte je stále velká v porovnání s trupem, končetiny krátké. Oproti batolecímu věku jsou obě tyto charakteristiky méně výrazné.

Jak charakterizuje Machová (1993), břicho dítěte vyčnívá kupředu a lopatky ustupují nazad. Příčinou jsou nevyvinuté zádové a břišní svaly, jež neudrží postavu vzpřímenou. Vrstva podkožního tuku je naopak vyvinuta dobře, tudíž reliéf kostí a svalstva není na povrchu těla vidět. Tvar trupu je válcovitý, neprojevuje se zúžení v pase. Jelikož rozložení a uložení tuku, stavba kostry a svalstva je stejná u chlapců i dívek, hovoříme o období do šesti let jako o **neutrálním dětství**. V těchto tělesných charakteristikách nejsou patrné žádné rozdíly mezi pohlavími. Obdobím **první tělesné plnosti** pak nazýváme od dvou let dítěte do konce čtvrtého roku života, pro zaoblenost, způsobenou tukovým polštářem.

Dle Machové (2005) období mezi pátým a šestým rokem života dítěte označujeme jako období **první proměny postavy**. Na konci je patrná změna proporcí dětského těla. Jak jsme již uvedli, ve věku čtyř let nastupuje pomalé, pravidelné a plynulé tempo tělesného růstu. Nicméně dochází k **nerovnoměrnostem** v růstu jednotlivých částí dětského těla. V období mezi pátým a šestým rokem života je především akcelerován růst dolních končetin, na úkor vývoje trupu a hlavy, jejichž růst se zpomaluje. Tento proces má za následek změny proporcionality i ztenčování vrstvy podkožního tuku. Na konci období předškolního věku tvoří hlava dítěte pouhou šestinu z celkové tělesné výšky. Výsledkem první proměny postavy je pak dosažení **období první vytáhlosti**. Dítě je štíhlejší, vytáhlejší. Osvědčeným ukazatelem změn v proporcionalitě tělesné stavby dítěte je **filipínská míra**. Zkouší se následujícím způsobem: dítě ohne pravou paži přes temeno hlavy a zjišťuje se, zdali se dokáže dotknout levého ušního boltce. Dítě ve věku pěti let to nedokáže, naopak v šesti letech bude výsledek testu pozitivní, protože proběhl proces první změny postavy. Jelikož jsou končetiny delší, dokáže se dítě prostředníčkem dotknout horního okraje boltce.

Plevová (Plevová in Čížková, 2010) hovoří o **první strukturální přeměně**, kdy vrcholí kostnatění zápěstních kůstek. Tato strukturální přeměna působí nejen v oblasti tělesné, nýbrž i dušní, a proto je vhodné, aby byla ukončena před nástupem do školy.

### **1.1.3 Růst hlavy a mozku**

Dle Machové (1993) má růst hlavy souvislost s růstem mozku dítěte. Hovoříme zde především o mozkové části lebky. Mozek dítěte roste velmi prudce a bouřlivě. Například v sedmém měsíci života nabude jeho hmotnost dvojnásobně (z 360 g na 720 g). Z toho vyplývá, že zvětšování mozkovny odpovídá zvětšování mozku. Nejprudší vývoj mozku i mozkovny probíhá do jednoho roku dítěte, poté se růst zpomaluje mezi druhým a třetím

rokem. Od tří let je vývoj obou částí velmi pomalý a mezi čtvrtým a pátým rokem dosáhnou 80% své konečné velikosti.

Allen, Marotz (2008) opět uvádějí charakteristiky týkající se růstu hlavy dítěte, rozdělené podle dosaženého věku dítěte:

**Dítě ve věku tři let:**

- Obvod hlavy je stejný jako obvod hrudníku, hlava je úměrnější tělu.

**Dítě ve věku čtyř let:**

- Velikost hlavy se zpravidla již neměří.

**Dítě ve věku pěti let:**

- Velikost hlavy odpovídá přibližně velikost hlavy dospělých.

Kopecký, Cichá (2005) uvádějí, že proporce lebky odpovídají dospělému jedinci až v pubertě.

#### ***1.1.4 Prořezávání zubů trvalého chrupu***

Konec předškolního věku, jak jej vystihuje Machová (2002), je také charakterizován postupnou výměnou chrupu dočasného za chrup trvalý (druhá dentice). První zuby trvalého chrupu se zpravidla objevují v pátém roce života dítěte a v současnosti existují dva způsoby, kterak může být druhá dentice zahájena.

- 1.** Jako první se prořežou vnitřní řezáky. Tento typ dentice nazýváme I-typ.
- 2.** Jako první se prořežou stoličky trvalého chrupu, které by stomatolog označil jako šestky. Tento typ dentice nazýváme M-typ.

V dnešní době nepřevažuje ani jeden ze zmíněných typů. Jejich zastoupení v populaci je rovnoměrné. Budeme-li posuzovat typy dentice vzhledem k tělesné vyspělosti, zjistíme, že děti i s I-typem dentice jsou vyšší, těžší a celkově vyspělejší.

Kopecký, Cichá (2005) se zmiňují o **zubním věku** dítěte, který je důležitým pomocníkem při stanovení věku **biologického**. Proto je stav první a zvláště druhé dentice

pečlivě sledován lékaři. Užívá se především v dětském lékařství a rehabilitačních oborech, kde slouží jako citlivý ukazatel zdravotního stavu dítěte (Dylevský, 2009).

Korunky stálých zubů, jak uvádí Čihák (2002) se zakládají **hlouběji** pod denticí dočasnou. Všechny tři stoličky stálého chrupu pokračují v zubní liště směrem vzad. Zuby stálého chrupu se vytvářejí v době **erupce** dočasného chrupu. Rostoucí stálé zuby tlačí na zuby dočasné, dochází k mizení kostěné přepážky mezi korunkou stálého zubu a kořenem dočasného zubu. Tento proces vede k uvolnění dočasného zubu a jeho vypadnutí. Navazuje prořezání zubů definitivního chrupu.

## ***1.2 Lateralita***

Pro potřeby rodičů, pedagogů, lékařů je důležité rozhodnout, jak konstatuje Machová (1993), jestli je dítě pravoruké či levoruké. Jinak řečeno, převládá-li v užívání levá či pravá horní končetina. Lateralita je závislá na vyzrávání CNS a nervových drah. První projevy můžeme spatřit již prvním roku věku dítěte, avšak u většiny dětí se dominantní ruka střídá a to až do pěti let. Pouze přibližně u 30 % dětí se záhy projeví dominance v užívání levé či pravé ruky. Zbytek používá střídavě tu levou, tu pravou ruku. Tento jev nazýváme **ambidextrie**. Na tyto děti působí pravoruké prostředí, takže v pěti letech se zhruba 50% všech dětí projevují jako praváci a pouhých 10 % jako leváci. Obourukost zbývající poloviny dětí se v průběhu času změní, převažují sklony k pravorukosti.

Dle Plevové (Plevová in Čížková, 2010) se po čtvrtém roce života projeví dominance levé či pravé ruky, čímž se snižuje počet dětí, které užívají obou rukou. Převahu jedné končetiny podmiňuje převládání jedné mozkové hemisféry nad druhou.

## ***1.3 Motorický vývoj***

Košťátková (2008) uvádí v oblasti hrubé a jemné motoriky tyto výstupní kompetence:

- Uspokojivá koordinace pohybů v některých sportovních dovednostech (zacházení s míčem, základy plaveckých pohybů, jízda na kole, běh).
- Uspokojivá a zpřesněná koordinace senzomotorická (skládání, navlékání, stříhání).

- Přirozeně, kvalitně využívat grafomotorické dovednosti (držení tužky, kreslení).

O motorice píše Langmeier, Krejčířová (2006) v souvislosti s proměnou tělesné stavby. Dítě se postupně zlepšuje v ovládnání svého těla. Špatně koordinované a neefektivní pohyby nahrazuje pohyby dokonalejšími a dokáže lépe šetřit silami. Je schopno provádět drobné, jemné a přesné pohyby, které jsou nezbytné při psaní. Mimika dítěte se stává uměřenější.

Vágnerová (1997) uvádí, že zlepšení veškeré motorické a senzomotorické souhry je podmíněno zráním CNS. Je-li dítě v počátcích školní docházky manuálně nešikovné, pak se jedná o rizikový faktor (dítě nekreslí pěkně, špatně píše). Dále se nezralost CNS může projevit také v řeči, kdy dítě nezvládá jemnou souhru v pohybu mluvidel.

Kutálková (2005) upozorňuje na rizika, jež souvisí s nedostatečným rozvojem motoriky. Křivá záda, povolené svalstvo, obezita, to jsou nemoci, které ohrožují už i děti. Jako další důvod uvádí, že pohybová obratnost je v dětské skupině vysoce uznávaná a ceněna. Jedná se o jeden z nejdůležitějších faktorů, které rozhodují o postavení a roli ve skupině.

Vágnerová (1997) píše, že existují rozdíly ve vnímání tohoto faktoru mezi učiteli a žáky. Děti přikládají pohybové obratnosti výrazně větší váhu nežli učitelé, kteří oceňují jiné žákovy kvality (výborný čtenářský projev, zvládnutí psaní).

Machová (2002) uvádí o motorice dítěte předškolního věku, že se zdokonaluje postupně. Od hrubé motoriky směrem k jemné. Správně vyvinuté tříleté dítě dobře chodí, běhá bez pádů. Dokáže napodobit chůzi po špičkách. Ve čtyřech letech umí jezdit na tříkolce a mezi pátým a šestým rokem obratně hází míčem, svléká a obléká se bez pomoci.

## ***1.4 Vývoj poznávacích procesů***

### ***1.4.1 Vnímání***

Plevová (Plevová in Čížková, 2010) popisuje vnímání dítěte předškolního věku jako synkretické (celistvé) a aktivní. Celistvým vnímáním označujeme neschopnost dítěte postihnout podstatné části předmětu, neurčit základní vztahy mezi nimi. Aktivní vnímáním je spojeno s konkrétní činností a experimentováním, pasivní vnímání je v rozporu s vývojovými zvláštnotmi dítěte. Vnímání času a prostoru je nepřesné, což souvisí s prezentismem a

topismem. Prezentismus vystihuje dětskou vlastnost rozumět světu jen v daném časovém okamžiku, dítě žije v přítomnosti, neuvědomuje si vztah k minulosti či budoucnosti. Podobně dítě chápe i prostor, svět tvoří místa, kde dítě žije a jedná. Pojmy město, vesnice, země mu nic neříkají. **Zrakem** dítě začíná diferencovat doplňkové barvy (fialová, růžová). **Sluchem** analyzuje zvuky pocházející z různých zdrojů (zpěv ptáků, hluk automobilů). Rozeznává různé **chutě** (sladké, kyselé, hořké, slané). Podstatný zdroj poznatků a zážitků vytváří **hmat**, dítě dokáže tímto receptorem určit vlastnosti předmětu a pojmenovat jej. Kvalita vnímání je závislá na stavu receptorů, zkušenosti dítěte a stupni rozvoje myšlení.

Také Kuric, Vašina (1987) upozorňují na synkretismus v dětské psychice. Hovoří o vnímání globálním, povrchním a obrysovém. Děti nedokážou detailně rozlišovat vnímaný objekt. Dále je nutné výchovně působit na **sluchový** aparát vhodnými podněty (hudbou, melodií) a kontrolovat vyjadřování, jež je podmíněno kvalitou receptoru. **Zrakový** receptor také nedokáže zobrazovat realitu věrně, zkrácený je odhad vzdáleností (předmětů blízkých a vzdálených). Potíže činí i trojrozměrnost světa. Na konci předškolního období se analyzátoři zpřesňují, zostřují. Vnímání bývá více analytické, orientace v čase a prostoru by s nástupem do školy měla být dokončena.

Vnímání předškolních dětí popisuje Vágnerová (2000) jako neschopné systematické aktivní explorační (prohlížení jedné části po druhé). Pro egocentrické vnímání je charakteristické, že pohled subjektu (dítěte) je významnější než kvalita objektu. Tyto sklony jsou zřejmé také z preference nápadných vlastností objektů (křiklavá barva, velikost) a těch podnětů, jež jsou pro dítě atraktivní a uspokojí jeho okamžitou potřebu. Význam aktuálně vnímaného světa tkví v subjektivní jistotě, kterou dítěti dává; skutečnost je taková, jakou ji dítě vidí. Uvažování o nepřesnostech, které takové vnímání světa přináší, dítě nepřipustí a nejspíš by se podobné ztrátě jistoty bránilo. K synkretismu ve vnímání dítěte Vágnerová uvádí, že dítě vnímá celek anebo pozornost zaměří na jednu výraznou kvalitu objektu a další vlastnosti nebere v úvahu.

Petřková (1991) zdůrazňuje úlohu vnímání při rozvoji dětského poznávání. Upozorňuje na vzrůstající citlivost senzomotorických systémů, což ovlivňuje kvalitu vnímání. Dítě se učí vnímat tóny o vyšší frekvenci a intenzitě, výsledkem je rozvoj řeči a hudebních schopností. Ve specifických podmínkách se může zrakové vnímání vyčlenit a stává se samostatným procesem, který si dítě záměrně a vědomě vytyčí za cíl. Například úmyslné pozorování zvířat v zoologické zahradě. Při pozorování objektů známých vykazuje

předškolák částečně analyticko-syntetický charakter vnímání, při zkoumání objektů neznámých převažuje mechanický a schematický postup observace.

Matějček (2005) představuje význam analýzy a syntézy v souvislosti se školními nároky, kdy se dítě učí skládat jednotlivé grafémy do slabik, později do slov při výuce čtení. V zájmech dítěte se pak předchází rozkládání před skládáním. Tyto požadavky splňují různé stavebnice a hračky. Podobně postupuje i proces sluchového vnímání, jen je poněkud obtížnější. Důraz klademe na dovednost rozpoznat ve zvukových celcích jednotlivé zvuky, kterou později využijeme při rozkladu slov na slabiky při psaní.

Trpišovská (1998) vystihuje charakteristické zvláštnosti ve vnímání prostoru a času předškolními dětmi, jako hlavní tendenci uvádí přeceňování. Dítě subjektivně považuje prostor za větší nežli tomu je ve skutečnosti. Neumí vnímat rozměry, převážně hloubku, a proto obrazy vytvořené v perspektivě považuje za dvourozměrné. Postupně se učí rozlišovat pojmy blízko – daleko, uvnitř – vně. Podobně nepřesně vnímá dítě i čas, přeceňuje délku časových úseků, pokládá je za delší než dospělý člověk.

Vágnerová a Valentová (1994) vystihují vývoj procesu analýzy a syntézy na příkladu vnímání obrázků. Dítě nejdříve vyjmenuje jednotlivé objekty a teprve poté dokáže rozpoznat vztahy, jež mezi nimi panují. Na základě tohoto rozboru je pak schopno popsat děj odehrávající se na obrázku.

Podle Kutálkové (2005) se člověk ve světě orientuje především očima. Nejméně třetinu všech smyslových informací zprostředkuje **zrak**. Přináší nám informace o okolním světě, později zprostředkovaně pomocí obrázků, knížek, fotografií. Za normálních podmínek nehrozí, že bychom měli nedostatek zrakových podnětů. Nebezpečí pro vývoj dítěte předškolního věku spočívá především v jejich nadbytku a také v jejich kvalitě. Při tomto povrchním vnímání hrozí, že dítě rychlým střídáním podnětů učíme těkavosti, znát mnoho poznatků, avšak jen zběžně, dítě nedokáže proniknout do podstaty jevů. Rozvoj **sluchového vnímání** je také ohrožen. Sluchovému smogu (zbytečným zvukům) je předškolní dítě vystaveno vcelku běžně. Jedná se o zvuky z rádií, zbytečně puštěných televizí. Dítě brzy po narození získá schopnost odlišit lidskou řeč od okolních zvuků, ale zvukový smog nepřináší žádnou užitečnou informaci a učí dítě odvracet pozornost od lidského hlasu. Tím dochází k devalvací podnětů (informací), které vnímáme sluchem.

Čačka (1996) hovoří o subjektivně podstatných znacích jako o signálech, které se stávají poznávacím znamením celého podnětu (kouř u parní lokomotivy). Vjemy ovládá egocentričnost a bývají vztaženy ke konkrétnímu prožitku. Děti můžeme pomoci cvičením vnímavosti, například otázkami zaměřenými na společné či rozdílné znaky pozorovaného vjemu („Jaký je rozdíl mezi kočkou a veverkou?“). Vnímání je tím přesnější, čím více věcí a jejich vlastností si dítě uvědomuje, avšak tato percepce nesmí být povrchní a těkavá. Dále rozlišujeme tři stádia vnímání předškolních dětí: **stadium předmětů**, **stadium činností**, **stadium vztahů**. Každá vývojová fáze určují charakteristické znaky.

- stadium předmětů: určující bývá pouhé vyjmenování objektů, na obrázku či v senzorním poli,
- stadium činností: charakteristické popisem činností jednotlivých osob, postihováním prostorových vztahů,
- stadium vztahů: dochází k úplnému pochopení scény, pointy i logiky probíhajících událostí.

U předškolních dětí lze pozorovat pouze první dvě vývojové fáze. Přeměnu zvědavosti ve zvidavost charakterizuje změna otázky: „Co je to?“ v otázku „Co to dělá?“ či „Proč to dělá?“. V psychice dítěte paralelně existují předmětné oblasti s různou úrovní rozvoje, mírou zjednodušení i přesností, a proto se na přesnost observace dětí nemůžeme mnoho spoléhat. Slabou analytičnost vnímání předškolních dětí dokazuje fakt, že tří – čtyřleté děti kreslí všechny geometrické tvary jako kruh. Úkolům s tříděním barevných geometrických obrazů nerozumí.

Libovolné zobecnění, které později ekonomizuje, precizuje a zrychluje psychické dění, je předškolním dětem cizí. Děti obvykle znají pouze konkrétní izolované předměty a jevy (jablko, hruška, švestka), tvorbu nadřazených pojmů neovládají. K tréninku dovednosti kategorizace poslouží různé hry.

Allen a Marotz (2008) uvádějí charakteristiky typické pro předškolní věk, rozdělené dle věku dítěte.

#### **Dítě ve věku tří let:**

- Vysvětluje, co je namalováno na obrázku.



### **Dítě ve věku čtyř let:**

- Poznává, zdali dvojice slov zní stejně či odlišně: *květ/svět, kůže/růže*.

### **Dítě ve věku pěti let:**

- Třídí předměty na základě kritérií, např. barva, tvar.

#### **1.4.2 Paměť**

Plevová (Plevová in Čížková, 2010) uvádí mezi základními charakteristikami paměti dětí předškolního věku konkrétnost a mimovolnost. K zapamatování dojde na základě manipulace s konkrétním předmětem a nebývá závislé na vůli dítěte. První projev úmyslné paměti pozorujeme ke konci vývojové periody. Pro tento typ paměti je příznačná mechaničnost (zakládá se na náhodných, vnějších znacích), avšak objevuje se už i paměť slovně logická. Často se opakující události dovede dítě reprodukovat na základě logického sledu.

Základní charakteristiky, jimiž vystihuje paměť předškolních dětí Trpišovská (1998), jsou obraznost, citovost a živelnost. Nejsnadněji si dítě zapamatuje podněty spojené s emocí kladnou (radost, obdiv, nadšení) nebo negativní. Mimovolnost v paměti dítěte označujeme jako „paměť živelnou“, bez úmyslu si daný podnět zapamatovat. Dítě ovládá dokonale řadu říkadel, veršů, básniček, písniček, pamatuje si děj pohádek. Ke konci této periody pozorujeme zapamatování úmyslné, dítě si dokáže pamatovat i podněty, jež se ho nedotýkají. Logickému zapamatování se dítě postupně učí, stimuly, kterým rozumí, si pamatuje snadněji. Přesto často bývá odkázáno na paměť mechanickou, jelikož není schopno proniknout do podstaty mnohých věcí. Z tohoto důvodu je třeba logické zapamatování cvičit, předkládat jasnou, chápání přiměřenou látku. Nelze podceňovat vysvětlení i nejjednodušších věcí či logických asociací. Mezi další charakteristické vlastnosti periody předškolního věku řadíme rozvoj rozsahu paměti a trvalosti paměti. To jsou předpoklady nutné pro následující vývojovou periodu, potřebné k efektivnímu učení.

Vágnerová, Valentová (1994) předkládají následující charakteristiky paměti předškolních dětí: **bezděčná, mechanická, konkrétní, krátkodobá**. Bezděčností se rozumí mimovolnost paměti, spontánní zapamatování, bez záměru se učit. Mechaničností paměti nazýváme paměť opřenou o vnější znaky, bez schopnosti postihnout vnitřní vztahy

v pozorovaném objektu. Konkrétností nazývá schopnost dítěte pamatovat si skutečné události. Krátkodobost - na počátku vývojové periody si dítě pamatuje jen zážitky spojené s emocí, na konci má již bohaté vzpomínky.

Petřková (1991) důrazně upozorňuje, že paměť předškolních dětí není jen a pouze mechanická. Dítě si pamatuje fakta na základě odlišných principů nežli dospělý. Dětská logika je založena na názorných souvislostech a citových vztazích. Nesrozumitelný text si zapamatuje s pomocí rytmu či melodie, písmena zase jako obrázek.

Do paměti předškolních dětí, jak uvádí Čačka (1996), pronikají subjektivní prožitky a touhy, jež ovlivňují vštěpování i vybavování. Paměť proto označujeme jako nespolehlivou. Díky organické tvárnosti mozkové kůry si ale předškolní děti osvojí významný soubor materiálu. Bezděčně si upevňují konkrétní jevy a názorniny. **Mechaničnost** dětské paměti nepřetěžujeme, naopak se snažíme podporovat zapamatování logické, typicky vyprávěním příběhů. U většiny populace předškolních dětí však přetrvává fixace mechanická, a to i v prvních letech školní docházky. Opakováním úkolů vytváříme **návyky**, jejich repeticí podporujeme upevnění, dle hesla: „Opakování, matka moudrosti.“. Důrazně doporučujeme sdělit a vysvětlit dítěti účel i cíl aktivity (úkonu), postupně učíme úkolům složitějším a komplexnějším, v delším časovém intervalu. Na konci vývojové periody může docházet i k zapamatování trvalému, zvláště pak je-li spojeno se silným citovým zážitkem. Na vrcholu vývojové etapy předškolního dítěte pozorujeme zapamatování **úmyslné**. Ve třech letech si dítě zapamatuje vědomě tři čísla, šestileté až pět čísel. Děti, jež se na vrcholu vývojové periody nesnaží vědomě či úmyslně pamatovat mohou potkat na počátku školní docházky obtíže.

### **1.4.3 Pozornost**

Jak uvádí Plevová (Plevová in Čížková, 2010) bývá nestálá a přelétavá. S přibývajícím věkem dítěte se dokáže lépe a déle soustředit, vytvářejí se zárodky úmyslné pozornosti. Avšak stabilita a záměrnost pozornosti nejsou podmíněny jen věkem, nýbrž i temperamentem a druhem činnosti, jíž se dítě zabývá.

Matějček (2005) píše o pozornosti z hlediska čtení a předčítání dítěti. Dítě četbu vnímá, představuje si, prožívá příběhy z knížek. To se odehrává v situaci zajištění, v klidu, v blízkosti maminky či tatínka, obvykle před spaním. I děti neklidné či nesoustředěné (syndrom ADHD) se uvolní a naslouchají předčítajícímu.

Pro pozornost dětí předškolního věku je, jak uvádí Petřková (1991) charakteristická značná oscilace. Kromě pozornosti bezděčné se rozvíjí i pozornost záměrná. U tříletých dětí bývá pozornost značně nestálá, v průběhu vývojové periody předškolního věku dochází ke zlepšení.

Vágnerová, Valentová (1994) považují pozornost předškolního dítěte za nezralou, krátkodobou a povrchní. Převládající je neúmyslná forma pozornosti, dítě upoutá nápadný či atraktivní předmět. Děti ve věku čtyř, pěti let s oblibou a často přecházejí od jedné činnosti k druhé, s přibývajícím věkem dokážou koncentrovat pozornost na jednu činnost. Vývoj soustředěnosti je závislý na zrání CNS a schopností tlumit a rozlišovat odezvy na rozličné podněty.

Čačka (1996) považuje přelétavost dětské pozornosti za klad, argumentuje, že se jedná o podmínku nutnou k častějšímu, kvalitnějšímu a kvantitativnějšímu příjmu informací. Dosud ne zcela vyvinuté nervové buňky prozatím nedovolují dlouhodobě, jednorázově udržet soustředěnou pozornost. Účelným cvičením a tréninkem lze dosáhnout zlepšení, důraz klademe na zábavnost těchto aktivit, pro dítě musí být především hrou. U dětí s vyvinutým smyslem pro povinnost a zodpovědnost lze použít i drobné, jednoduché opakující se povinnosti (úklid hraček). Dobrým pomocníkem při tréninku pozornosti může být i televize, avšak musíme zajistit, aby nedošlo k samoučelnému sledování. S dětmi si můžeme pohovořit o pohádce, nechat převyprávět děj, případně nakreslit obrázek vystihující dojmy. Takto rozvíjíme všímavost, formulaci myšlenek, rozvíjíme jemnou motoriku, cvičíme paměť, představivost, citlivost. Za indikátor vzrůstající schopnosti stálosti a úmyslnosti pozornosti považujeme okamžik, kdy dítě projeví nechuť při předčasném ukončení činnosti („Nemůžu skončit, ještě jsem to nedodělal/a...“).

#### ***1.4.4 Představivost, fantazie***

S rozvojem vnímání, jak uvádí Plevová (Plevová in Čížková, 2010), souvisí i rozvoj a bujení představivosti. Charakteristický znak fantazie ve vývojové fázi předškolního věku tvoří plynulost představ, což dokazuje schopnost dítěte kontinuálně reprodukovat děj příběhu, nakreslit prožité události. Silný rozmach pozorujeme v oblasti **fantazijních představ**, především při vizuálně-obrazných činnostech, roste obliba pohádek. Imaginace se uplatňuje ve hře i v reálném životě. Obzvláště v námětových hrách nachází bohatá obrazotvornost uplatnění. V realitě si dítě pomocí představ vysvětluje a doplňuje každou mezeru v poznání,

obvykle dle subjektivních přání. Představy bývají natolik vitální a silné, že je dítě považuje za realitu (komunikuje s postavami z knih či televize). To souvisí s **eidetismem**, což je vlastnost dětské psychiky, kdy dítě namáhavě rozlišuje mezi subjektivně zabarvenou představou, ovlivněnou přáním a touhou, a objektivní realitou.

Kuric, Vašina (1987) předkládají typické charakteristiky představivosti dítěte předškolního věku. Za hlavní považují animismus (oživování neživých předmětů), antropomorfismus (zvířatům se připisují lidské vlastnosti). Uvádí také konfabulaci jako jeden z projevů dětské představivosti, jehož smyslem však není vědomě lhát, nýbrž si jím dítě kompenzuje nedostatky rozumových možností a paměti. Všechny tyto „dětské lži“ pomíjejí mezi šestým – sedmým rokem, tedy s nástupem do školy.

O konfabulaci píše též Petřková (1991) jako o prostředku, jímž dítě dosahuje vzbuzení zájmu o svou osobu a sebeuplatnění. Dítě konfabuluje, aby na sebe upozornilo. Konfabulaci lze chápat jako hru fantazijních představ, která s rostoucím věkem dítěte zaniká. Její trvání v čase může indikovat vývojovou poruchu. Nedostačující orientaci v čase, prostoru, nekompetentnost v rozlišení snů a reality nahrazuje právě fantazie.

Vágnerová, Valentová (1994) uvádí, že dětské představy se rozvíjí spolu s ostatními poznávacími procesy ve vzájemné koordinaci. Bývají bohatší a obsažnější, nežli v batolecím období, avšak ne vždy zcela přesné a úplné. Konfabulaci nazývají smyšlenkou a upozorňují, že ji nelze hodnotit jako lež, jelikož dítě je přesvědčeno o jejich pravdivosti. Fantazijní a paměťové představy považujeme za velmi těžko oddělitelné. Zdá se, že fantazie je nezbytná pro citovou i rozumovou rovnováhu. Dítě potřebuje vykonávat takové činnosti, ve kterých si přizpůsobí realitu svým potřebám, touhám a přáním bez ohledu na limity, jež klade objektivní skutečnost. Pro dítě je snazší vyrovnat se nedokonalostmi v myšlení a zkušenosti prostřednictvím fantazie, která je emocionálně pozitivní.

Trpišovská (1998) přidává k poznatkům o fantazii předškolního dítěte, že v poznávání okolního světa zůstává mnoho nevysvětlitelného. Dítě vidí následky v realitě, ale nerozumí jejich **příčinám**, které dospělí nedokážou uspokojivě vysvětlit. Sklon k personifikaci přivádí dítě k domněnce, že tyto jevy způsobují tajemné, nadpřirozené bytosti (Slunce odchází spát do svého domečku.). Hovoříme o **magickém myšlení**. Ve čtvrtém roce života dává dítě přednost magickému vysvětlení reality, personifikuje neživé věci. Mezi pátým a sedmým rokem toto chápání ustupuje a dítě začíná preferovat **reálné** vysvětlení světa. Prostřednictvím

magického myšlení naplňuje touhu a potřebu kompletace představ o světě. Zbytky magického myšlení můžeme pozorovat i v chování dospělých, kupříkladu věří v magickou moc talismanů, klepání na dřevo.

Čačka (1996) charakterizuje dětskou fantazii pojmy konkrétní, citlivá a svérázná. Doposud neovlivněná kritickým myšlením. Významná je především svou imaginativně-emoční funkcí, která ovlivňuje tvorbu nápadů, orientaci v emočních prožitcích. Převažuje nadvláda fantazie, jež ovlivňuje myšlení. Zvláštností dětské fantazie užívá i pohádka (autorská i lidová), kupříkladu ostrosti ve vnímání protikladů dítětem, zvětšování, zmenšování, analogii. Fantazie a imaginace nachází uplatnění i při líčení konkrétních zážitků, jež dítě prožilo. Následkem této vlastnosti dětské fantazie se formuje volné vyprávění, s pozměněnými a vymyšlenými částmi. Dítě utváří svět dle osobních preferencí. Charakteristický znak dětského vyprávění reprezentuje volné řazení zážitků, které plynule přechází jeden v druhý, často vyprávěné paralelně. Tato bujnost a bohatost fantazie vytváří základy pozdější tvořivosti. Imaginaci považujeme za sdružovací sílu dětského kolektivu, významnou roli hrají i v následném sociálním chování.

Je pravděpodobné, jak uvádí Matějček (2005), že lidská fantazie již nikdy nebude v následujícím ontogenetickém vývoji člověka natolik živá, bujná a nespoutaná, jako je tomu ve věku předškolním. Na tuto bohatost fantazie navazují někteří umělecky zaměřeni jedinci, u většiny populace tato vlastnost zaniká. Její střípky je možné pozorovat při předčítání pohádek dítěti, případně čtení knihy. Dětská fantazie může pracovat jen s materiálem, který jedinec vnímal, poznával a prožíval v minulosti. To považujeme za důkaz, že předškolák si umí vytvořit široký soubor znalostí o okolním světě, jehož zdroje mohou být různé. Kupříkladu z televize, z mateřské školy, významnou studnicí poznání představuje rodina. Některé děti dokážou překvapit šířkou znalostí a pozorovacím talentem. Většina takto nabytých znalostí, dovedností a postojů se projeví v námětových hrách, které zpětnovazebně poskytují informace rodičům.

Vágnerová (2000) uvádí, že vlastní činnost dítěte tvoří model, podle něhož analogicky posuzuje okolní dění. Fyzikální pohyb a změny ve fantazii dítěte sledují konkrétní cíle, jsou k tomuto pohybu motivovány, podobně jako je ono samo motivováno k pohybu (řeka utíká do moře, chce utéct rybám). Dítě již dovede odlišit živé bytosti od neživých předmětů, ale umí se odpoutat od reality a neživým objektům přiřkne vlastnosti živých. Arteficialistickým

náhledem předškolních dětí na svět se rozumí domněnka, že svět někdo vytvořil (člověk). Mraky na oblohu někdo přilepil, vodu do řeky napouští nějaký člověk.

Langmeier, Krejčířová (1998) píší o dětské fantazii ve spojení s hrou. Předkládají jev, kdy si dítě pro svou fantazijní hru vytváří společníky, jež postrádá v realitě. Připisují jim různé charakteristiky, kupříkladu jméno, charakterové vlastnosti, všeliké úmysly a dokonce s nimi hovoří, případně o ně pečují. Nejedná se o patologické jednání, jak se domnívají mnozí rodiče, vymyšlení imaginárních partnerů se objevuje poměrně často a s rostoucím věkem odeznívá. Indikuje neuspokojenou potřebu dětské společnosti, může se svým způsobem jednat i o trénink sociálních rolí.

Matějček (2005) prezentuje podobný problém, vysvětluje jej a mírní unáhlené reakce. Stává se, že rodiče dítěte, které si vytvořilo imaginárního společníka, přivedou do péče dětského psychologa s otázkou, zdali netrpí halucinacemi. Zpravidla netrpí, jedná se o projev typické předškolní fantazie, mírně přepjaté, avšak v jádru neškodné.

#### **1.4.5 Myšlení**

Plevová (Plevová in Čížková, 2010) upozorňuje na významnou změnu, již se odehrává v dětské psychice. Jedná se o přechod z myšlení předpojmového k myšlení názornému. Dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na bázi vystižení podstatných detailů. V myšlení se stále objevuje egocentrismus, obtížně si uvědomuje názory druhého, z čehož mohou pramenit konflikty. Charakteristická je dovednost třízení objektů, dle jednoho aspektu, například tvaru. Dokáže vyvozovat závěry, které závisí na názornosti. Myšlení ve vývojové periodě předškolního věku charakterizuje také předoperační stadium, kdy dítě nechápe některá pravidla neboli operace. Pro toto stadium je typické, že děti nedokážou zaměřit pozornost na více než jeden aspekt konkrétní situace. Myšlení dominují zrakové vjemy.

Kuric, Vašina (1987) předkládají následující charakteristiku myšlení předškolních dětí. Myšlení považují za synpraktické, jelikož se váže na konkrétní činnosti a děje. Dále můžeme vysledovat i zárodky příčinně-následných vztahů, typická otázka „Co je to?“ se transformuje v otázku „Proč je to...?“ případně „Na co je to?“. Koncem vývojové periody pozorujeme schopnost uspořádat pojmy do obecných kategorií, určit slova nadřazená. Podstatným hlediskem pro uspořádání do skupin je vlastní zkušenost dítěte, tudíž se často setkáváme s omyly. Dítě nastupující do školy začíná rozlišovat pojmy speciální od obecných, umí rozpoznat a určit podstatné znaky objektu. První soudy uskutečňuje pomocí indukčních

postupů, používá analogie. Zevšeobecňuje z malého počtu reprezentantů konkrétní kategorie, k srovnání užívá povrchních a celistvých vztahů, postupně dospěje k soudům založených na hlubší analýze.

Petřková (1991) nazývá rozvoj příčinně-následných vztahů jako transformaci nekauzálního myšlení v chápání kauzálních souvislostí. Upozorňuje taktéž na změnu otázek.

Také Čačka (1996) upozorňuje na změnu předpojmového myšlení v myšlení názorné, dodává však, že v jádru dominuje bezprostřední vjem, sdružený s asociovanou představou a zážitkem. Základ rozumové výchovy v předškolním věku představuje výchovné prostředí, jež musí splňovat podmínku dostačující rozumové úrovni. Vše, co dítě v tomto prostředí vnímá, by mělo splňovat požadavky logiky a být správně. Dospělý je dítěti vzorem přesného myšlení a trefného vyjadřování. U dětí předškolního věku lze také pozorovat elementární základy kauzálního myšlení, avšak pouze v oblastech, které jsou dítěti známé. Pozorujeme posun od popisů jevů ke zkoumání jejich příčin, od chápání příčiny jednoho jevu k zobecnění několika zákonitostí. Jedním z úkolů školní docházky je dále rozvíjet tento druh myšlení.

Jak uvádějí Vágnerová, Valentová (1994) je názorové myšlení přes veškerý vývoj stále prelogické, které nejedná dle logických operací. Dítě je upoutáno k vnímané názorně a asociované představě o ní. Bazální názor ještě není schopno opustit. To dokázal svým pokusem J. Piaget, který do totožných sklenic umístil stejné množství korálek. V přítomnosti dítěte přesypal korálky z jedné sklenice do nádoby vyšší a užší. Dítě tvrdilo, že více korálek se nachází v užší sklenici, neboť sloupec korálek je vyšší. To ukazuje, že dítě nepostupuje dle zákonů logiky a dominují zrakové vjemy. Dítě sice má vytvořen pojem trvalosti předmětů v čase, nerozumí ale trvalosti množin v čase. Domnívá se, že změna tvaru vede ke změně množství. Je schopno zaměřit pozornost na jednu kategorii (množství korálek), avšak nebere v potaz změny v kategorii druhé (tvar nádoby). Pozornost upoutá nápadnější kategorie, kdybychom použili sklenici velmi širokou, tvrdilo by, že je v ní korálek méně, protože takřka nepokrývají dno. Názorové myšlení se podobá senzomotorickému usuzování, jelikož je spojeno s činností, která provádí dítě v představě. Tento typ myšlení využívá představového symbolismu, jenž vychází z kombinace vjemu a představy. Myšlení je ovlivněno emocemi, nezralé a nepřesné, často si vypomáhá fantazií.

Vágnerová, Valentová (1994) uvádějí následující charakteristiky, jimiž lze popsat myšlení předškolních dětí:

- fenomenismus: myšlení je těsně spjato s konkrétní činností,
- egocentrismus: myšlení je vztaženo k aktuální činnosti, pocitům a potřebám,
- antropomorfismus: sklon humanizovat objekty,
- prezentismus: sklon myšlení vztahovat vše k aktuálnímu okamžiku,
- fantazijním přístupem: fantazie vítězí nad zákony logiky, mění skutečnost.

Říčan (2004) doplňuje k těmto charakteristikám magičnost, jíž se rozumí domněnka dítěte, že myšlením ovlivňuje skutečnost, že myšlenka má výkonnou moc. U dětí bývá tato vlastnost myšlení mnohem silnější, následkem čehož dítě neodlišuje skutečné činy a přání. Jestliže zasáhne náhoda a přání se skutečně vyplní, pociťuje dítě mohutný strach či radost. Nerozezná, že událost byla dílem náhody a domnívá se, že je hybatelem událostí. Z dalších vlastností uvádí antropomorfismus a konfabulaci, již nazývá bezděčná lež. Častými otázkami dospívá předškolák až k základním otázkám o světě a životě („Jak vznikl svět?“).

Trpišovská (1998) konstatuje, že v předškolním období se zlepšuje práce mozkové kůry. V návaznosti na tento proces dochází ke zdokonalení myšlení. Třibí se myšlenkové operace: analýza, syntéza, komparace, klasifikace, generalizace. Jestliže myšlení v batolecím období charakterizuje prudký rozvoj řeči, pak následující perioda předškolní bývá typická intenzivním pokrokem ve všech formách. Rozvíjí se znalost pojmů, soudy i úsudky. Dítě v batolecím období především poznává věci, v předškolním se pak učí zkoumat a objevovat vztahy mezi nimi. Důraz klade na příčinu, důvod, účel či význam. Příznačná je také názornost, myšlení dítěte nedovolí pochopit cokoli, k čemu nemá dostatek smyslových vjemů. Výrazným znakem dětského myšlení je útržkovitost nebo nepropojenost. Tímto popisem se rozumí nekomplexnost v myšlení, dítě postihne pouze jednu vlastnost pozorovaného objektu. Tento atribut dětské mysli ovlivňuje tvorbu pojmů, protože rozpoznání nejvýznamnějších znaků hraje významnou roli při jejich tvorbě. Pokrok v tomto směru přináší zkušenost, dítě začne rozlišovat podstatné od nepodstatného, obecné od individuálního. Za znak dětského myšlení považujeme i **předčasnou pojmovou generalizaci**. Dítě na základě nepodstatného atributu usoudí, že tato vlastnost platí pro celou skupinu. Kupříkladu každý lékař nosí brýle.



## 2 Školní zralost

### 2.1 Vstup do školy

Vágnerová (2000, s. 134) uvádí, že: „*Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem.*“

Vágnerová (2000) konstatuje, že přijmutí či získání této role je **významná společenská událost**, čas, ve kterém se změna odehrává, je přesně určen. Tuto změnu rolí doprovází jistá zažitá obřadnost, především se jedná o zápis a slavnostní první školní den. Tímto dnem je symbolicky završena proměna předškolního dítěte ve školáka. **Obřadnost** pomáhá dítěti napovědět, že se v jeho životě děje cosi významného. S počátkem školní docházky souvisí změna rolí s dosažením určité odpovídající vývojové úrovně a také s věkem dítěte. Převládá všeobecný názor, že přijetí dítěte do školy se rovná potvrzení normality dítěte a jeho zdravého vývoje. Naznačuje také určité předpoklady k dalšímu rozvoji osobnosti. S touto změnou rolí souvisí také změna dosavadního životního stylu, dítě se musí přizpůsobit školnímu prostředí, jsou na něj kladeny vyšší požadavky, které by mělo plnit.

Tato změna, jak tvrdí Petrová (Petrová in Čížková, 1999) bývá velmi **obtížná**. Dítě, jež bylo doposud zvyklé na hru a zábavu, je nuceno k soustavné, řízené a disciplinované činnosti, jejímuž smyslu příliš nerozumí. Mezi další potíže, které znesnadňují vstup do školy, řadíme absenci rodičů, dítě se musí vyrovnat s jejich nepřítomností. Školák se také musí začlenit do nového kolektivu, hledat a najít v něm své místo. Psychicky náročné a ohrožující je také srovnávání a posuzování žáků učitelem, i vzájemné hodnocení žáků ve třídě. Vysoké požadavky jsou na prvňáka kladeny v oblasti soustředění pozornosti. Vlastní spontánní pozornost nestačí a je nutné, aby se žák postupně naučil pozornost záměrně udržet. Je obvyklé, že po vstupu do školy vykazují žáci jisté znaky **nepřizpůsobení**: hůře se začleňují do kolektivu (převážně děti, jež nenavštěvovali mateřskou školu) či se do kolektivu nedokážou zařadit vůbec, nezvládají udržet delší dobu pozornost, často je vyruší různé podněty (sluchové, zrakové), samovolně vykřikují. Taktéž rodiče mohou pozorovat jisté známky nepřizpůsobení: dítě odmítá chodit do školy, často bývá nemocné, může být vyčerpané a popuzené.

Nepřizpůsobivost, jak jí popisují Langmeier, Krejčířová (2006) může nabývat různé intenzity, od projevů mírných k projevům značně nepřizpůsobivosti. Rozlišujeme projevy krátkodobé a projevy déletrvajících. Mezi **znaky nepřizpůsobivosti** můžeme zařadit nízkou adaptabilitu kolektivnímu vedení, neschopnost udržet pozornost ve vyučování, výraznou těkavost soustředění (dítě si hraje se školními potřebami, otáčí se na židli či dokonce chodí po třídě, mluví při výkladu látky apod.). Tyto potíže postupně **kumulují** a mohou vyústit v neúspěch ve výuce. Dítě si neosvojí uloženou látku a nestačí tempu výuky vedené učitelem. Problémy se mohou objevit v jednom či více předmětech, a pokud dojde k jejich opakování a hromadění působí negativně na sebevědomí a sebehodnocení dítěte. Pedagog pak nutí k zamyšlení a rozhodnutí, zdali má dítě přerušit školní docházku a vrátit se do mateřské školy (možné jen v prvních měsících školy), či první třídu opakovat nebo přestoupit do speciální třídy. Tyto možnosti řešení jsou již **hraniční** a působí velmi negativně až destruktivně na osobnost dítěte. Projevy nepřizpůsobivosti mohou zaznamenat rodiče dítěte, kupříkladu bojkotuje snahu rodičů, kteří se snaží zajistit domácí přípravu prvňáka. Nejběžnější projevy maladaptace se objevují právě v souvislosti s domácí přípravou. Domácí příprava dítěte v první třídě by neměla přesáhnout přibližně jednu hodinu. Delší časová dotace domácí přípravy je pro dítě nemyslitelná. Jeho únava rychle vzrůstá, učení shledává nezajímavé a získává k němu negativní vztah. Časté jsou také **somatické** projevy maladaptace na školní prostředí. Dítě trpí návaly ranního zvracení, bolestmi hlavy či břicha. Rodiče je mohou považovat za symptomy přicházející nemoci a dítě se dostává do péče dětského lékaře. Tyto potíže se zdají být chronického rázu, avšak nejsou. Objevují se pouze tehdy, má-li jít dítě do školy. O prázdninách či víkendu se neprojevují a mají jasnou souvislost se školními problémy. Výraznou roli v takové situaci zastává **učitel**. Svým nasazením a individuálním přístupem k dítěti může projevy počáteční maladaptaci velice zmírnit, naučit dítě vhodnějším pracovním návykům a pobídnout dítě k činnosti pozitivní motivací.

Vágnerová (2000) tvrdí, že dítě předškolního věku již zvládlo **přijetí** některých **životních rolí**. Například roli bratra a syna. Ví, že s otcem musí jednat a komunikovat odlišným způsobem nežli s bratrem. Dítě také dokáže rozlišovat tyto role a má o nich jasnou představu. Naopak představa o roli školáka je nejasná, nepřesná. Realizace školní představy na sebe bere podobu **hry**. Ve hře „na školu“ dítě předvádí, co o škole ví, prezentuje své ponětí školního prostředí a vyučování. Mohou se zde projevit školní obavy či očekávání. Ukazuje se zde silný vliv **prezntismu** v myšlení dítěte. Role školáka je v daleké budoucnosti, pro přítomnost dítěte nenabývá velkého významu. Dítě ji může chápat dvěma způsoby, pozitivně

a negativně. Velmi zde záleží na postoji rodičů. Jestliže školu chápou a představují ji dítěti jako povinnost, zátěž, nutné zlo, jemuž se nelze vyhnout bude vztah dítěte ke škole velmi podobný.

Vágnerová (2000) uvádí, že s blížícím se nástupem do školy začínají rodiče věnovat zvýšenou pozornost dětským aktivitám. Postupně se mění jejich chápání dětské hry ze **samoučelné aktivity** v aktivitu smysluplnou, která má své opodstatnění a slouží ke splnění jistého cíle. Školu rodiče především chápou jako místo určené k učení, zde má jejich dítě předvést výkon, dokázat že dovede uspět mezi vrstevníky. To je také důvod, proč se rodiče začínají povážlivě zajímat o aktivity svých dětí. Dříve byl cíl dětské aktivity činnost sama, rodiče dětem nechávali značnou volnost ve výběru zábavy. S nástupem dítěte do školy se však jejich hodnotící kritéria změnila, pouhá hra je nyní nedostatečná, činnost musí přispívat k rozvoji dítěte, aby dosáhlo **úspěchu** ve škole, potažmo v životě. Důraz na výkon je mnohými dospělými podporován již v předškolním věku. Avšak i předškolní dítě touží po úspěchu a uznání, snaží se prokázat své nadání. Prožitek uznání a úspěchu se nesmazatelně zapisuje do osobnosti dítěte, které touží získat kladné hodnocení. Nejvyšší význam má pro dítě pozitivní hodnocení citově blízké osoby, takové pochvale přikládá větší váhu nežli výkonu samému. Míra úspěchu je závislá na intenzitě kladného hodnocení. Pocit úspěchu či neúspěchu závisí na názoru dospělého. Na druhé straně mají rodiče tendenci své dítě chválit za každý výkon, jejich hodnocení je neobjektivní, neodpovídá skutečnosti. Dítě takovému rozporu nerozumí, tvrzení dospělých považuje za pravdivé, skutečné, objektivní. Nerozumí, proč svým projevem vyvolává nelibost učitelů. Objevuje se zde **konflikt** mezi hodnocením dvou citově blízkých osob, učitelů a rodičů. Takové situace utváří v mysli dítěte chaos a zmatek. První konflikty v hodnocení se objevují v mateřské škole, považujeme je za přípravu na roli školáka.

## **2.2 Biologická zralost**

K tělesné zralosti dítěte se nejčastěji vyjadřují: pediatr, učitelé a rodiče. Odborný dětský lékař utváří své stanovisko během předškolních zdravotních prohlídek. Učitelé pak v rámci zápisu do škol. Při určení tělesné zralosti je nutné posuzovat i rozdíly mezi pohlavími. Děvčata předbíhají chlapce v biologickém vývoji zhruba o čtvrt roku. Posouzení výšky a hmotnosti souvisí spíše se zdravotním stavem dítěte nežli se školní zralostí. Existují však studie, které dokládají vztah mezi tělesnou vyspělostí a školními nároky. Děti fyzicky silnější

se vyrovnávají se školními požadavky snadněji a efektivněji, nežli děti subtilnější, neboť ty se rychleji unaví, případně onemocní. (Petrová in Čížková, 2010)

Petřková (1991) uvádí, že dětský lékař sleduje především celkový zdravotní stav dítěte a stupeň jeho vývoje. Zaměřuje se obzvláště na růst končetin a výměnu mléčného chrupu za trvalý.

Kuric, Vašina (1987) píše o následujících kritériích tělesné stránky školní zralosti, jimž se nejčastěji věnuje pozornost. Uvádí celkový tělesný stav dítěte, stupeň vývoje dětského organismu, výšku, váhu a stupeň realizace první strukturální přeměny. Dále uvádí proměnu tělesné stavby z dětské k dospělé, diferenciaci břišní a hrudní části trupu, ustupování tukové tkáně a sílení svalstva.

Trpišovská (1998) představuje postupy, kterými lze zkoumat tělesnou zralost. Za základní považuje filipínskou míru. Zmiňuje se také o růstovém věku, který se počítá jako poměr výšky ke hmotnosti. Dítě vstupující do školy měří průměrně 120 cm a váží 20 kg, vyjádřeno matematicky  $120:20 = 6$ . Růstový věk je tedy šest let. Děti, jež při vstupu do školy dosáhnou růstového věku 7 let, považujeme za výrazně tělesně zralejší. Podrobnější výsledky nám poskytne kostní věk nebo hodnocení vyzrállosti elektroencefalogramu. Každodenní návštěva školy nesmí dítěti způsobovat újmu na zdraví.

Verecká (2002) se zabývá rolí pediatra při posuzování školní zralosti. Pediatr má normy, které by mělo šestileté dítě splnit. Avšak odborný dětský lékař může být při posuzování zralosti v nevýhodě, cítí-li se s ním dítě nepříjemně, nejistě, ostýchavě. Dítě například nedokáže určit barvu, neumí počítat čísel řadu, přestože mimo ordinaci tyto výkony běžně ovládá.

Bednářová, Šmardová (2010) píše, že posouzení tělesného stavu dítěte je v kompetenci odborného či praktického lékaře. Někteří lékaři mívají sklon spíše podceňovat význam faktorů, jež ovlivnily raný vývoj dítěte, případně vlivy některých somatických vad nebo chronických onemocnění. K přecenění těchto znaků obvykle nedochází. Velký význam při posuzování školní zralosti mohou mít i specializovaná vyšetření psychologická, psychiatrická či neurologická. Tělesná vyspělost (výška, váha) není primárním ukazatelem zralosti, avšak je třeba brát ji v potaz. Drobnější tělesná stavba může napovídat o snadnější unavitelnosti dítěte, nižší odolnosti vůči psychofyzické zátěži. Dítě subtilnější postavy může trpět pocitem méněcennosti, ohrožení. Může se také stát terčem dětí starších či silnějších.

V souvislosti s vhodným věkem dítěte pro nástup do školy píše Kutálková (2005) o (školském) zákonu, ve kterém se uvádí, že k zápisu musí přijít děti, kterým je v den nástupu do školy 6 let. Tedy jinak, děti narozené do 31. srpna včetně. Dále upozorňuje na problémy spojené s výrazným věkovým rozdílem (rok i více), kdy dítě při srovnatelné úrovni intelektu nemůže dosahovat stupně rozvoje dětí starších, což může být příčina mnoha pozdějších školních neúspěchů.

O přiměřeném věku pro vstup do školy píše také Petrová (Petrová in Čížková, 2010), když tvrdí, že dosažení hranice 6 let nemusí znamenat přiměřenou fyzickou zralost. Dle studií lze stanovit v populaci průměrný věk pro nástup do školy šest a půl roku. K problematice věkové hranice dále uvádí, že do školy mohou být zařazeny i děti, které dokončí šestý rok života v období mezi od 1. září do 31. prosince. Nově mohou být také do školy zařazeny děti pětileté, tato skutečnost je pak podmíněna odborným psychologickým vyšetřením. Ocitne-li se učitel primární školy v takto věkově diferencované třídě, musí ve své výuce tuto skutečnost zohlednit. Například prosazovat více vyučovacích forem (individuální, skupinové). Tato činnost pak klade vyšší nároky na osobnost a přípravu učitele.

Pro objektivní posouzení tělesné zralosti je třeba také vyhodnotit stav celkového zdraví dítěte. Bednářová, Šmardová (2010) píše, že častá nemocnost dítěte je komplikací, zvláště pak nastává-li již na počátku školní docházky. Nemocnost je jedním z činitelů, jež ovlivňují kvalitní vstup do školy. Časté nemoci berou dítěti možnost plynulé, volné adaptace na změnu prostředí, znesnadňují navazování nových vztahů. Časté absence dítě ochuzují o možnost stýkat se se spolužáky, výklad nové látky, žák se obtížněji přizpůsobuje atmosféře třídy. Při zápisu je pak také třeba posoudit závažnost smyslových a tělesných vad, případně chronických onemocnění.

Také Verecká (2002) upozorňuje na zdravotní komplikace, jež se mohou stát příčinou mnoha školních potíží. Ve srovnání s mateřskou školou, kde častá či dlouhodobá nepřítomnost nemusí znamenat závažný problém, neumožňuje první třída dítěti dlouhodobou absenci náročným obsahem učiva (psaní, počítání). Zameškané učivo dítě dohání s rodiči, kteří nejsou na dlouhodobé vzdělávání dítěte připraveni a mohou vytvářet stresové situace, jestliže se dítěti nedaří. Trpí-li žák častými nemocmi, je lépe se o vstupu do školy poradit s pediatrem.

Kutálková (2005) uvádí následující zdravotní komplikace, které mohou znesnadnit dítěti vstup do školy: časté nemoci, chronické nemoci, tělesná subtilita, alergie, poruchy imunity, dítě trpící častou recidivou zánětu horních cest dýchacích. Takováto onemocnění znamenají pro dítě velký energetický výdej, tělo spotřebovává veškerou energii na boj s infekcí. Jestliže nastoupí do školy dítě s některou z předcházejících diagnóz, je pravděpodobné, že zvýšené zatížení ve spojení s novou situací a prostředím by způsobilo návrat nemocí. V těchto případech uvažujeme o odkladu i u dětí narozených na podzim či v zimě. Zdravotní stav posuzuje pediatr, škola si obvykle vyžádá posudek psychologa, výsledky vyšetření využívají rodiče pro vědomou, cílenou předškolní přípravu.

Petrová (Petrová in Čížková, 2010) uvažuje o zdravotním stavu dítěte jako o handicapu, jenž dítěti znemožňuje držet krok s požadavky, které na něj škola klade. Zmiňuje se o odchylkách v rozvoji tělesném i smyslovém, o výrazných projevech nerovnoměrného vývoje.

### **2.2.1 Zralost CNS**

Kutálková (2005) hovoří o dozrávání CNS ve vztahu k lateralitě. V době posuzování tělesné zralosti by dítě mělo mít vyjasněno, které ruce dává přednost. Pokud příklon dítěte k jedné ruce nebyl dlouho vyhraněný, napovídá tento fakt o pomalejším vyžívání mozkových hemisfér. Tento fakt nesouvisí s inteligencí dítěte, ta je daná přírodou. Zdlouhavé vyžívání mozkových hemisfér znamená, že dítě je biologicky mladší, třebaže datum narození tvrdí opak. Zrání nervové soustavy je individuální proces, který probíhá u každého jedince odlišným způsobem. Zralost nervové vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn. Širší porovnání zralosti CNS tedy nelze objektivně provést v prvním ročníku základní školy. První komparace je možná teprve v polovině druhého ročníku, situace se stabilizuje ve 12 letech života. Největší difference ve zralosti CNS se objevuje během posledního předškolního a prvního školního roku. Tyto nápadně velké rozdíly znemožňují diagnózu poruch učení, a proto je o nich možno uvažovat teprve v polovině druhého ročníku. Posouzení poruchy učení před tímto termínem se nedoporučuje. Dítě s méně vyžralou CNS se na počátku školní docházky může učiteli jevit jako dyslektické, činí stejné nebo velmi podobné chyby. S postupně dozrávající CNS mizí i tyto potíže. Přesto je potřeba tyto signály nepřehlížet a věnovat jim jistou míru pozornosti.

Vágnerová (2000) se věnuje školní zralosti především ve vztahu k dozrávání CNS. Uvádí následující oblasti, na něž má dozrávající CNS významný vliv.

1. Zrání organismu dítěte, především CNS, se projevuje celkovou změnou reaktivity, zvýšenou emoční stabilitou a odolností vůči zátěži.
2. Dozrávání CNS pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické koordinace a manuální zručnosti.
3. Zrání CNS je předpokladem pro rozvoj zrakového i sluchového vnímání.

Ad 1. Zmíněné kategorie jsou tedy progresivní. Jinak řečeno, nezralost se tedy projevuje větší dráždivostí dítěte, emoční labilitou a snadnou unavitelností. Dítě není schopné zvládnout školní nároky. Naopak dítě dostatečně zralé naplno využívá svých schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Ta mu umožní lépe a déle pracovat. Zralost se pak stává nutnou podmínkou kvalitního učení, díky kterému dítě dosáhne lepšího hodnocení. Dítě pak lépe přijímá roli školáka, která je snadnější i více uspokojující.

Ad 2. Dítěti nejde psaní, kreslení či pracovní výchova. Jedná se o rizikové činitele, jelikož neobratné děti mívají nedobry sociální status, spolužákům může připadat dítě směšné. Velmi zde záleží na osobnosti učitele, zdali dokáže žákům motoricky méně rozvinuté dítě prezentovat v jiné, dětmi ceněné oblasti.

Ad 3. Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku. Dosahuje úrovně, jež je potřebná pro učení čtení a psaní. Předškolní děti vidí lépe do dálky nežli na velmi blízkou vzdálenost. Nutnost koncentrace pozornosti a zaostření oční čočky na blízkou vzdálenost činní čtení či psaní pro dítě velmi namáhavé. Proto děti od této činnosti často odbíhají, je pro ně velmi náročná a vyčerpávající. Z těchto faktů vyplývá, že učitel ve vyučovacím procesu nesmí podcenit význam motivace. Významnou složkou zrakového vnímání je také vizuální diferenciacie. To znamená, že dítě rozlišuje obrázky (písmena) dle nepatrných detailů. Důležitá je schopnost rozeznat tvar nebo počet, případně také směr. Nezralost se projevuje záměnou podobných tvarů (písmen b a d).

Sluchové vnímání se rozvíjí dříve a rychleji než zrakové. Většina šestiletých dětí dovede rozlišovat fonémy mateřského jazyka bez výrazných obtíží. Šestileté děti mají s nasloucháním mnohem větší zkušenost než s vizuální podobou písma. Sluchová diferenciacie dozrává v průměru v šesti a půl letech života. Avšak existuje určité procento populace, které nejsou schopny zvuky rozlišovat. Hovoříme o percepční dysfunkci, nejedná se o nedoslýchavost.

Petrová (Petrová in Čížková, 2010) píše, že přiměřený stupeň zralosti CNS je podmínkou úspěšného učení a souvisí s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů. Učení musí nastat ve správný, příhodný okamžik. Učení, jež zahájíme příliš časně, nedosáhne kvalit učení, které jsme zahájili v příhodném čase. Takové učení je obtížné, zdlouhavé a neefektivní. Na druhou stranu, zahájíme-li učení příliš pozdě, promeškáme-li vhodný čas, je vývojový progres nižší či menší, vývojové změny jsou méně kvalitní, případně k nim vůbec nedochází. Mohou se také objevit nepříjemné návyky, které se nesnadno přeučují nebo modifikují. Pro školní úspěch je pak zapotřebí spolupráce obou mozkových hemisfér, která závisí na rovnoměrnosti jejich zrání.

Langmeier, Krejčířová (1998) poukazují na fakt, že určitý stupeň vyzrálosti CNS je podmínkou každého efektivního učení. Ať už se jedná o jednoduché úkony (lezení, chůze, hygiena, návyky sebeobsluhy), nebo o vyšší učení, jakým je čtení, psaní, počítání. Jak ukazují experimentální pozorování na monozygotních dvojčatech, předčasné zahájení učení je nevhodné a neefektivní. Naopak učením zahájeným v pravý čas můžeme dosáhnout plného rozvinutí potenciálu osobnosti. Učení pozdní bývá také nevhodné: dítě si osvojí návyky, jež jsou nevhodné a později se nesnadno modifikují. Zrání CNS závisí především na věku a na individuálních vlastnostech jedince.

Koťátková (2008) hovoří o zralosti CNS jako o vnitřní dispozici školní zralosti. Naopak, vnější předpoklady školní zralosti tvoří prostředí (jeho kvalita) a péče učitelů. Obě složky pak mají vliv na školní zralost dítěte a dokončení vývojové etapy dítěte předškolního věku.

Matějček (2005) uvádí, více obtíží než s rozumovou vyspělostí dítěte bývá problém s pozorností a stabilitou CNS. Ta není na inteligenci příliš závislá. U zápisu se pak můžeme setkat s dětmi velice inteligentními, ale hodně roztěkanými. Případně naopak, s dětmi méně vyspělými, avšak pracovitými, odpovědnými a pracovně vytrvalými. Přibližnou normou je, že dítě nastupující do školy by mělo udržet záměrnou pozornost a soustředění alespoň deset minut. Velká část žáků v prvních ročnících však toto nedokáže. Šestileté dítě již není vystaveno všem podnětům, které jeho smysly zachytí, ale dokáže si z nich vybrat pro něj aktuálně nejzajímavější či nedůležitější. Jinak řečeno: dokáže dávat pozor, co učitel říká, co je napsáno na tabuli, na které straně otevřít knihu, které cvičení v učebnici vypracovat, kdy otevřít učebnici.



### 2.3 Kognitivní zralost

Petrová (Petrová in Čížková, 2010) poukazuje na skutečnost, že tato stránka školní zralosti je výrazně ovlivněna vrozenými předpoklady dítěte, dále dosavadním celkovým průběhem vývoje dítěte, výrazný vliv má výchova a rodinné prostředí, v němž se odehrává. Pozitivně působí také výchova v mateřské škole, především v oblasti hygienických a sociálních návyků, dítě se stává informovaným v řadě oblastí, učí se nové pojmy a činnosti, učí se novým dovednostem. Kladný vliv mateřské školy se projevuje především u dětí, které do mateřské školy nastoupily již zralé pro život v kolektivu dětí. U dětí, jež byly do dětského kolektivu zařazeny předčasně (jesle) nedosahuje výchova v mateřské škole takové účinnosti. Děti vychovávané v celoustavní péči od útlého věku bývají v oblasti kognitivní zralosti často opožděné či nezralé. Nedostatečně podnětné sociální prostředí a nedokonalosti z něj vyplývající mohou částečně kompenzovat přípravné třídy neboli nulté ročníky. Zde děti před vstupem do školy získávají podstatné znalosti a dovednosti. Cílem je zvýšit šance dětí na úspěšný školní start.

Jak tvrdí Langmeier, Krejčířová (1998) dochází ve věku okolo šesti let k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Dítě začíná chápat svět realisticky, stává se méně závislé na svých spontánních přáních a tužbách. Realismus v chápání světa znamená také jistější posuzování změn či stálosti ve velikosti či množství. Charakteristický je též rozvoj logického myšlení, i když pouze při konkrétní činnosti s konkrétními předměty. Předškolní dítě v době vstupu do školy začíná být schopné rozlišit lépe části obrazce, který dříve vnímalo jako nedělitelný. Tato schopnost se týká obrazů vizuálních i akustických. Dítě je tedy schopno činnosti analyticko-syntetické, umí vyjmout části z předloženého celku a opět je dle určitého klíče vložit zpět. Pomocí této schopnosti rozlišuje vizuální i zvukovou podobu slov a analyzovat části určitých množin. To je nezbytný předpoklad při úspěšném postupu při čtení, psaní nebo počítání. Dokáže napodobit složité tvary písma, odpočítat několik málo předmětů. Avšak školní úspěch není závislý pouze na schopnosti analýzy a syntézy, případně detailním vnímání. Významnou úlohu v procesu učení zaujímá řeč dítěte, paměť a suma znalostí získaných v dosavadním životě.

Kognitivní zralost pojmenovává Trpišovská (1998) jako určitý stupeň intelektuálního vývoje, jenž se mimo jiné vyznačuje zájmem o nové vědomosti, zapojením vůle do pracovních činností omezováním impulsivního chování. Percepční zralost je nutná k výuce čtení a psaní. Pro pojmové myšlení je pak důležitá schopnost analýzy (způsobilost rozpoznat

podstatné znaky a vztahy mezi jevy). Důraz se také klade na soubor předškolních představ a poznatků, na něž navazuje školní učivo. Orientace v prostoru (nahore, dole, vpředu, vzadu) a čase (dny v týdnu, ráno, večer).

Bednářová, Šmardová (2010) píší o kognitivní stránce školní zralosti, že hraje podstatnou roli při učení trivie (čtení, psaní, počítání). Důraz klade na dostatečnou úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech kognitivní zralosti. Je důležité posoudit, zdali dítě vývojově odpovídá vrstevníkům, zda je vývojově před nimi, případně mírně zaostává. Nebo se dokonce jeví jako vývojově opožděné. Může být také nezralé pouze v jedné z oblastí kognitivní zralosti. U dětí, které jeví známky nezralosti, případně vyžívají pomaleji nebo ve vývoji výrazně zaostávají, uvažujeme o odkladu školní docházky a měli bychom jim věnovat zvýšenou péči. V případech, že dítě má rozvinuté rozumové schopnosti, avšak zaostává v dílčí oblasti (např. grafomotorika) motivujeme jej k činnosti, která danou oblast rozvíjí. Rozhodnutí o vstupu či odkladu školní docházky si pak vytváříme na základě kombinace míry nezralosti v dílčí oblasti a dalších činitelů, jako jsou: pracovitost, trpělivost, schopnost koncentrace. Opačný pól tvoří děti nadané, s mimořádným nadáním. Obvykle čtou, píšou, počítají již před nástupem do školy. Mívají také hlubší zájmy a vědomosti z rozličných oborů lidské činnosti. Školský zákon umožňuje těmto dětem dřívější nástup do školy, už v pěti letech, ale měl by být vždy důkladně promyšlen. Některá z dílčích složek kognitivní zralosti nemusí být plně rozvinutá (grafomotorika, sociální dovednosti) a předčasné zaškolení by bylo nevhodné. Bednářová, Šmardová dále uvádějí následující seznam schopností, jež řadíme do souboru kognitivních předpokladů:

- vizuomotorika, grafomotorika,
- řeč,
- sluchové vnímání,
- zrakové vnímání,
- vnímání času,
- základní matematické představy.

Kreislová (2008) uvádí následující seznam schopností a dovedností, jichž je možno zařadit mezi znaky kognitivní zralosti: dítě začíná chápat časové pojmy z budoucnosti, má představu o čase, roste chápání koloběhu životních dějů, uvědomuje si množství a rozměry, třídí předměty podle jejich znaků a vlastností, rádo klade otázky, je zvědavé, je schopné učit se mechanicky, myšlení je konkrétní, je schopné hodnotit svou práci i práci druhých.

Zráním CNS podmiňuje Vágnerová (2000) také rozvoj poznávacích procesů. Z dalších faktorů zmiňuje vliv dědičných dispozic, důraz klade na přiměřenou stimulaci poznávacích procesů. Za důkazy potvrzující předcházející tvrzení považuje případy výchovně opomíjených dětí, jejichž rozumové schopnosti nedosahují potřebných kvalit, navzdory faktu, že mají akceptovatelné předpoklady. Příčiny tohoto stavu spatřujeme v nedostatečné zkušenosti, dále mohou být narušeny dědičné předpoklady nebo pouze schází příležitost k učení. Významnou část školního úspěchu tvoří schopnost provést konkrétní logickou operaci. To vyžaduje opustit koncept prelogického myšlení, kdy je dítě ovládáno aktuálními pocity a tužbami. U dětí nezralých převládá uvažování prelogické, jež je charakteristické egocentrismem a divokou fantazií. Dítě nepochopí, že z pohledu učitele jsou nepřesnosti významné, pro něj však nemají žádný význam. Nedokáže se vcítit do pohledu učitele na situaci. Tento přístup je neslučitelný se školním úspěchem.

Kuric, Vašina (1987) píší o intelektuální stránce školní zralosti následující poznatky. Dítě by mělo být schopné přijmout nové poznatky, dokázat přiměřeně věku porozumět rozličným pojmům, koncentrovat pozornost na vyučovací proces. Dále je třeba, aby dovedlo proniknout do základních časových a číselných kategorií. Ovládlo přiměřené množství slov, správnou výslovnost a souvislé vyjadřování. Rozumělo pokynům učitele.

Ke kognitivní zralosti uvádí Kutálková (2005), že je důležitá pro úspěšné zahájení školní docházky a bezproblémový vztah ke školnímu vyučování. Zabývá se především mírou soustředění a schopností samostatné práce. Upozorňuje na potíže s individuálním vyučováním, kdy i při nejlepší vůli nemůže být učitel plně k dispozici jednomu žáku.

Petrová (Petrová in Čížková, 2010) předkládá následující jevy, dle kterých je možno posuzovat kognitivní zralost:

- Přejít od celostního k pročleněnému vnímání (dítě vnímá a rozlišuje detaily).

- Schopnost analýzy a syntézy.
- Schopnost trvalejší a záměrné paměti, částečně založené na logické myšlení.
- Odlišení reality a fantazie.
- Rozlišení hry a povinnosti.

Petrová (Petrová in Čížková, 2010) podrobněji vysvětluje změny v oblasti kognitivní zralosti. Analýza a syntéza je nepostradatelná při učení trivia. Dítě si více všímá detailů, dokáže z celku vyjmout dílčí část a opět celek složit. Typický je přechod od vnímání celostního k pročleněnému. Školsky zralé dítě vnímá detaily, z nichž se skládá celek. Kupříkladu tvar, počet, směr. Používá také odlišnou strategii při vnímání obrazů, používá systém, postupuje systematicky. Celek posuzuje jako soubor detailů, mezi nimiž panují vztahy. Paměť dítěte se mění od volného, spontánního zapamatování směrem k zapamatování konkrétně logickému. Významná je vůli ovládaná koncentrace pozornosti. V počátcích školní docházky lze uvažovat přibližně o desetiminutovém úseku, kdy je dítě schopno udržet pozornost vůli. Tato doba se postupně prodlužuje s vyžíváním CNS. Významný pokrok je zřejmý v rozvoji řeči. Zralé dítě dokáže hovořit v celých větách, případně kratších souvětích. Gramaticky správně spojuje slova i věty, lze se bez potíží domluvit. O zralosti dítěte svědčí také výslovnost. Školsky nezralé dítě nedokáže korektně vyslovit všechny hlásky, objevují se patlavosti neboli dyslalie. Poznatky z praxe však ukazují, že přibližně 20% až 30% procent populace dětí prvních tříd vykazuje drobné vady výslovnosti.

O řeči šestiletých dětí uvádí Kreislová (2008) následující charakteristické znaky:

- v rozhovoru dítě používá vhodných výrazů a slovních obrátů,
- dobře komunikuje s rodinou, přáteli i cizími osobami,
- zajímá se o význam slov,
- slovní zásoba se rychle rozšiřuje,
- rádo vysvětluje, ukazuje, často přehání.

Kutálková (2005) píše o rozvoji výslovnosti jako o ideálním, je-li do značné míry naplněn potenciál dítěte. Do školy by dítě mělo nastupovat s dobrou výslovností. Logopedická péče proto musí být zahájena v dostatečném předstihu. Důraz se klade na zejména na sykavky a měkčení, zde se mohou později objevit potíže při čtení a psaní textu. Dítě píše, jak si diktuje, a proto vznikají chyby typu sešit = šešit, sesit. Vývoj řeči pokračuje až do sedmi let věku dítěte, kdy se postupně uzavírá, a dosavadní návyky se upevňují. Jelikož vývoj řeči není zcela uzavřen, mají některé děti problémy vyslovit hlásku R i Ř, které se z tohoto důvodu zařazují na konec slabikáře. Hlásky L, jež souvisí s R, Ř základním pohybem, je naopak zařazena na první stránky a je žádoucí, aby dítě ovládalo alespoň tento foném. Rozsáhlá porucha řeči souvisí s nezralostí centrální nervové soustavy, u těchto dětí se stává odklad pravidlem. Avšak posouzení vývoje řeči nelze zjednodušovat pouze na počet hlásek, jež dítě umí vyslovit a jejich kvalitu. Důrazně se doporučuje vzít v úvahu i slovní zásobu a vyjadřovací pohotovost, tedy schopnost souvisle, jasně a gramaticky správně vyjadřovat myšlenky, přání. Podstatnou část ve vývoji řeči zaujímá také dostatečná akustická verbální pozornost, tedy schopnost naslouchat.

Bednářová, Šmardová (2010) považují řeč a komunikační schopnosti za velmi podstatné, neboť na ně bývají ve školách kladeny vysoké nároky. Především je potřeba, aby dítě porozumělo akustickému sdělení, aby pochopilo, co po něm učitel vyžaduje. Řeč se také prolíná s myšlením, prostřednictvím řeči vyjadřuje své myšlenky. Důležitá je také pro vytvoření dobrého postavení v dětském kolektivu. Praktické zkušenosti ukazují, že děti s opožděným vývojem řeči mívají častěji obtíže při osvojení čtení a psaní, častěji se v této skupině vyskytují poruchy učení, například dyslexie, dysgrafie, dysortografie.

Košťátková (2008) hovoří o následujících výstupních kompetencích, jimiž by mělo dítě být vybaveno při odchodu z mateřské školy.

- Dovednost zpracovat různé typy a náměty komunikace. Porozumět sdělení, vyhodnotit jej a zvolit přiměřenou odpověď, dle společenské situace.
- Uspokojivá slovní zásoba užívání gramatických pravidel, to dítěti umožní srozumitelné vyjádření.
- Nemít vadu řeči, na jejím odstranění aktivně pracovat.
- Pamatovat si písničky, říkadla, zážitky, dovednost vybavit si je a sdělit.

Jak uvádí Petřková (1991), očekáváme od dítěte vstupujícího do školy určitý stupeň intelektuálního vývoje, jež mimo jiné zahrnuje:

- Reprodukční schopnosti (opakování slov, čísel).
- Řečové předpoklady včetně přiměřené výslovnosti.

Krejčová, Kargerová (2003) představují následující charakteristiky typické pro vývoj řeči dítěte vstupujícího do školy:

- Mohou přetrvávat problémy s vyslovováním hlásek.
- Dítě má rádo hádanky.
- Je dobrým posluchačem.

#### ***2.4 Emoční, motivační a sociální zralost***

Petrová (Petrová in Čížková, 2010) hovoří o emoční, motivační a sociální zralosti v souvislosti s emoční inteligencí, jíž je podmíněna úspěšnost jedince ve všech oblastech života. Složky emoční inteligence se rozvíjí v raném dětství a základní emoční výbavu, její postupy a strategie dítě přenáší do dalších období života. Dítě musí být pro školní práci připraveno především emočně, neboť emoční zdatnost hraje významnou roli zpočátku školní docházky. Dítě by si mělo vytvořit kladný postoj ke škole, k učiteli i spolužákům, navzdory faktu, že mu školní docházka byla částečně vnucena. Škola i rodina musí vytvořit podmínky, v nichž se dítě aktivně adaptuje nové situaci, získá pocit kontroly nad novou situací, necítí se zaskočeno nároky a požadavky. Charakteristiky typické pro školní zralost v oblasti emocí, motivace a sociálních dovedností jsou následující: přiměřená kontrola citů a pulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu, umět komunikovat s vrstevníky v kolektivu, uznávat autoritu učitele. Dále emočně zralé dítě dokáže odložit splnění momentálních tužeb a přání, podřídí se školnímu režimu, usměrní svou potřebu pohybu. Dokáže odložit osobní tužby a potřeby ve prospěch kolektivu, který směřuje ke konkrétnímu pracovnímu cíli. Jako nejobtížnější se jeví adaptace na hodnocení učitelem. Tato oblast nejčastěji souvisí s ohrožením sebecitu. Dítě zralé postupně zvládá tyto nároky, dokáže přijmout hodnocení a dochází k dalšímu osobnímu růstu. Petrová dále uvádí soubor jevů, kterých se týká emoční, motivační a sociální zralost. Vybíráme následující:

- Adaptace na roli školáka, spolužáka, režim školy.
- Kontrola impulzivních nápadů a popudů.
- Vhodné pracovní tempo, pozitivní přístup k učení, schopnost kooperace.
- Začlenění do kolektivu vrstevníků.
- Emocionální stabilita, odolnost vůči zátěži a neúspěchu.

Kuric, Vašina (1987) hovoří o sociální a morální stránce školní zralosti. Máme tím na mysli zralost citovou a sociální. Dítě zralé po této stránce vykazuje následující znaky: dokáže se na konkrétní dobu odloučit od matky bez nepříjemných zážitků, umí přijmout zodpovědnost za školní úkoly. Ve zkratce; je potřeba, aby dítě na sebe dokázalo vzít roli školáka a ve vyučovacím procesu ji plnilo. S tím souvisí i schopnost zařadit se do dětského kolektivu. Tyto nároky vyžadují jistý stupeň sociálního cítění, zapojení se do sociálních kontaktů, jež vznikají ve školní třídě při práci i hrách. Význam motivace je patrný zejména pro školní práci, kterou musí dítě nejdříve přijmout a poté u ní jistý čas vydržet. Důraz se klade na pochopení smyslu učení jako činnosti potřebné pro budoucí život člověka.

K problematice emoční, motivační a sociální zralosti uvádí Petřková (1991), že je doprovázena změnami v sociálních vztazích, kupříkladu se některé děti dostávají poprvé mimo okruh rodiny. Dítě se musí v novém prostředí cítit příjemně a dovést se sžít s novými lidmi, kteří jej obklopují. Sociálně zralé dítě dovede zadaný úkol nejen přijmout, ale také úspěšně dokončit.

K problematice emoční, motivační a sociální zralosti uvádí Trpišovská (1998), že by dítě mělo disponovat jistým stupněm emocionální nezávislosti a socializační úrovní. Tato kombinace mu umožní přizpůsobit se novému prostředí. Děti pocházející z rodin, v nichž jsou normy sociálního chování odlišné, mívají adaptační potíže. To se týká i dětí, které normy sociálního chování nezvládlo. K roli žáka nebo spolužáka mimo jiné patří umění poslechnout příkazy třetí osoby, kooperace navazování společenských kontaktů a potřeba stýkat se s ostatními členy kolektivu.

Kreislová (2008) prezentuje následující charakteristiky, jež souvisí s emoční a sociální stránkou zralosti, typické pro dítě v době zápisu do školy:

- K práci přistupuje svědomitě, bere ji vážně.
- Potřebuje povzbuzení a podporu.
- Rozlišuje dobro a zlo.
- Začíná ovládat své emoce.

Langmeier (1991) vysvětluje, že emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Charakteristickým znakem pak je schopnost odložit splnění přání na pozdější dobu. Emoční zralost spojujeme s mentální výkonností. Ovládání afektů a impulsů je předpoklad kázně, jež tvoří předpoklad pro školní práci. Tato kázeň do jisté míry odpovídá vývojové potřebě dítěte. Vazbu na emoční zralost tvoří především zralost úkolová, případně zralost pro práci. Děti samovolně přecházejí od hravého pojetí činnosti k pojetí pracovnímu. V činnosti jsou vytrvalejší a cílevědomější, dokážou dokončit úkol, který je pro ně únavný a nezajímavý. Hra nevymizí ze života dítěte náhle a nečekaně, často se prací prolíná. Ani práce nenastupuje rázem, obojí se navzájem střídá. Za důležitou považujeme také dostatečnou schopnost spolupráce. Zdá se, že souvisí s biologickým zráním, na němž je závislá, protože ji velmi často postrádáme u dětí výrazně nadaných a předčasně zařazených. Pracovní (motivační) zralost dítěte je třeba rozvíjet postupně, tak aby nedošlo k překročení hranic přirozeného vývojového stavu. Obtížnost úkolů zvyšujeme postupně, důsledně dbáme na udělení pochval a používáme systém odměn. Obdobná pravidla platí pro rozvoj schopnosti samostatné práce. S emocionální i motivační zralostí úzce souvisí i zralost sociální. Dítě musí být ochotno akceptovat změnu a přijmout roli školáka, se všemi pozitivy i negativy.

Bednářová, Šmardová (2010) považují za obtížné, přesně určit náplň emociálně-sociální zralosti, jelikož školní úspěch nezáleží jen na dítěti samotném a stupni jeho vyzrálosti, nýbrž i na osobnosti učitele, který musí porozumět povaze dítěte, jeho potřebám a možnostem, zvolit vhodné způsoby motivace k práci. Očekáváme jistou úroveň emocionální stability, mezi dětmi v kolektivu bývají v tomto ohledu značné rozdíly. Některé přistupují k výzvám bez obav, případný neúspěch je neodradí, naopak velkou část dětí vstupujících do školy nezdar odradí od dalších pokusů, dítě může být bojácné, plaché, úzkostné. K dalším častým projevům patří frustrace spojená s agresivitou. Rozvoj sociální zralosti je podmíněn prostředím, ve kterém se odehrává, kterak je toto prostředí podnětné. Podstatné je poskytnout dostatek příležitostí pro setkání s jinými dětmi, pomáhat při vytváření kamarádských stavů,



dokázat prožít radost ze společné práce a jejího výsledku. Do této kategorie zralosti řadíme i znalost pravidel slušného chování a dovednost odpoutat se od matky. Ta bývá závislá na míře autonomie dítěte, sebedůvěře. Základy těchto vlastností vytváříme již od narození a jedná se o nepřerušovaný proces, který probíhá po celý život jedince.

Vágnerová (2000) uvádí, že přijatelná adaptace na školu rovněž závisí na stupni rozvoje regulačních kompetencí. Vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace, k řízení, které je založeno na vůli a uvědomění si povinnosti. Za nezralou regulaci, nevhodnou pro školní práci, považujeme emoční řízení. To se projevuje potřebou okamžitého uspokojení aktuálních potřeb. Pro emočně nezralé dítě není role školáka dostatečně přitažlivá, nemá potřebou motivační sílu a je příliš náročná, nedochází k efektivnímu učení. Znakem zralé autoregulace je odložit uspokojení ve prospěch vyššího cíle. Problémy s autoregulací jsou u dětí vstupujících do školy běžné, potíže mívají mnoho příčin. Za nejčastější považujeme:

- citovou nezralost,
- nedostatečné zkušenosti,
- nevhodnou výchovu,
- chronické onemocnění či handicap.

Rodiče takových dětí mívají sklony vychovávat dítě v závislosti a nesamostatnosti, nepodporují rozvoj v oblastech, kde je to možné, ba i vhodné a nutné.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## Úvod

V praktické části diplomové práce se zabýváme vybranými aspekty školní zralosti, konkrétně rozdíly v kognitivní zralosti dívek a chlapců, dětí s odkladem školní docházky a bez odkladu a rozdíly mezi dětmi z rodin, kde je alespoň jeden z rodičů vysokoškolsky vzdělán a dětmi, které vyrůstají v rodině bez vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Presentujeme dílčí výsledky z rozsáhlejšího výzkumu, jehož cílem je mapovat školní zralost v České republice.

## 1 Cíle výzkumu

Na základě našich dosavadních vědomostí o školní zralosti dětí jsme vymezili následující cíle:

- a) Zmapovat školní zralost v opavském regionu.
- b) Zjistit, zdali existují rozdíly ve vybraných oblastech kognitivní zralosti mezi dívkami a chlapci.
- c) Zjistit, zda existují rozdíly ve vybraných oblastech kognitivní zralosti u dětí vyrůstajících v rodinách, v nichž alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání a dětí, které vyrůstají v rodině bez vysokoškolsky vzdělaných rodičů.
- d) Zjistit, zdali existují rozdíly ve vybraných oblastech kognitivní zralosti mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu.

## 2 Stanovení hypotéz

Na základě výzkumných cílů jsme stanovili tyto hypotézy:

HYPOTÉZA 1:

Předpokládáme, že děvčata dosáhnou vyšší úrovně kognitivní zralosti než chlapci.

#### HYPOTÉZA 2:

Předpokládáme, že ve vybraných oblastech kognitivní zralosti budou dosahovat vyšší úrovně děti žijící v rodinách, v nichž alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání.

#### HYPOTÉZA 3:

Předpokládáme, že ve vybraných testech kognitivní zralosti budou úspěšnější děti s odkladem školní docházky, jelikož dosáhli vyššího věku a tím i vyšší úrovně kognitivní zralosti.

### 3 Použité metody

K získání potřebných dat, nezbytných k vyhodnocení školní zralosti v opavském regionu, jsme využili baterii standardizovaných psychodiagnostických testů, metodu rozhovoru a metodu pozorování. Pro účely diplomové práce vybíráme ze zmíněné baterie testů tři dílčí testy, o kterých se podrobněji zmíníme. Zbývající testy uvádíme jen v seznamu: Ravenovy progresivní matice, vystřihování geometrických tvarů, Orientační test školní zralosti – kresba postavy, napodobení předlohy teček, zavázání tkaniček, Edfeltův reverzní test, Orientační test dynamické praxe, Zkouška výslovnosti, Test vizuomotorické koordinace.

**Orientační test verbálního myšlení:** Slouží jako doplněk k Orientačnímu testu školní zralosti, kterému, jak uvádí Jirásek (Jirásek in Švancara, 1974), lze vytknout mnoho vlastností, mezi jinými zanedbání verbálního projevu mentálních funkcí. Dříve se k posouzení verbálního projevu používal improvizovaný rozhovor, jímž se ověřoval duševní obzor, myšlení a způsob vyjadřování dítěte. Potřeba odstranění tohoto nedostatku vyústila ve vytvoření Orientačního testu verbálního myšlení, který zahrnuje 20 otázek. Tyto otázky kladou nároky na rozumové operace a vyžadují jen minimum získaných vědomostí.

**Orientační test školní zralosti – písmo:** Podoba tohoto testu vychází z modifikace testu A. Kerna, která, jak uvádí Jirásek (Jirásek in Švancara, 1974), byla nezbytná pro dosažení standardnosti. Jednotných podmínek se dosáhlo vytvořením vyšetřovacích formulářů s předlohou na levé straně a volným místem pro reprodukci na straně pravé. Úkol napodobení psacího písma představují školní úlohu v pravém slova smyslu. Dítě musí vyvinout úsilí, přimět se vůli k splnění málo přitažlivého úkolu a vydržet jej plnit delší dobu, což jsou

důležité předpoklady úspěšného školního vyučování. Ověřujeme, zdali je dítě schopno přijmout úlohu typu „napodobení předlohy“.

**Zkouška znalostí předškolních dětí:** Jedná se o test, kterým posuzujeme sumu znalostí dítěte, které získalo v rámci svých schopností. Výsledek se odvíjí od mnoha faktorů, zejména záleží na kvalitě informací, které dítěti předkládáme a jeho zájmu, zvědavosti či dosažené vývojové úrovni. Zkouška se skládá ze 40 otázek, rozdělených do 10 kategorií: společnost, počet, čas, zvířata, rostliny, pohádky, domácí činnosti, nástroje, zaměstnání, volný čas. Formulace otázek je přesná a výstižná (Psychodiagnostika, 2010)

**Pozorování:** K získání potřebných dat jsme také užili metodu pozorování. Jak uvádí Čáp, Mareš (2007), jde o sledování člověka bez záměrného zásahu pozorovatele. Pozorování rozlišujeme příležitostné nebo systematické. Během pozorování jsme sledovali laterální postavu, úroveň soustředění, samostatnost a emoční projevy dítěte.

**Rozhovor:** Jedná se o důležitou metodu k získání slovních výpovědí. Čáp, Mareš (2007) uvádějí, že se užívá ve výzkumu i diagnostické praxi. Pomocí rozhovoru jsme zjišťovali tyto informace: bydliště, počet sourozenců a pořadí v sourozenecké skupině.

## 4 Charakteristika vzorku

Výzkum byl prováděn v kraji Moravskoslezském v statutárním městě Opava. Zúčastnili se jej následující mateřské školy: MŠ Sluníčko, MŠ Heydukova, MŠ Neumanova, které celkem umožnili výzkum padesáti respondentů.

**Tabulka 1: Základní demografické údaje o rodinách dětí; chlapci.**

PČD	PD	VD	VR-O	VR-M	ODK
1	Ch	82	ZŠ	ZŠ	ANO
2	Ch	75	OU	OU	NE
3	Ch	73	OU	OU	NE
4	Ch	70	OU	OU	NE
5	Ch	76	SŠ	SŠ	NE
6	Ch	77	SŠ	SŠ	ANO
7	Ch	69	OU	OU	NE
8	Ch	82	SŠ	SŠ	ANO
9	Ch	83	OU	OU	ANO
10	Ch	69	OU	OU	NE
11	Ch	85	SŠ	SŠ	NE
12	Ch	72	SŠ	SŠ	NE
13	Ch	77	OU	SŠ	ANO
14	Ch	76	SŠ	SŠ	NE
15	Ch	77	SŠ	SŠ	NE
16	Ch	76	OU	OU	NE
17	Ch	66	ZŠ	OU	NE
18	Ch	77	SŠ	SŠ	NE
19	Ch	75	OU	OU	NE
20	Ch	70	SŠ	SŠ	NE
21	Ch	84	SŠ	SŠ	ANO
22	Ch	73	VŠ	VŠ	NE
23	Ch	65	OU	SŠ	NE
24	Ch	65	SŠ	OU	NE
25	Ch	78	SŠ	SŠ	ANO
27	Ch	71	ZŠ	ZŠ	NE
27	Ch	77	OU	OU	ANO

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že výzkumu se zúčastnil soubor 27 chlapců ve věku od 65 měsíců (5, 5 roků) do 85 měsíců (7, 1 roků).

**Legenda k tabulce 1:**

PČD: Pořadové číslo dítěte

PD: Pohlaví dítěte

VD: Věk dítěte

VR-O: Vzdělání rodičů – otec

VR-M: Vzdělání rodičů – matka

ODK: Odklad

**Tabulka 2: Základní demografické údaje o rodinách dětí; dívky.**

PČD	PD	VD	VR - O	VR - M	ODK
1	D	76	SŠ	SŠ	NE
2	D	74	OU	OU	NE
3	D	77	OU	OU	ANO
4	D	77	VŠ	SŠ	ANO
5	D	74	SŠ	SŠ	NE
6	D	77	OU	OU	NE
7	D	77	SŠ	SŠ	NE
8	D	75	VŠ	VŠ	NE
9	D	79	VŠ	VŠ	ANO
10	D	70	OU	SŠ	NE
11	D	74	VŠ	SŠ	NE
12	D	72	OU	OU	NE
13	D	67	OU	OU	NE
14	D	66	SŠ	SŠ	NE
15	D	73	OU	OU	NE
16	D	69	VŠ	VŠ	NE
17	D	82	SŠ	VŠ	NE
18	D	72	OU	OU	NE
19	D	82	SŠ	SŠ	ANO
20	D	69	SŠ	SŠ	NE
21	D	68	VŠ	VŠ	NE
22	D	75	SŠ	SŠ	NE
23	D	78	OU	SŠ	ANO

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že výzkumu se zúčastnil soubor 23 dívek ve věku od 66 měsíců (5, 6 roků) do 82 měsíců (7, 10 roků).

## **Legenda k tabulce 2:**

PČD: Pořadové číslo dítěte

PD: Pohlaví dítěte

VD: Věk dítěte

VR-O: Vzdělání rodičů – otec

VR-M: Vzdělání rodičů – matka

ODK: Odklad

Z tabulek č 1. a 2. vyplývají základní demografické údaje o respondentech a jejich rodinách. Při výzkumu jsme testovou baterii provedli s 50 respondenty, z toho 23 dívek a 27.

**Věk: průměrný věk respondentů – 74 měsíců (6, 2 roků), medián věku respondentů – 75 měsíců (6, 3 roků), modus věku respondentů – 77 měsíců (6, 5 roků).**

**Vzdělání rodičů: základní – 3 muži a 2 ženy, odborné učiliště – 20 mužů a 18 žen, středoškolské – střední škola s maturitou – 20 mužů a 24 žen, vysokoškolské – 7 mužů a 6 žen.**

**Odklad školní docházky: Ano – 8 chlapců a 5 dívek, Ne – 19 chlapců a 18 dívek.**

## **5 Postup při sběru dat**

Výzkum probíhal v roce 2010 rozdělený do tří etap. První etapa probíhala v MŠ Sluníčko v únoru 2010 a obsáhla nejvíce respondentů. Druhá etapa, kratší, probíhala na přelomu února a března 2010 v MŠ Heydukova. Doplňit požadovaný vzorek na padesát respondentů se nám podařilo ve spolupráci s MŠ Neumannova v květnu 2010. Všechny MŠ se nacházejí na území statutárního města Opavy, které je zároveň zřizovatelem všech tří mateřských škol. Za nejpodstatnější rozdíl mezi mateřskými školami považujeme počet dětí, o něž pečují. MŠ Sluníčko navštěvuje celkem 140 dětí, MŠ Heydukova 52 dětí a MŠ Neumannova okolo 40 dětí.

Samotný výzkum probíhal v dopoledních hodinách, tedy v době, kdy byly děti svěží a odpočínuté. Po přestávce na oběd se nám obvykle dařilo vyšetřit jednoho či dva respondenty. Průměrně jsme dovedli provést baterii testů s pěti respondenty za den. K provádění testů měli v každé MŠ k dispozici samostatnou místnost, vyčleněnou pro administrátora testů a



respondenta. Do průběhu šetření nezasahovaly třetí osoby. S ověřením školní zralosti dítěte a zařazením výsledků do celkové statistiky vždy souhlasili rodiče. Personál MŠ nám vycházel vstříc, výrazné potíže jsme nezaznamenali.

Výzkum jsme zahajovali klidným, úvodním rozhovorem, dotazovali se na jméno, věk, sourozence a bydliště dítěte. Poté začali administraci jednotlivých testů, jak jsou popsány v Použitých metodách. Děti jsme průběžně, přiměřeně motivovali pochvalami a povzbuzením. Finální motivací pak bylo předání odměny (bonbóny, lízátka) za úspěšné dokončení baterie testů. Zásadním činitelem úspěšnosti v šetření byl první dojem. Během prvních dnů výzkumu testy prošly děti sebevědomější, průbojnější, odvážnější. Díky systému odměn počáteční ostych klesl a spontaneita dětí se postupně uvolňovala. Během administrace testů jsme usilovali o vytvoření klidné, pozitivní atmosféry, v níž se dítě cítilo pohodlně. Také tento faktor rozhodoval o úspěšnosti. Data jsme zaznamenali bezprostředně po ukončení testů do předtisknutého formuláře. Pouze s jedním respondentem se nám nepodařilo dokončit testovou baterii, později byl nahrazen dítětem z jiné MŠ

## 6 Výsledky výzkumu

### 6.1 Charakteristika tabulek a grafů

Výsledky výzkumného šetření byly po vyhodnocení zaznamenány do tabulek a grafů. Zaznamenané a zpracované údaje zachycuje jedenáct níže uvedených tabulek a k nim příslušné grafy.

**Tabulka č. 3** zachycuje kompletní výsledky chlapců ve třech vybraných dílčích testech.

**Tabulka č. 4** zachycuje kompletní výsledky dívek ve třech vybraných dílčích testech.

**Tabulky č. 5 – 7** zachycují výsledky Orientačního testu školní zralosti – verbální myšlení, a to ve vztahu k pohlaví respondentů, k vzdělání jejich rodičů a odkladu školní docházky. Tabulky zachycují četnost a rozložení známek ve vzorku, jednotlivé řádky tabulky ukazují rozložení a četnost v příslušné kategorii.

**Tabulky č. 8 – 10** prezentují výsledky Orientačního testu školní zralosti – napodobení písma vzhledem k pohlaví respondentů, k vzdělání jejich rodičů a odkladu školní docházky. Tabulky zachycují četnost a rozložení známek ve vzorku, jednotlivé řádky tabulky ukazují rozložení a četnost v příslušné kategorii.

**Tabulky č. 11 – 13** zachycují průměr výsledků Zkoušky znalostí předškolních dětí a umožňují vzájemné srovnání kategorií. Výsledky porovnávají ve vztahu k pohlaví respondentů, k vzdělání jejich rodičů a odkladu školní docházky.

Abychom zvýšili přesnost a usnadnili orientaci v datech, zvolili jsme grafickou podobu záznamu výsledků šetření. Ke každé s tabulek č. 5 – 13 náleží graf, který znázorňuje data z tabulky.

**Grafy k tabulkám č. 5 – 7** zobrazují data z tabulky č. 5 – 7. Sloupce grafu zachycují četnost a rozložení známek ve vzorku. Popisky dat vyjadřují podíl známky v dané kategorii zapsaný procenty.

**Grafy k tabulkám č. 8 – 10** zobrazují data z tabulky č. 8 – 10. Sloupce grafu zachycují četnost a rozložení známek ve vzorku. Popisky dat vyjadřují podíl známky v dané kategorii zapsaný procenty.

**Grafy k tabulkám č. 11 – 13** znázorňují údaje z tabulky č. 11 – 13. Sloupce usnadňují vzájemné srovnání kategorií. Tyto grafy jsme doplnili informacemi o mediánu a modu, které lze také vzájemně porovnat.

## 6.2 *Kompletní výsledky vybraných dílčích testů*

**Tabulka 3: Kompletní výsledky chlapců ve třech vybraných dílčích testech.**

PČD	TVM		OTŠZ-P	ZZPD
	HSK	ZNM		
1	-12	5	4	-30
2	0	3	2	-6
3	4	3	2	20
4	-10	4	2	0
5	26	1	2	24
6	15	2	2	20
7	1	3	4	-18
8	21	2	4	30
9	-5	4	5	-2
10	-12	5	5	-24
11	9	3	3	10
12	-2	4	3	-10
13	23	2	3	16
14	12	3	3	16
15	16	2	2	26
16	-3	4	3	2
17	3	3	5	-24
18	20	2	4	8
19	-2	4	4	2
20	22	2	3	18
21	-5	4	2	4
22	10	3	1	22
23	-6	4	2	-14
24	9	3	3	8
25	6	3	2	22
26	-5	4	5	-18
27	9	3	4	22

**Legenda k tabulce 3:**

PČD: Pořadové číslo dítěte

OTŠZ-P: Orientační test školní zralosti - písmo

TVM: Test verbálního myšlení

ZZPD: Zkouška znalostí předškolních dětí

HSK: Hrubé skóre

ZNM: Znamka

**Tabulka 4: Kompletní výsledky dívek ve třech vybraných dílčích testech.**

PČD	TVM		OTŠZ-P	ZZPD
	HSK	ZNM		
1	-4	4	3	8
2	12	3	2	14
3	3	3	2	-10
4	3	3	2	16
5	15	2	3	28
6	9	3	2	24
7	7	3	2	28
8	28	1	1	30
9	9	3	2	12
10	4	3	3	10
11	8	3	2	4
12	25	1	3	30
13	-6	4	4	-22
14	6	3	3	4
15	-8	4	2	-20
16	21	2	2	18
17	25	1	1	22
18	-3	4	4	-12
19	8	3	3	12
20	5	3	4	12
21	18	2	4	16
22	5	3	2	10
23	-4	4	3	-4

**Legenda k tabulce 4:**

PČD: Pořadové číslo dítěte

OTŠZ-P: Orientační test školní zralosti - písmo

TVM: Test verbálního myšlení

ZZPD: Zkouška znalostí předškolních dětí

HSK: Hrubé skóre

ZNM: Znamka

### 6.3 Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti – verbální myšlení

**Tabulka 5: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - verbální myšlení; srovnání dle pohlaví**

Pohlaví	Známka				
	1	2	3	4	5
Dívky	3	3	12	5	0
Chlapci	1	6	10	8	2

Z tabulky č. 5 vyplývá následující rozložení známek mezi dívkami a chlapci ve vzorku:

*Známka 1: 1 chlapec, 3 dívky*

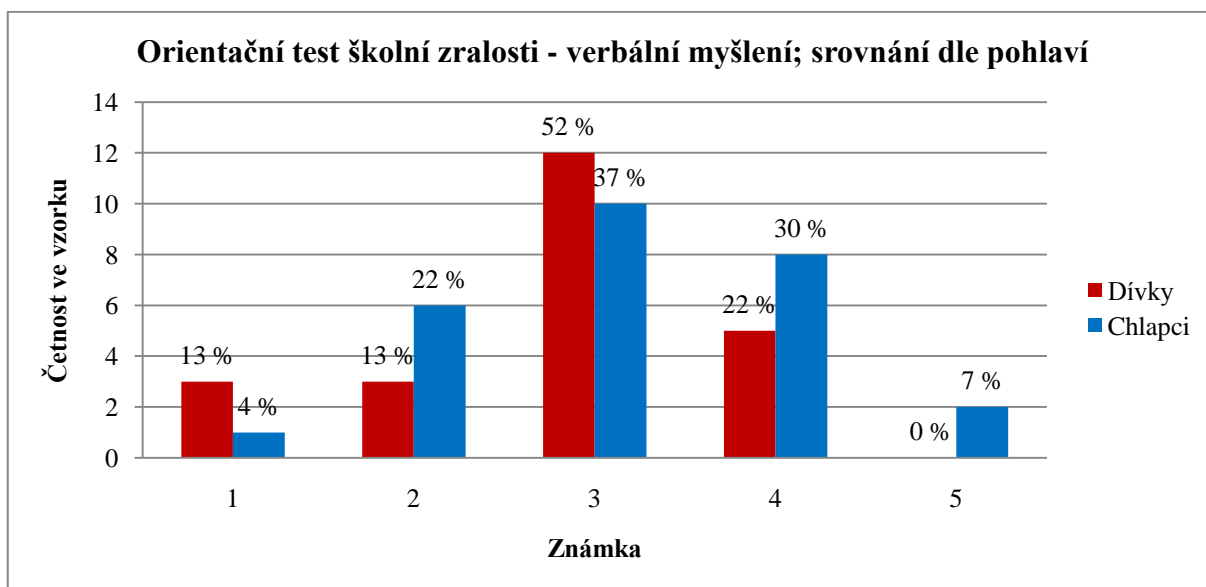
*Známka 4: 8 chlapců, 5 dívek*

*Známka 2: 6 chlapců, 3 dívky*

*Známka 5: 2 chlapci, 0 dívek*

*Známka 3: 10 chlapců, 12 dívek*

**Graf k tabulce č. 5.**



**Nejvyšší podíl** ve vzorku zaujímá známka 3 (pásmo průměrné zralosti verbálního myšlení), dívky 52 %, chlapci 37 %. **Rozdíly** pozorujeme v pásmu nadprůměrné zralosti, dívky 13 %, chlapci 4 % (známka 1), dívky 13 %, chlapci 22 % (známka 2). **Rozdíly** registrujeme také v pásmu velmi podprůměrné zralosti (známka 5), dívky 0 %, chlapci 7 %.

**Tabulka 6: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - verbální myšlení; srovnání dle vzdělání rodičů**

VŠ vzdělání alespoň 1 z rodičů	Známka				
	1	2	3	4	5
Ano	2	2	4	0	0
Ne	2	7	18	13	2

Z tabulky č. 6 vyplývá následující rozložení známek mezi dětmi dle vzdělání rodičů.

**VŠ vzdělání alespoň 1 z rodičů: Ano**

*Známka 1: 2 respondenti*

*Známka 2: 2 respondenti*

*Známka 3: 4 respondenti*

*Známka 4: 0 respondentů*

*Známka 5: 0 respondentů*

**VŠ vzdělání alespoň 1 z rodičů: Ne**

*Známka 1: 2 respondenti*

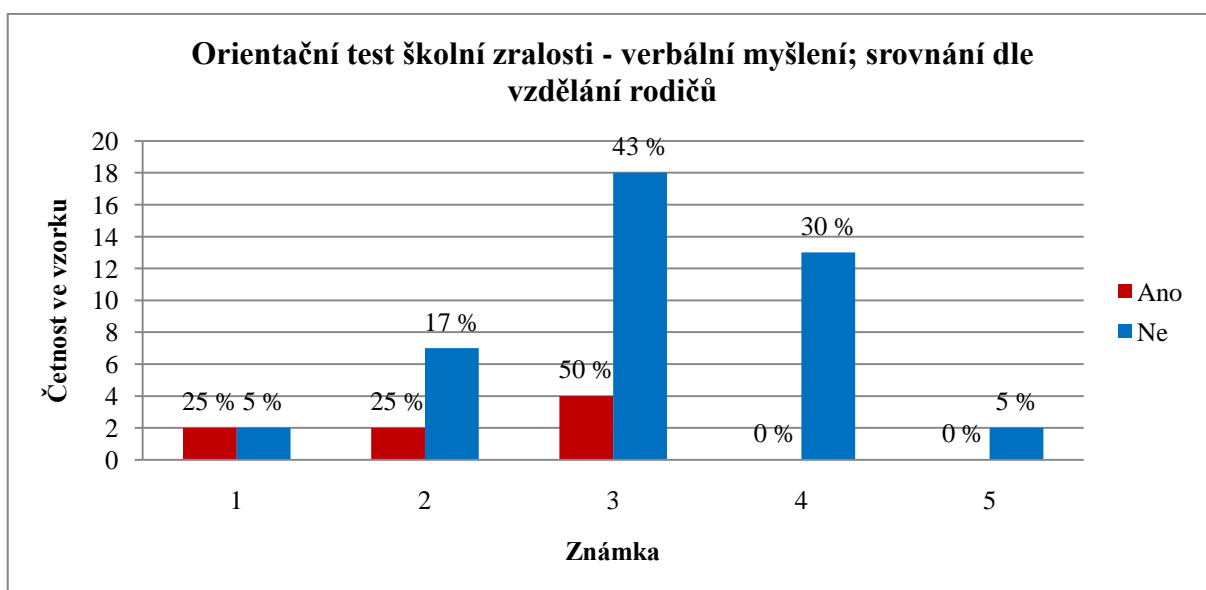
*Známka 2: 7 respondentů*

*Známka 3: 18 respondentů*

*Známka 4: 13 respondentů*

*Známka 5: 2 respondentů*

**Graf k tabulce č. 6**



**Nejvyšší** četnost ve vzorku zaznamenáváme v pásmu průměrné zralosti verbálního myšlení (známka 3); podíl dětí z rodin, kde je alespoň 1 rodič VŠ vzdělán dosahuje 50 %, děti rodičů bez VŠ vzdělání 43 %, procentuální srovnání této známky je takřka vyrovnané. **Výraznější** rozdíly při srovnávání registrujeme v pásmu velmi nadprůměrné zralosti verbálního myšlení (známka 1), děti z rodin, kde je alespoň 1 rodič VŠ vzdělán 25 %, děti rodičů bez VŠ vzdělání 5 %. **Značně výrazné** rozdíly můžeme pozorovat v pásmu

podprůměrné a velmi podprůměrné zralosti (známky 4 a 5), děti z rodin, kde je alespoň 1 z rodičů VŠ vzdělán 0 %, děti rodičů bez VŠ vzdělání 30 %, respektive 0 % a 5 %.

**Tabulka 7: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - verbální myšlení; srovnání dle odkladu školní docházky**

Odklad	Známka				
	1	2	3	4	5
Ano	0	3	6	3	1
Ne	4	6	16	10	1

Z tabulky č. 7 vyplývá následující rozložení známek mezi respondenty dle odkladu.

**Odklad školní docházky: Ano**

*Známka 1: 0 respondentů*

*Známka 2: 3 respondenti*

*Známka 3: 6 respondentů*

*Známka 4: 3 respondenti*

*Známka 5: 1 respondent*

**Odklad školní docházky: Ne**

*Známka 1: 4 respondenti*

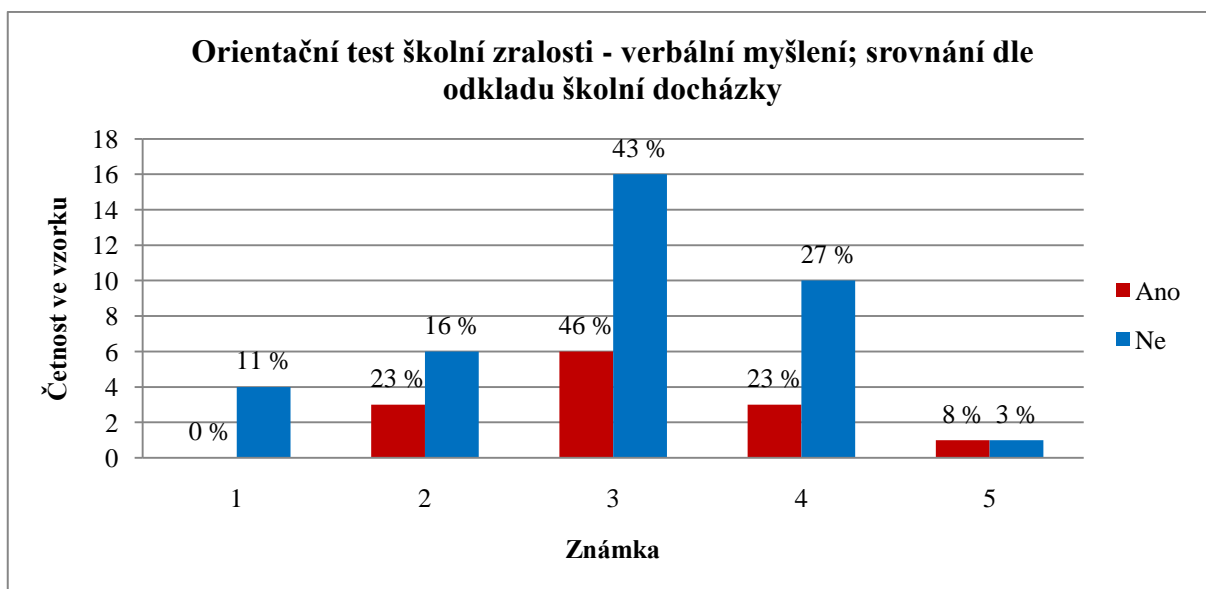
*Známka 2: 6 respondentů*

*Známka 3: 16 respondentů*

*Známka 4: 10 respondentů*

*Známka 5: 1 respondent*

**Graf k tabulce č. 7**



**Nejpočetnější** zastoupení evidujeme v pásmu průměrné verbální zralosti (známka 3), podíl dětí s odkladem školní docházky zde dosahuje 46 %, podíl dětí bez odkladu školní docházky 43 %, procentuální srovnání tohoto pásma je vyrovnané. **Druhou nejčetnější** skupinou je pásmo podprůměrné školní zralosti (známka 4). Respondenti s odkladem školní

docházky v tomto pásmu dosahují 23% podílu, respondenti bez odkladu školní docházky 27% podílu. Procentuální poměr je takřka rovný. **Výraznější rozdíly** evidujeme v pásmu velmi nadprůměrné zralosti verbálního myšlení, děti s odkladem školní docházky 0% zastoupení, děti bez odkladu školní docházky 11 % podílu ze vzorku.

#### 6.4 Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo

**Tabulka 8: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo; srovnání dle pohlaví**

Pohlaví	Známka				
	1	2	3	4	5
Dívky	2	10	7	4	0
Chlapci	1	9	7	6	4

Z tabulky č. 8 vyplývá následující rozložení známek mezi dívkami a chlapci ve vzorku:

**Známka 1:** 1 chlapec, 2 dívky

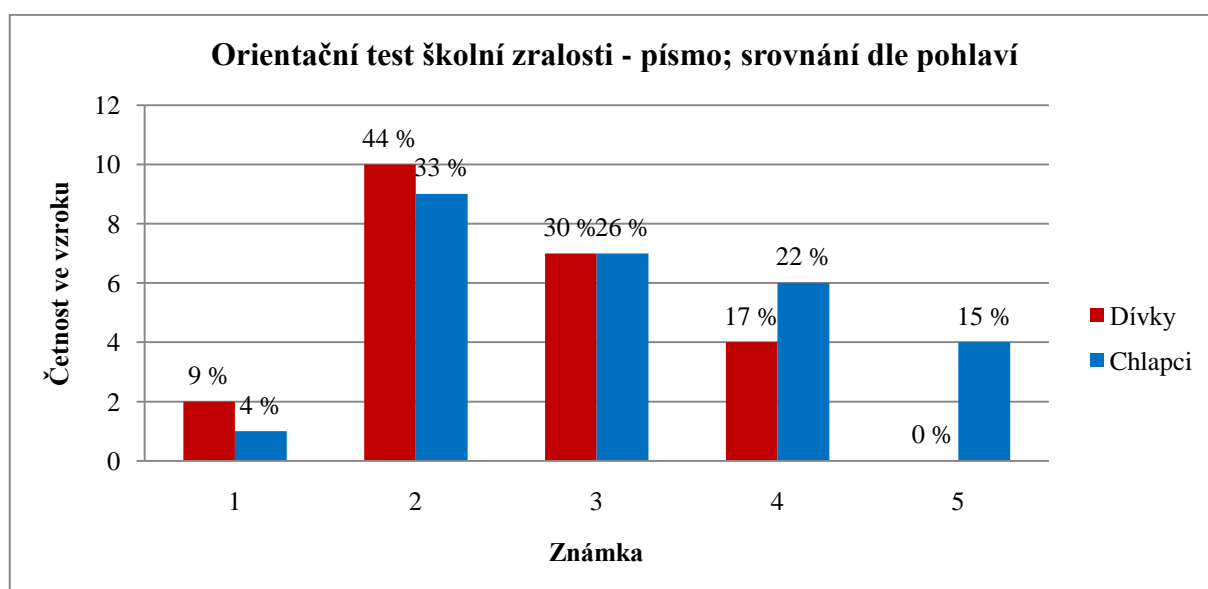
**Známka 2:** 9 chlapců, 10 dívek

**Známka 3:** 7 chlapců, 7 dívek

**Známka 4:** 6 chlapců, 4 dívky

**Známka 5:** 4 chlapci, 0 dívek

**Graf k tabulce č. 8**



**Nejvyšší** podíl ve vzorku pozorujeme v pásmu nadprůměrné školní zralosti (známka 2), dívky 44 %, chlapci 33 %. **Druhým** nejfrekventovanějším hodnocením je pak známka 3 (pásmo průměrné zralosti), dívky 30% podíl, chlapci 26% díl ze vzorku. **Výrazný rozdíl** mezi



dívky a chlapci jsme zaznamenali v pásmu velmi podprůměrné školní zralosti, dívky 0 %, chlapci 15 %.

**Tabulka 9: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo; srovnání dle vzdělání rodičů**

VŠ vzdělání rodičů alespoň 1 z rodičů	Známka				
	1	2	3	4	5
Ano	3	4	0	1	0
Ne	0	15	14	9	4

Z tabulky č. 9 vyplývá následující rozložení známek mezi dětmi dle vzdělání rodičů.

**VŠ vzdělání alespoň 1z rodičů: Ano**

*Známka 1: 3 respondenti*

*Známka 2: 4 respondenti*

*Známka 3: 0 respondentů*

*Známka 4: 1 respondent*

*Známka 5: 0 respondentů*

**VŠ vzdělání alespoň 1 z rodičů: Ne**

*Známka 1: 0 respondentů*

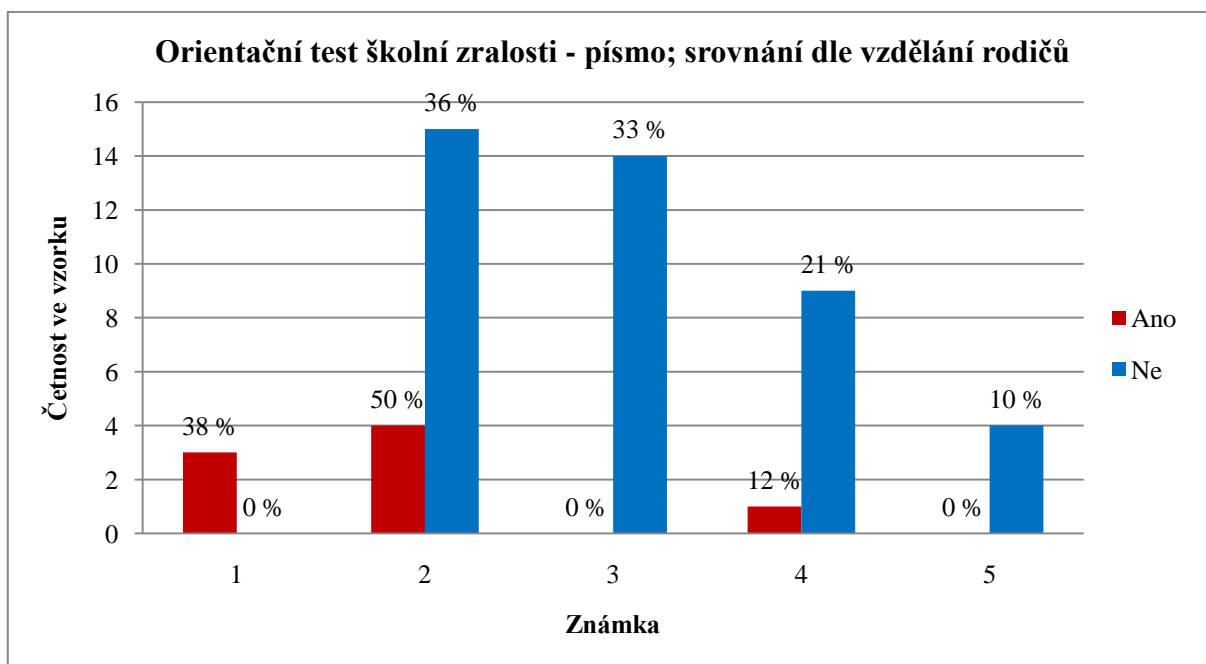
*Známka 2: 15 respondentů*

*Známka 3: 14 respondentů*

*Známka 4: 9 respondentů*

*Známka 5: 4 respondenti*

**Graf k tabulce č. 9**



**Nejfrekventovanějším** hodnocením je známka 2 (pásmo nadprůměrné školní zralosti); podíl dětí rodičů, z nichž alespoň 1 je VŠ vzdělán, zde dosahuje 50 %, díl dětí rodičů bez VŠ vzdělání 36 %. Můžeme pozorovat **signifikantní rozdíly** mezi kategoriemi ve všech pásmech zralosti, zvláště v pásmu velmi nadprůměrné školní zralosti (VŠ 38 %, děti rodičů bez VŠ vzdělání 0 %) a průměrné školní zralosti (VŠ 0 %, děti rodičů bez VŠ vzdělání 33 %).

**Tabulka 10: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo; srovnání dle odkladu školní docházky**

Odklad	Známka				
	1	2	3	4	5
Ano	0	6	3	3	1
Ne	3	13	11	7	3

Z tabulky č. 10 vyplývá následující rozložení známek mezi respondenty dle odkladu.

**Odklad školní docházky: Ano**

*Známka 1: 0 respondentů*

*Známka 2: 6 respondentů*

*Známka 3: 3 respondenti*

*Známka 4: 3 respondenti*

*Známka 5: 1 respondent*

**Odklad školní docházky: Ne**

*Známka 1: 3 respondenti*

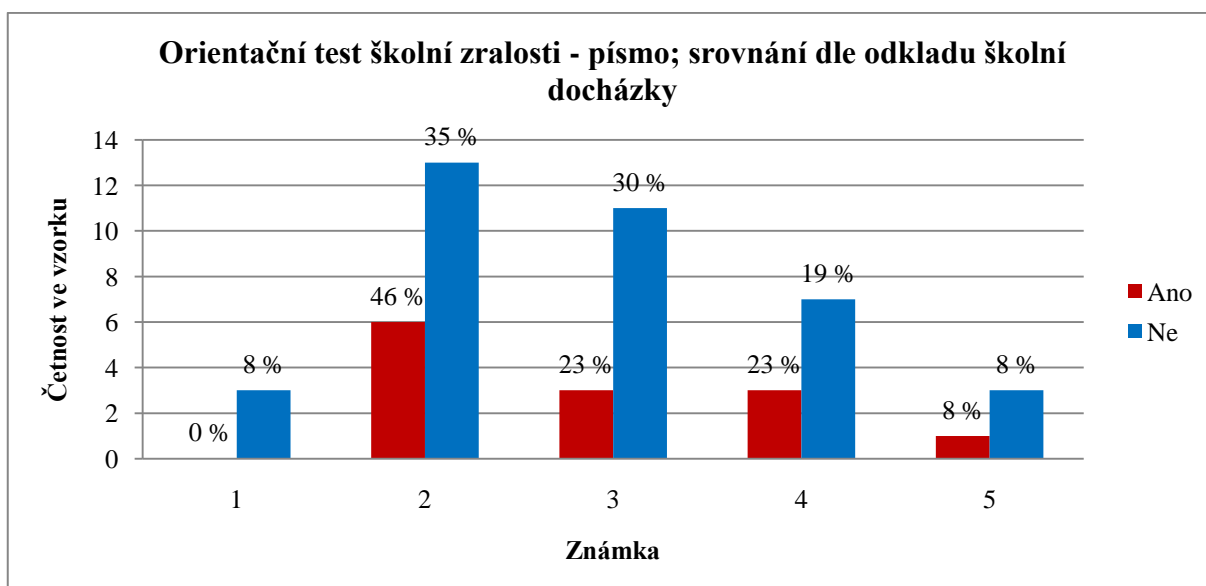
*Známka 2: 13 respondentů*

*Známka 3: 11 respondentů*

*Známka 4: 7 respondentů*

*Známka 5: 3 respondenti*

**Graf k tabulce č. 10**



**Nejčtenějším** hodnocením udělovaným ve vzorku byla známka 2 (pásmo nadprůměrné školní zralosti), děti s odkladem školní docházky 46 %, bez odkladu školní docházky 35 % ze vzorku. Rozdíl při srovnání kategorií činí 9 %. **Výraznější rozdíl** mezi třídami pozorujeme v pásmu velmi nadprůměrné školní zralosti, děti s odkladem školní docházky 0% zastoupení, děti bez odkladu 8% zastoupení.

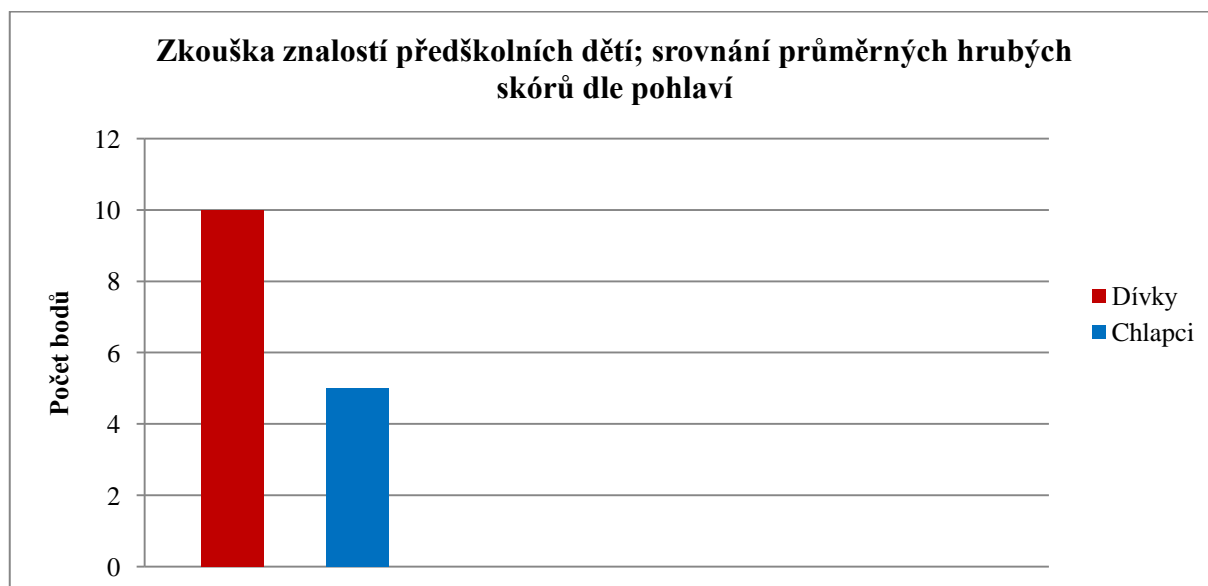
## 6.5 Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí

**Tabulka 11: Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí; srovnání průměrných hrubých skóre dle pohlaví**

Zkouška znalostí předškolních dětí	
Pohlaví	Průměrný hrubý skór
Dívky	10
Chlapci	5

Z tabulky č. 11 vidíme, že průměrný hrubý skór dívek ve Zkoušce znalostí předškolních dětí převyšuje průměrný hrubý skór chlapců.

**Graf k tabulce č. 11**



Z grafu je patrné, že průměrný hrubý skór dívek převyšuje průměrný hrubý skór chlapců přesně o **polovinu**. Pro doplnění uvádíme srovnání hodnot mediánu a modu dívek a chlapců.

**Medián:**

*Chlapci: 8*

*Dívky: 12*

**Modus:**

*Chlapci: 22*

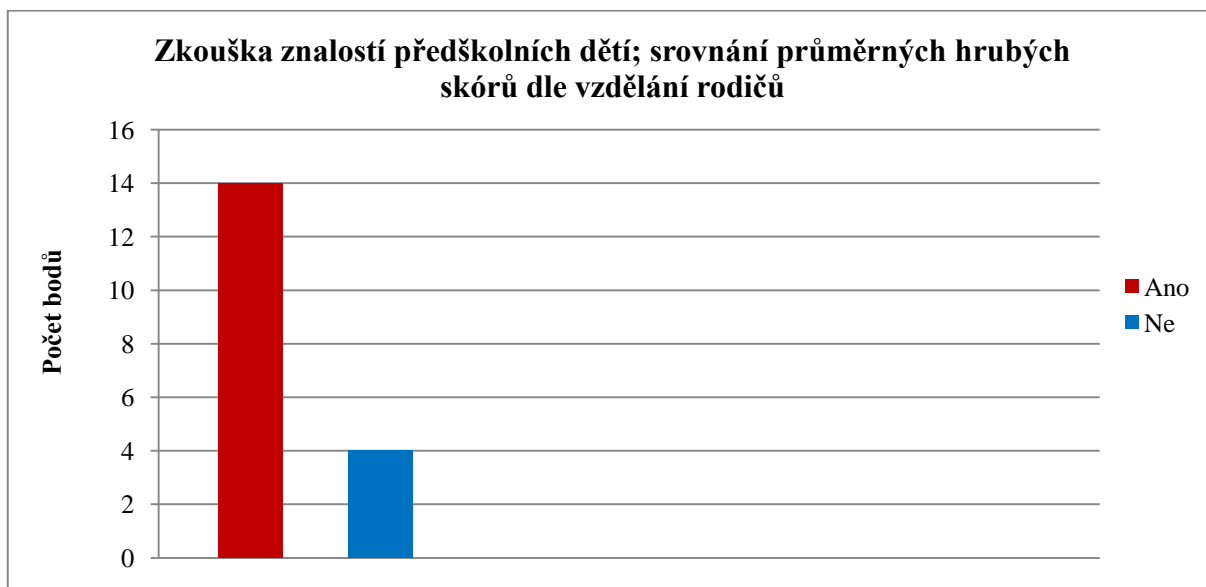
*Dívky: 12*

**Tabulka 12: Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí; srovnání průměrných hrubých skóre dle vzdělání rodičů**

Zkouška znalostí předškolních dětí	
VŠ vzdělání alespoň 1 z rodičů	Průměrný hrubý skór
Ano	14
Ne	4

Z tabulky zjišťujeme, že průměrný hrubý skór dětí, které vyrůstají v rodině, kde alespoň jeden z rodičů dosáhl VŠ vzdělání, **přesahuje** průměrný hrubý skór dětí, které vyrůstají v rodině bez VŠ vzdělaných rodičů.

**Graf k tabulce č. 12**



Z grafu zjišťujeme, že průměrné hrubé skóre se **výrazně** liší, děti rodičů, z nichž alespoň 1 dosáhl VŠ vzdělání průměrně dosáhly 14 bodů, děti rodičů bez VŠ vzdělání průměrně získaly 4 body. Pro doplnění uvádíme srovnání hodnot mediánu a modu uvedených kategorií.

VŠ vzdělání alespoň 1 rodiče: Ano

Medián: 16

Modus: 22

VŠ vzdělání alespoň 1 rodiče: Ne

Medián: 8

Modus: 10

**Tabulka 13: Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí; srovnání průměrných hrubých skóre dle odkladu školní docházky**

Zkouška znalostí předškolních dětí	
Odklad	Průměrný hrubý skór
Ano	5
Ne	8

Z tabulky vyplývá, že průměrný hrubý skór dětí s odkladem školní docházky je **nižší** nežli průměrný hrubý skór dětí bez tohoto odkladu.

**Graf k tabulce č. 13**



Průměrné hrubé skóre obou kategorií jsou **rozdílné**, avšak tento rozdíl nepovažujeme za výrazný, respondenti s odkladem školní docházky průměrně získali 5 bodů, děti bez odkladu školní docházky 8 bodů. Pro doplnění uvádíme srovnání hodnot mediánu a modu uvedených kategorií.

**Odklad školní docházky: Ano**

*Medián: 8*

*Modus: 16*

**Odklad školní docházky: Ne**

*Medián: 10*

*Modus: 22*

## 7 Diskuse

Následující kapitolu věnujeme hodnocení výsledků a ověření hypotéz diplomové práce. Vyhodnocením výsledků výzkumného šetření jsme dospěli k následujícím formulacím.

### **HYPOTÉZA 1:**

Předpokládáme, že děvčata dosáhnou vyšší úrovně kognitivní zralosti než chlapci. V *Orientačním testu školní zralosti – verbální myšlení* ukázal výzkum převahu dívek v pásmech velmi nadprůměrné a průměrné zralosti. Naopak v pásmech podprůměrné a velmi podprůměrné zralosti (známky 4 a 5) dosahuje znatelně vyšší četnosti kategorie chlapců. Ani jedna z dívek nespadá do pásma velmi podprůměrné zralosti. Překvapením pak je výrazná převaha chlapců v pásmu nadprůměrné zralosti (viz. graf k tabulce č. 5). *Orientační test školní zralosti – písmo* poskytuje podobné závěry. Dívky překonávají chlapce v pásmu velmi nadprůměrné i nadprůměrné zralosti. Pásmo průměrné zralosti je vyrovnané a ve zbývajících pásmech již dominuje kategorie chlapců (viz. graf k tabulce č. 8). *Zkouška znalostí předškolních dětí* ukázala vyšší kognitivní zralost dívek, kdy dívky dosáhly o polovinu vyššího průměrného hrubého skóru (viz. graf k tabulce č. 11).

Naše závěry podporuje Langmeier, Krejčířová (1998), kteří uvádí, že dívky zpravidla dříve dosahují školní zralosti a je u nich požadováno méně odkladů školní docházky. Mentální vybavenost dívek považujeme za univerzálnější, chlapeckou za specializovanější. Naši argumentaci podporuje také vývoj některých kognitivních schopností, převážně řeči. Ta se u dívek rozvíjí v nižším věku, a proto děvčátka v průměru mluví dříve. Avšak je třeba mít na paměti zákon individuálního průběhu fyzického a psychického vývoje, který vychází ze skutečnosti, že pořadí vývojových period je pro všechny jedince stejné, ale tato období již shodná nejsou. Jednotlivé periody tvoří komplexní model lidské ontogeneze, nicméně žádný vývoj lidského jedince neprobíhá ideálně dle tohoto modelu. Tudíž i chlapec může začít mluvit velice brzy.

Za hlavního činitele, který ovlivňuje rozdílný vývoj dívek a chlapců, považujeme faktor biologický, aniž bychom chtěli opomenout vlivy dalších činitelů, především faktor psychologický či vlivy prostředí. Stavba, avšak především funkce mozku je ve vztahu k pohlaví odlišná. Za hlavní rozdíl považujeme dominanci jedné či druhé hemisféry. Za centrum logického myšlení bývá považována polokoule levá, za centrum empatie, intuice

hemisféra pravá. Obě polokoule vzájemně kooperují, doplňují se. Výsledkem je rozdílný podíl vlivu hemisféry v každém psychickém ději.

**Hypotéza č 1. tedy byla potvrzena.** Výsledky výzkumného šetření ověřili skutečnost, že dívky předškolního věku dosahují vyšší úrovně kognitivní zralosti. Posun v této oblasti nenastal.

## **HYPOTÉZA 2:**

Předpokládáme, že ve vybraných oblastech kognitivní zralosti budou dosahovat vyšší úrovně děti žijící v rodinách, v nichž alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání. Procentuální srovnání v *Orientačním testu školní zralosti – verbální myšlení* ukazuje převahu dětí, které vyrůstají v rodině alespoň s jedním rodičem VŠ vzdělání v prvních třech pásmech zralosti. Naopak pásmech podprůměrné a velmi podprůměrné zralosti dominuje kategorie dětí, které vyrůstají v rodině bez VŠ vzdělaného rodiče, respondenti z opačné kategorie zde nejsou zastoupeni (viz. graf č. 6). V pásmech velmi nadprůměrné a nadprůměrné zralosti *Orientačního testu školní zralosti – písmo* v procentuálním porovnání převládají děti VŠ vzdělaných rodičů. Ve zbývajících pásmech zralosti průměrné, podprůměrné a velmi podprůměrné vynikají děti z rodin středoškolsky vzdělaných či vyučených (viz. graf k tabulce č. 9). *Zkouška znalostí předškolních dětí* poukazuje na převahu ve znalostech dětí VŠ vzdělaných rodičů (viz. graf k tabulce č. 12) Z uvedeného vyplývá, že **hypotéza č. 2 byla potvrzena.** Domníváme se, že úspěch dětí VŠ vzdělaných rodičů zapříčinil genetický faktor a možná výchova v podnětnějším prostředí, které klade vyšší nároky na osobnost dítěte.

Za další faktor, který zapříčinil toto rozložení výsledků, považujeme hodnotový systém rodin, který se předává z generace na generaci. Rodiče upřednostňují ve výchově hodnoty, kterým přikládali význam rodiny, z nichž pochází. Je-li touto hodnotou vzdělání či pracovitost a houževnatost, pak děti těchto rodičů dosahují lepších výsledků, neboť zralost a stupeň jejího rozvoje lze stimulovat a ovlivňovat vnějšími vlivy. Zde je třeba upozornit na fakt, že tento vnější vliv je nepoměrně menší nežli vlivy vnitřní, jako je stupeň rozvoje CNS a další důležité činitele, nicméně existuje. Tyto hodnoty jsou v různých rodinách odlišné, existují rodiny, v nichž vzdělání bývá považováno za zbytečné. Obecně existuje žebříček hodnot, jež mají vážnost napříč společenskými vrstvami. Tyto hodnoty se nevytváří v konkrétní rodině, nýbrž vyplývají ze společnosti samotné, která jim přikládá úctu, vážnost i ocenění.



### **HYPOTÉZA 3:**

Předpokládáme, že ve vybraných testech kognitivní zralosti budou úspěšnější děti s odkladem školní docházky, jelikož dosáhli vyššího věku a tím i vyšší úrovně kognitivní zralosti. Procentuální srovnání v *Orientačním testu školní zralosti – verbální myšlení* naznačilo převahu dětí s odkladem v pásmu nadprůměrné a průměrné zralosti, avšak ani jeden respondent z této skupiny nedosáhl pásma velmi nadprůměrné zralosti. Větší poměrné zastoupení je také možné pozorovat v pásmu velmi podprůměrné zralosti (viz. graf k tabulce č. 7). *Orientační test školní zralosti – písmo* naznačuje toto: v procentuálním srovnání vidíme převahu v pásmu nadprůměrné zralosti, podprůměrné zralosti a velmi podprůměrné zralosti. Naopak v pásmu velmi nadprůměrné zralosti se opět neumístil jediný respondent (viz. graf k tabulce č. 10). *Zkouška znalostí předškolních dětí* také hovoří ve prospěch dětí bez odkladu (viz. graf k tabulce č. 13). Tyto nepřesvědčivé výsledky poukazují na skutečnost, že **hypotéza č. 3 nebyla potvrzena**. Soudíme, že příčinou kognitivní nezralosti dětí s odkladem školní docházky je pomalejší proces zrání CNS, který nelze významně ovlivnit výchovou či prostředím.

## Závěr

Vstup dítěte do školy představuje v lidském životě zlomový moment, který významně ovlivňuje kvalitu dalšího života. Záleží na individualitě jedince, která s touto životní výzvou naloží a do jaké míry jej ovlivní. Každý z nás zodpovídá za své vzdělávání. Školu navštěvujeme minimálně devět let, obvykle však déle. Vysokoškolsky vzdělaný člověk v různých formách studuje devatenáct až dvacet let než dosáhne vysněného cíle. To je skoro čtvrtina lidského života. A přesto tento proces není nikdy uzavřen či ukončen. Dnešní doba klade významné požadavky na výkon a flexibilitu lidských zdrojů, ideálem se stalo celoživotní učení. Informační éra přináší každý den zcela nové či zpřesněné informace, které musíme kriticky analyzovat, reflektovat a zakomponovat k našemu vědění. Každý pracující člověk je nucen specializovat se v oboru činnosti, jež vykonává.

Abychom minimalizovali nepříjemné zkušenosti, které s sebou vstup do školy přináší a které mohou mít negativní dopad na osobnost dítěte, potažmo celý další život jedince, posuzujeme děti, jež dosáhly určité věkové hranice, kritérii školní zralosti. Ta nám pomáhá rozlišit, kteří předškoláci zvládnou každodenní školní těžkosti a starosti, a pro které by tato zátěž byla příliš velká. Důsledně a pečlivě prováděné psychodiagnostické zkoušky ve formě zápisu přispívají k úspěšnému školnímu startu, jenž tvoří nezbytnou součást kladného vztahu ke škole i vzdělávání. Tuto kladnou zkušenost lze přenést i do potencionálních následujících studií. Cílem posuzování školní zralosti je omezit negativní zkušenosti se vzděláváním na minimum.

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat školní zralost v opavském regionu a prezentovat dílčí výsledky z vybraných oblastí. Testová baterie zahrnovala veškeré aspekty školní zralosti, předložená diplomová práce pak představuje vybrané výsledky z širšího výzkumu některých hledisek kognitivní zralosti. V teoretické části, jež je rozdělena do dvou kapitol, jsme se pokusili shrnout charakteristiky dítěte předškolního věku. V druhé kapitole popisujeme podrobně kritéria celkové školní zralosti, kterou tvoří množina zralostí dílčích. Praktickou část jsme věnovali samotnému výzkumu, stanovili jsme cíle výzkumu, hypotézy. V dalších kapitolách charakterizujeme metody použité při výzkumném šetření a vzorek respondentů.

## Použité informační zdroje

### Literatura

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let*. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno : Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Tišnov : Sursum, 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČIHÁK, R. *Anatomie 2 : druhé, upravené a doplněné vydání*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2002. 470 s. ISBN 80-247-0143-X.

ČIŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 175 s. ISBN 80-7067-953-0.

DYLEVSKÝ, I. *Funkční anatomie*. Praha : Grada Publishing, 2009. 532 s. ISBN 978-80-247-3240-4.

KOPECKÝ, M., CICHÁ, M. *Somatologie pro učitele*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 263 s. ISBN 80-244-1072-9.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola : dítě v rodinném prostředí, rodiče a mateřská škola, předškolní vzdělávání, školní programy*. Praha : Grada Publishing, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou : školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha : Grada, 2008. 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.

- KURIC, J., VAŠINA, L. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno : Rektorát Univerzity J. E. Purkyně, 1987. 258 s.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy : rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty a hry, kresba, školní zralost*. Praha : Grada Publishing, 2005. 165 s. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie : 2., Aktualizované vydání*. 4. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro speciální pedagogy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1993. 263 s. ISBN 80-04-23795-9.
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2002. 269 s. ISBN 80-7184-867-0.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.
- PETŘKOVÁ, A. *Nástin ontogeneze dětství a dospívání*. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. 42 s. ISBN 80-7067-002-9.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5
- ŠÍMÍČKOVÁ-ČIŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVANCARA, J., et al. *Diagnostika psychického vývoje*. 2. vyd. Praha : Avicenum – Zdravotnické nakladatelství, 1974. 385 s.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 1998. 106 s. ISBN 80-7044-207-7.

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

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha : Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova : Karolinum, 1994. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy : je vaše dítě zralé pro školu? : a vy?*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 160 s. ISBN 80-7106-474-2.

### **Elektronické zdroje**

*Psychodiagnostika s.r.o.* [online]. c2010 [cit. 2011-05-28]. ZKOUŠKA ZNALOSTÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ. Dostupné z WWW: <[http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=580&ZozArg=1&Kateg=1](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=580&ZozArg=1&Kateg=1)>.

## Seznam tabulek a grafů

### Tabulky

Tabulka 1: Základní demografické údaje o rodinách dětí; chlapci .....	46
Tabulka 2: Základní demografické údaje o rodinách dětí; dívky. ....	47
Tabulka 3: Kompletní výsledky chlapců ve třech vybraných dílčích testech. ....	51
Tabulka 4: Kompletní výsledky dívek ve třech vybraných dílčích testech. ....	52
Tabulka 5: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - verbální myšlení; srovnání dle pohlaví .....	53
Tabulka 6: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - verbální myšlení; srovnání dle vzdělání rodičů .....	54
Tabulka 7: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - verbální myšlení; srovnání dle odkladu školní docházky .....	55
Tabulka 8: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo; srovnání dle pohlaví.....	56
Tabulka 9: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo; srovnání dle vzdělání rodičů.....	57
Tabulka 10: Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti - písmo; srovnání dle odkladu školní docházky.....	58
Tabulka 11: Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí; srovnání průměrných hrubých skóreů dle pohlaví.....	59
Tabulka 12: Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí; srovnání průměrných hrubých skóreů dle vzdělání rodičů .....	60
Tabulka 13: Vyhodnocení Zkoušky znalostí předškolních dětí; srovnání průměrných hrubých skóreů dle odkladu školní docházky.....	61

## **Grafy**

Graf k tabulce č. 5.....	53
Graf k tabulce č. 6.....	54
Graf k tabulce č. 7.....	55
Graf k tabulce č. 8.....	56
Graf k tabulce č. 9.....	57
Graf k tabulce č. 10.....	58
Graf k tabulce č. 11.....	59
Graf k tabulce č. 12.....	60
Graf k tabulce č. 13.....	61

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Viktor Zedek
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Některé aspekty školní zralosti předškolních dětí
<b>Název v angličtině:</b>	Some aspects school maturity of preschool children
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části stručně charakterizuje vývojovou periodu dítěte předškolního věku a znaky školní zralosti. V praktické části prezentuje výzkum vybraných aspektů kognitivní zralosti předškolních dětí v opavském regionu.
<b>Klíčová slova:</b>	Dítě předškolního věku, školní zralost, psychodiagnostické testy, mapování školní zralosti
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is divided into two parts. The theoretical part briefly describes the developmental period of pre-school age and school maturity characters. The practical part presents research on selected aspects of cognitive maturity preschool children in Opava region.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Children in preschool age, school readiness, psychodiagnostic tests, mapping of school maturity
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	



<b>Rozsah práce:</b>	66
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk