UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Hana Štěpánková

DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Bakalářská práce

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

Olomouc 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a užila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 4. 4. 2016

……..

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení, připomínky, rady, vstřícnost a trpělivost při psaní mé bakalářské práce. Děkuji také ředitelkám a učitelkám mateřských škol v Karviné a Březové za umožnění provedení praktické části mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod 6
I TEORETICKÁ ČÁST 7
1 Dítě v předškolním věku 8
1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku 8
1. 2 Tělesný a motorický vývoj 9
1. 3 Vývoj poznávacích procesů 10
1.3.1 Vnímání 10
1.3.2 Paměť 10
1.3.3 Pozornost 11
1.3.4 Představivost 12
1.3.5 Jazyk a řeč 12
1.3.6 Myšlení 13
1.4 Emocionální a sociální vývoj 14
1.5 Hra 16
2 Školní zralost a připravenost 18
2.1 Školní zralost 18
2.2 Školní připravenost 19
2.3 Tělesná (biologická) zralost 20
2.4 Kognitivní zralost 21
2.5 Emoční, motivační a sociální zralost 22
2.6 Diagnostika školní zralosti 24
2.7 Školní nezralost 26
2.8 Odklad školní docházky 27
II PRAKTICKÁ ČÁST 29
3 Cíle praktické části 30
3.2 Výzkumné otázky 31
4 Charakteristika výzkumného souboru 32
4.1 Průběh sběru dat 33
5 Výzkumné metody 34
6 Prezentace výzkumného šetření 37
6.1 37
6.2 Výzkumná otázka č. 2 39

6.3 Výzkumná otázka č. 3 40
6.4 Výzkumná otázka č. 4 41
6.5 Výzkumná otázka č. 5 41
6.6 Výzkumná otázka č. 6 42
6.7 Výzkumná otázka č. 7 43
7 Diskuze 45
Závěr 49
Použité zdroje 50
Seznam příloh 53
Přílohy 54

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila téma diagnostika školní zralosti a připravenosti u dítěte předškolního věku na základě mých předchozích zkušeností ze střední pedagogické školy, kde jsem měla poprvé možnost se s touto problematikou seznámit blíže. Je všeobecným faktem, že předčasný či pozdní nástup do první třídy základní školy může mít negativní následky na celou osobnost dítěte.

Tato práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je popsat dítě předškolního věku a jeho správný vývoj po stránce zejména psychické, ale i fyzické a dále složky a možnosti diagnostiky školní zralosti a připravenosti. Teoretická část bude tvořena dvěma hlavními kapitolami a několika podkapitolami. V první kapitole s názvem Dítě v předškolním věku budu popisovat předškolní dítě a složky jeho vývoje. Druhá kapitola ponese název Školní zralost a připravenost, kde budou tyto pojmy vymezeny. Dále zde budou popsány složky školní zralosti a možnosti diagnostiky školní zralosti. V neposlední řadě zmíním odklad školní docházky.

Hlavním cílem praktické části je analyzovat školní zralost a připravenost ve vazbě na kognitivní úroveň a senzomotorickou úroveň u dětí předškolního věku. Uvedený hlavní cíl bude realizován prostřednictvím testování dětí ve věku 5-6 let, prostřednictvím Zkoušky znalostí předškolních dětí, testu vizuomotorické koordinace, Orientačního testu dynamické praxe a vystřihování geometrických tvarů. V průběhu testování bude zároveň využita i metoda záměrného pozorování. Výzkumný soubor bude tvořen ze skupiny 13 dětí z městské mateřské školy a ze 14 dětí z venkovské mateřské školy.

Tato práce může být přínosná nejen pro mě, ale také pro odborníky v pedagogických a blízkých profesích či oborech a pro rodiče předškolních dětí, kteří dle mého názoru nejsou s touto tématikou důkladně obeznámeni.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě v předškolním věku

V této kapitole budu pojednávat o vývoji dítěte v předškolním období. Zejména se zaměřím na psychický vývoj a poznávací procesy dítěte, které značně ovlivňují jeho vstup do základní školy. Dále se budu zabývat emocionální a sociální oblastí dítěte a na konci kapitoly se zmíním o hře dítěte, která je v tomto věku převládající činností.

1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Dítě v předškolním věku je oproti předchozímu batolecímu období trpělivější a vytrvalejší. Říčan (2014) označuje toto období jako věk tisícinásobného „Proč?". Předškolní věk se standardně dělí na dvě etapy. První fáze probíhá mezí třetím a čtvrtým rokem života dítěte, kdy dítě vstupuje do mateřské školy a adaptuje se na ni. Druhou významnou etapou je vstup dítěte do základní školy.

Některé teorie považují za předškolní dítě již dítě dvouleté (Thorová, 2015). Takové dítě je pro mateřskou školu ale ještě nevyzrálé. Je samozřejmostí, že se mohou objevit výjimky, ale takových dětí není mnoho a měly by být do tří let vychovávány v rodinném prostředí.

Činnost předškolního dítěte je charakterizována plánovitostí, systematičností, vytrvalostí a konkrétním cílem. V tomto věku jsou děti zvědavé, komunikativní, mají spoustu energie, věnují se pohybovým aktivitám a snaží se získávat informace prostřednictvím hovorů s dospělými (Thorová, 2015).

Konec předškolního období není definován pouze věkem, tedy dosažením šestého roku, ale především nástupem dítěte do školy. Vstup dítěte do školy bude podrobněji popsán v následující kapitole. Děti stejného věku se totiž mohou lišit nejen v tělesné a kognitivní zralosti, ale i v dalších oblastech. Požadavky na děti při přijímání do školy jsou přitom obdobné a neberou se ohledy na rozličné předpoklady a podmínky vývoje. Každé dítě vyrůstá v jiné rodině a za jiných podmínek. Problém může nastat ve škole, kde se dítě nehodnotí s ohledem na věk či individuální schopnosti, ale ve vztahu k výkonnosti ostatních žáků. Právě z tohoto důvodu má spousta dětí v dnešní době odklady školní docházky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Nyní bude pozornost věnována jednotlivým oblastem vývoje dítěte v předškolním období.

1. 2 Tělesný a motorický vývoj

Mezi třemi až šesti lety se výrazně mění tělesné proporce dítěte. Mění se zejména typická baculatost dítěte ve štíhlost a vzniká nepoměr mezi růstem končetin, trupu a hlavy (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

V průměru dítě vyroste ročně o 7 cm. Dochází k růstu dlouhých kostí a narůstá svalová hmota. Období mezi 5. - 7. rokem se nazývá stadium první vytáhlosti. Postava je tedy štíhlá s minimem podkožního tuku. Končetiny, které jsou delší, umožňují dítěti dosáhnout rukou k protilehlému uchu přes temeno hlavy. Tento jev se nazývá filipínská míra, která je součástí zkoušky školní zralosti (Thorová, 2015).

Pro rozvoj jemné motoriky je významné dokončení osifikace zápěstních kůstek. Jedná se o tzv. první strukturální přeměnu způsobující nesoulad v tělesné i duševní oblasti. Jde však pouze o dočasnou disharmonii (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Před dovršením šestého roku se motorická koordinace zlepšuje a to nejen u hrubé motoriky, ale i u jemné motoriky a pohyby dítěte jsou celkově plynulejší (Thorová, 2015). Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se větší zručnost dítěte projeví v narůstající soběstačnosti, kdy se dítě samo svléká i obléká, obouvá si boty, zkouší si zavazovat tkaničky, samostatně jí a v oblasti hygieny zvládne samo nebo jen s malou pomocí použít toaletu a umýt si ruce.

Ve sféře jemné motoriky dětí neustále manipulují s různými předměty, jako jsou nůžky, pastelky a různé hračky. V tomto období také dochází u dítěte k vyhranění laterality, se kterou souvisí převaha jedné mozkové hemisféry a ta určuje dominanci jedné ruky. Občas se stává, že je činnost obou hemisfér stejná. Tento jev se nazývá ambidextrie neboli nevyhraněná lateralita (Thorová, 2015).

Tříleté dítě by mělo dokázat napodobit různé čáry. V pátém roce děti zvládají napodobit kruh a v šestém roce trojúhelník. Kresba pětiletého dítěte odpovídá jeho představě a je vidět detailnější propracování. Kresba dítěte v pěti letech nám může vyzradit jeho lepší motorickou koordinaci oproti dítěti mladšímu, které dokáže nakreslit jen „hlavonožce“, jenž je postava obsahující hlavu s nejpodstatnějšími znaky a nohy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1. 3 Vývoj poznávacích procesů

V předškolním období se poznávací procesy dítěte orientují na jeho nejbližší okolí a na pravidla, která se jej týkají. Způsob myšlení je označen jako názorné, intuitivní myšlení, které ještě nerespektuje zákony logiky, a proto má stále mnohá omezení.

Dítě se učí v předškolním věku rychleji než v jakémkoliv jiném období života (Zajitzová, 2011). V následující části budou detailněji uvedeny poznávací procesy.

1.3.1 Vnímání

Díky vnímání jsme v kontaktu s okolním světem a můžeme se orientovat v životním prostředí. Vnímání předškolního dítěte v první etapě je celostní a neanalytické[1], ale na konci předškolního věku se mění na diferencované. V oblasti zrakové a sluchové se rozvíjí analyticko-syntetická činnost. Děti mají zrakové vnímání zpočátku jen povrchní, ale později dokážou důkladně rozeznávat detaily. Tato schopnost je důležitá pro rozlišování písmen (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Vnímání předškolních dětí je charakterizováno globálností. Dítě se ještě nedokáže plně soustředit na samostatné detaily. Prostorové vnímání je typické tím, že děti nedokážou odhadnout větší vzdálenost a mají sklon přeceňovat velikost okolního prostoru. U vnímání času se také setkáváme s přeceňováním. Dítě v této fázi života nežije minulostí nebo budoucností, ale pouze přítomností (Vágnerová, Valentová, 1994).

Říčan (2005) uvádí, že proces vnímání má dvě stadia:

- **stadium senzorické** (smyslové) - spočívá v přijetí informací z okolí, popřípadě nitra těla, prostřednictvím smyslových orgánů (čidel), které jsou stimulovány podněty světelnými, zvukovými, tlakovými, tepelnými nebo chemickými. Toto podráždění je pak vedeno po nervových drahách do mozku. Výsledkem jsou počitky neboli vjemy.
- **stadium syntetické** - počitky jsou zpracovávány a spojovány do větších celků, takže vnímáme předměty a jejich pohyby, jejich vzájemné vztahy a změny.

1.3.2 Paměť

Paměť se rozvíjí současně s ostatními složkami poznávacích procesů, které se vzájemně ovlivňují.

[1] Vnímání celistvé (synkretické) - dítě při něm nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá především nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost a ty, které mají vztah k činnosti (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Plevová (2006) definuje paměť jako schopnost zaznamenávat a uchovávat životní zkušenosti a informace o okolním světě i o sobě samém. Také zde uvádí tři fáze paměťového procesu:

1. **vštípení** - přijetí nějaké informace do našeho vědomí probíhá na základě fungování krátkodobé paměti;
2. **uchování v paměti** - zakódování informace v našem mozku;
3. **vybavení a reprodukce** - může probíhat i formou znovupoznání.

Vágnerová a Valentová (1994) uvádějí, že paměť dítěte předškolního věku je **bezděčná (mimovolná)**. To znamená, že dítě si lépe zapamatuje spontánně to, co ho zaujalo bez předchozího úmyslu. Záměrná paměť se začíná rozvíjet teprve kolem 5. roku. **Konkrétní a krátkodobá** paměť má v tomto věku svou úlohu, a to takovou, že si dítě dobře zapamatuje konkrétní události a v rozsahu krátkodobé paměti si dítě ze začátku období pamatuje pouze citově zabarvené prožitky.

V tomto období převládá paměť **mechanická**, která se opírá o vnější náhodné znaky, které musí mít dítě spojené s nějakým zážitkem nebo citově zabarvenou situací, ke které má vztah (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě má sklon zapamatovat si věci například podle barvy, tvaru, polohy a zvukové podoby. Dítě si pamatuje verše z obrázkových knížek, děj pohádek, které slyšelo od dospělých. Oproti tomu zapomíná, že si má před jídlem umýt ruce, uklidit si po sobě věci i přesto, že se mu to několikrát denně připomíná (Klindová, Rybárová, 1975).

1.3.3 Pozornost

Pozornost se řadí mezi psychické funkce a zajišťuje zaměření a soustředění na různé podněty. Pozornost může být orientovaná na předměty i na vlastní tělo a vjemy, které z něj přicházejí (Říčan, 2009).

Pozornost orientuje naše vědomí na určité objekty, situace, pocity apod. Člověk zaměřuje mnohdy pozornost neúmyslně na věci, které ho aktuálně zajímají nebo jsou neobvyklé (Plevová, 2006). U dětí se často stává, že na ně mluvíme, když si hrají a zlobíme se na ně, že nás nevnímají. Při hře se sice projevují začátky úmyslné pozornosti, ale pozornost je na začátku předškolního období značně nezralá a povrchní.

Charakter pozornosti nezávisí jen na věku, ale také na temperamentu dítěte (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Temperament se projevuje v každé činnosti člověka a

odpovídá za celkový styl prožívání a chování člověka. Temperament podmiňuje průběh a střídání všech psychických procesů. Některé děti jsou roztržité a dokážou udržet pozornost pouze krátce a jiné zůstávají pozorné déle (Plevová, Petrová, 2012).

Podle Vágnerové a Valentové (1994) 4-5leté děti často a rychle mění činnosti, ale s postupujícím věkem se délka i charakter soustředění zlepšuje. Jako u ostatních kognitivních funkcí to souvisí se zráním centrální nervové soustavy.

1.3.4 Představivost

Děti v předškolním věku mají bujnou fantazii, která navenek může působit jako lhavost. Podle Vágnerové a Valentové (1994) se tomuto jevu říká dětská konfabulace[2] neboli smýšlivost a fantazijní a paměťové představy lze v tomto věku od sebe jen těžko oddělit, protože pro dítě je jednodušší se vyrovnat se s nedostatky v myšlení a zkušenosti pomocí fantazie, jejímž výsledkem je emocionálně pozitivní odezva. Kuric a kol. (1986) uvádí, že dítě oživuje neživé předměty a dává zvířatům lidské vlastnosti. Těmto jevům se říká dětský antropomorfismus a animismus. Děti často považují fantazijní představy za skutečnost. Příkladem bohaté fantazie je komunikace s hračkami a různými věcmi, mnohdy i smyšlenými.

Plevová (2006) dělí představy na paměťové a fantazijní:

- **představy paměťové** (vzpomínkové) jsou naše autentické prožitky. Je to reprodukce obrazu nebo zážitku a vztahují se k minulosti. První vzpomínky máme z období kolem třetího roku, výjimečně si mohou lidé pamatovat i zážitky před třetím rokem života;
- **představy fantazijní** se mohou lišit od našich původních zážitků. Jsou vzniklé z kombinace našich zážitků a zkušeností. a mohou tvořit i zcela nové výtvory. Fantazie bývá často nazývána obrazotvorností.

1.3.5 Jazyk a řeč

Podle Zajitzové (2011) je vývoj řeči ovlivňován řadou determinantů. Jedná se nejen o motorické schopnosti a úroveň vnímání, která zahrnuje zrakovou i sluchovou percepci, ale také o vliv sociálního prostředí. Dalším faktorem je myšlení, psychický vývoj dítěte, stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektu a další.

[2] Eidetismus - děti obtížně rozeznávají subjektivní představy a objektivní svět, jelikož svou představu považují za skutečnost a také tak o tom později mluví. Eidetismus vrcholí v 6 letech a většinou vymizí v mladším školním věku (Šimíšková-Čížková a kol., 2010).

Fürst (1997) uvádí, že významným předpokladem pro edukaci v oblasti jazyka je pro dítě spontánní aktivita. Dítě svůj slovník obohacuje o nová slova a pokouší se jej rozšiřovat novými otázkami. Z tohoto důvodu má význam dítěti na otázky odpovídat, jinak hrozí, že se přestane ptát a jeho vývoj se může opozdit či narušit.

Pro dítě v první polovině předškolního věku je typické, že řeč zůstává pozadu za myšlením, což znamená, že myšlení je na vyšší úrovni. V praxi to vypadá tak, že dítě nedokáže nějakou věc nazvat, ale zvládne ji uskutečnit. Oproti tomu je druhá polovina předškolního období považována za etapu, kdy řeč předbíhá myšlení, protože nastává silný rozvoj řeči. Děti si mnohá slova vymýšlejí. V předškolním období si osvojí 2000 až 2500 nových slov a na konci předškolního období je slovní zásoba až 6000 slov. Zlepšuje se také skloňování a časování slov (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

1.3.6 Myšlení

Nejsložitější a nejdokonalejší způsob poznávání je myšlení. Ve své podstatě je to řešení problému a je v úzkém vztahu s jazykem. Někteří psychologové tvrdili, že je to vnitřní řeč. Mezi tyto psychology patří například Lev Semjonovič Vygotskij.

Jean Piaget (Piaget, Inhelder, 2014) vymezuje periodizaci kognitivního vývoje následovně:

1. Etapa senzorimotorické inteligence - zahrnuje období od narození do jednoho a půl až dvou let.
2. Etapa symbolického a předpojmového myšlení - trvá asi do 4 let.
3. Etapa názorného myšlení - od 4 asi do 7-8 let.
4. Etapa konkrétních operací - asi do 11-12 let.
5. Etapa formálních operací - od 11 nebo 12 let.

Klasifikace Jeana Piageta zahrnuje do předškolního období dvě stadia. V prvé řadě je to předpojmové a symbolické stadium, které trvá do 4 let věku. Šimíčková-Čížková a kol. (2010) uvádí, že *„děti v tomto stadiu nejsou schopny zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace současně.“* Symbolické myšlení je vázáno na individuální předměty a symboly v dětských hrách jsou příkladem individuální tvořivosti. Dítě symboly a znaky získává prostřednictvím nápodoby (Piaget, Inhelder, 2014).

Dítě v předškolním věku pozvolna přechází na úroveň názorného myšlení, které se objevuje kolem čtvrtého roku života. Tento způsob myšlení se též označuje jako myšlení

intuitivní. Dítě sice umí vyvozovat závěry, ale ty jsou závislé na názoru. Tato názornost je patrná například v pokusu, kde dáme dítěti dvě koule z hlíny, které jsou velikostně stejné a dáme dítěti za úkol, aby vyrobilo z jedné koule placatý koláč a z druhé dlouhého hada. Jestliže se pak dítěte zeptáme, kolik hlíny obsahují jednotlivé výrobky, řekne nám, že je jí více v hadovi, protože je dlouhý. Dítě uvažuje v celostních pojmech, ale stále se zaměřuje pouze na to, co vidělo nebo zažilo (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro myšlení v předškolním věku je příznačný egocentrismus[3], protože dítě má ještě problém s chápáním názorů druhého člověka. Nedokáže se vžít do druhých osob a vidět svět z jejich pohledu. Dítě si zkrátka myslí, že to, co vidí ono nějakým způsobem, vidí i ostatní stejným způsobem (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Děti si postupně vytváří pojmové skupiny, kde podle hlavních znaků třídí věci do všeobecných kategorií. Pokud se vyskytnou pojmy, které pro dítě nemají dostatečně konkrétní obsah, děti je ještě nezvládnou používat. Pro představu jsou to například časové a prostorové pojmy (Vágnerová, Valentová, 1994).

Na konci předškolního období by mělo být dítě schopno myšlenkových operací, a to analýzy, syntézy a srovnávání. Dítě by mělo být schopno vyvozovat závěry, avšak závisle na názornosti (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

1.4 Emocionální a sociální vývoj

V předškolním období by mělo být dítě poměrně samostatné a obejít se na nějakou dobu bez matky, která je pro něj zárukou bezpečí. V kontaktu s ostatními si dítě vytváří sebepojetí a vlastní identitu[4], která tvoří základ psychického vývoje (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Dítě navazuje užší kontakt s vrstevníky, vyhledává je a zapojuje do svých činností. Dítě má lepší vztah s dospělými než s dětmi, protože dospělí mu pomáhají řešit problémy a konflikty. Dítě už není tak uzavřené do sebe, nehraje si pouze individuálně, ale vyhledává kolektiv (Klindová, Rybárová, 1975).

[3] Egocentrismus je zaměřenost na svou osobu. Dítě vyžaduje, aby okolí přednostně uspokojovalo jeho potřeby a zájmy (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).
[4] Dětská identita se rozvíjí v rámci diferenciace sebe sama od okolí. Dítě objevuje podstatu sebe sama a způsob, jakým si ji utváří, může mít vliv na celý jeho život. Dítě hodnotí samo sebe v závislosti na názoru ostatních osob, které jsou pro dítě nějakým způsobem důležité. Dítě tudíž přejímá názor dospělých na svou identitu(Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Dítě v předškolním věku zvládne střídat různé sociální role. Každá role je soubor určitého způsobu chování a postojů. Různé role mají své typické rysy, každá má jinou náplň a dítě se musí přizpůsobit dle dané situace. Dítě zaujímá jinou roli vůči rodičům, vrstevníkům nebo učitelce. V mateřské škole se dítě učí dvěma základním, avšak protikladným rolím a těmi jsou role soupeře a spolupracovníka (Vágnerová, Valentová, 1994; Říčan, 2009).

Podle Vágnerové a Valentové (1994) v předškolním věku stále zůstává nejvýznamnějším sociálním činitelem rodina, jelikož rodiče jsou pro dítě vzorem a zdrojem jistoty a bezpečí.

Kromě rodičů, kteří ovlivňují emocionální a sociální vývoj v prvé řadě, jej ovlivňují i další členové rodiny. Do této skupiny patří především sourozenci, se kterými se musí děti dělit v mnoha domácnostech o společný pokoj, hračky a také o plnění povinností. V chování k sourozencům a přístupu k nim se projevují i charakterové vlastnosti jedince související se socializací. Sourozenci si vzájemně umožňují nácvik určitého vztahu především díky jeho každodennosti a tato vazba mezi sourozenci se stává zafixovaným způsobem chování (Šulová, 2010). Pokud je dítě jedináček, může se vyskytnout riziko malého sociálního kontaktu s vrstevníky. Tomuto riziku se dá předcházet začleněním dítěte do mateřské školy (Matějček, 2005).

Se sociálním vývojem úzce souvisí hra, která je pro dítě nejpřirozenější aktivitou, která jej rozvíjí. Dítě tímto způsobem poznává okolní prostředí i osobnost ostatních dětí a seznamuje se s pravidly (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Hra bude podrobněji popsána v následující podkapitole.

Šulová (2010) zdůrazňuje význam předškolního období pro vytváření základních citových projevů. Emoce jsou sice nestálé a proměnlivé, ale velice intenzivní. Své chování také umí zhodnotit. Podle Vágnerové a Valentové (1994) bývají zdroje emocionálních prožitků spojeny s aktuální a konkrétní situací, např. s dosažením určitého cíle, omezením aktivity, fyzickou bolestí atd.

Ve velké míře se u dítěte předškolního věku rozvíjí city vyšší, to znamená sociální, intelektuální, estetické a etické. City sociální zasahují právě do kontaktu s vrstevníky a dospělými. Intelektuální neboli poznávací city se projevují radostí z něčeho nového, z poznávání a získávání zkušeností a jsou podmíněny zvědavostí. Etické city zahrnují morálku

dítěte, díky které dítě zjistí, co je a není správné. Estetické city rozvíjíme u dětí hudbou, čtením pohádek, hrami a výtvarnými činnostmi (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Kuric (1986) uvádí, že dítě v předškolním věku provázejí afekty a impulsivnost a dítě neumí tlumit ani skrývat své emoce. Hovoří zde o citové labilitě, která je pro dané vývojové období charakteristická. Labilita se u dítěte projevuje například rychlým střídáním nálad nebo malým sebeovládáním. Dítě má ještě neustálené názory a labilita ovlivňuje i pozornost dítěte, kterou se dá lehce přesměrovat novými podněty (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Je důležité, aby u dítěte převažovaly kladné city, protože ve značné míře ovlivňují všechny psychické procesy. Negativní city jako je smutek, zlost, strach a podobné pocity jsou překážka pro zdárný průběh duševních funkcí a mohou je tlumit nebo zpomalovat. Dlouhodobé působení záporných citů může narušit osobnost dítěte a nepříznivě ovlivnit jeho charakterové rysy (Klindová, Rybárová, 1975).

1.5 Hra

I když hra sama o sobě vypovídá, že je to zábavná činnost, uplatňuje se v ní učení i práce. Hra je nejen základní psychickou potřebou, ale i ukazatelem vývojové úrovně, který nám dovolí sledovat fyziologické zvláštnosti dítěte. Hra odráží vztahy mezi dítětem a prostředím (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Hra se liší podle mentální kapacity dítěte. Kupříkladu nadané děti si hrají raději s imaginárními kamarády a opožděné děti upřednostňují hry s jednoduchými pravidly (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012). Dalším kritériem při výběru hry je pohlaví dítěte. Při hře můžeme pozorovat, že dívky si hrají jinak než chlapci. Je obecně známé, že chlapci si raději hrají s autíčky a dívky s panenkami.

Hra napomáhá k osvojení dovedností užitečných k životu i k překonání sociálních nároků. Dále přispívá k překonání událostí, které neumí dítě pochopit rozumem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Velký význam má hra pro rozumový vývoj. Dítě má možnost si prohloubit a upevnit poznatky, které získalo na základě vnímání, myšlení, pozorování a fantazie. Hra povzbuzuje i rozvoj řeči, nezbytný pro vyjadřování myšlenek, přání a pocitů. Děti se ve svých hrách snaží napodobit dospělé a vztahy mezi nimi. Přebírá na sebe úkoly dospělých, ale pouze ty, které

skutečně zná. Pokud se ve hře naskytne situace, se kterou nemá dítě zkušenost, pohotově si pomůže fantazií (Klindová, Rybárová, 1975).

Existuje mnoho klasifikací her podle různých autorů. V této práci uvádím tři typy nejoblíbenějších her dětí předškolního věku podle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2010):

- **tematické** - námětové, kde děti napodobují činnosti dospělých a rozvíjí fantazii;
- **konstrukční** - rozvíjejí tvořivost, myšlení i pohybové schopnosti;
- **pohybové** -podporují rozvoj orientace v prostoru.

Langmeier a Krejčířová (2006) zdůrazňují důležitost spontánní hry v tom smyslu, že hru dítěti nemáme vnucovat. Pokud je hra dítěti nucena a je předem naprogramovaná, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata. Hru však můžeme podporovat tím, že se staneme pro dítě společníky a pomáháme ji kultivovat, obohacovat a stupňovat.

2 Školní zralost a připravenost

První kapitola popisovala vývoj dítěte v předškolním věku a v kapitole následující bude pojednáno o jedné z nejdůležitějších vývojových etap v životě dítěte. Jedná se o přechod z mateřské školy do školy základní. Aby dítě mohlo nastoupit do první třídy základní školy, musí splňovat určité požadavky. V této kapitole budou uvedeny nároky, které se na dítě v tomto smyslu kladou.

Na zvládnutí školních požadavků má vliv dobrý vývoj dítěte a ve velké míře také učitel mateřské školy. Proto by měl být učitel vybaven odpovídajícími kompetencemi[5]. V případě školní nezralosti může učitel informovat rodiče a doporučit návštěvu odborníků (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014).

Malach (2002) uvádí třídění **kompetencí učitele**:

- **organizační kompetence** - zahrnují znalosti a dovednosti řady činností plánovacích a rozhodovacích. Organizuje svou práci a připravuje podmínky pro práci dětí;
- **komunikační kompetence** - učitel komunikuje se žáky, s jejich rodiči, s učiteli a dalšími osobami. Komunikace znamená spojení, dorozumívání, sdělování;
- **motivační kompetence** - učitelé mohou ovlivňovat snahu a zájem žáků o učení se a dosažení plánovaných cílů. Motivace dodává činnosti i našemu prožívání a chování energii a směr;
- **prezentační kompetence** - učitel dětem předkládá nové učivo, vede je k opakování, procvičování a k aplikaci nových poznatků v praktických úlohách;
- **diagnostické kompetence** - učitel diagnostikuje žáka, průběh vyučování i výsledky vyučování, dále provádí diagnostiku třídy jako skupiny a autodiagnostiku samotného učitele.

2.1 Školní zralost

Školní zralost a školní připravenost jsou ve své podstatě pojmy, které jsou si velmi podobné. V některých pojetích se mohou i ztotožňovat. Definicí existuje velká spousta, avšak v této práci budou uvedeny pouze některé.

[5] Profesní kompetence - způsobilosti k dané činnosti nabyté precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014).

V pedagogickém slovníku je školní zralost vymezena jako: *„stav dítěte, projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304).

Mnoho autorů (např. Vágnerová, 2012) užívá pojem školní zralost jako dosažení určitého vývojového stupně, ve smyslu biologickém jako výsledek zrání organismu.

Na rozdíl od školní připravenosti, která je determinována socializačními činiteli zahrnujícími kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, se školní zralost projevuje v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální (Bednářová, Šmardová, 2010).

Thorová (2015) popisuje školní zralost jako soubor duševních schopností a dovedností, které umožňují dítěti zvládnout nároky povinné školní docházky a současně mít z vyučování a školních aktivit prospěch. Autorka zdůrazňuje, že na školu připravené a zralé děti jsou nejen méně frustrovány, ale také mají větší šanci si vytvořit lepší vztah ke škole.

2.2 Školní připravenost

Dovednosti, které jsou získané výchovou a mají souvislost s vlivy prostředí, jsou označovány jako školní připravenost. Jedná se například o sebeobslužné činnosti, pracovní návyky, vědomosti a dodržování norem chování (Thorová, 2015). Na školní připravenosti se ve velké míře podílejí učitelé mateřských škol (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol., 2014).

V Pedagogickém slovníku je školní připravenost vymezena jako souhrn biologického a psychického vývoje dítěte, ale i dispozice vytvořené učením a vlivem sociálního prostředí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Monatová (2000) rozlišuje vnější a vnitřní připravenost dítěte pro školu:

- **vnější připravenost** - projevuje se jako zájem o zevní prostředí vyučování (nábytek ve třídě, obrazy apod.);
- **vnitřní připravenost** - je úroveň poznatků a rozumových schopností, citů, ukázněnosti, sociálních vztahů, adaptability, učebních návyků a dovedností i zájem a snaha učit se. Dá se říci, že vnitřní připravenost odpovídá rozumové, citové a sociální zralosti.

2.3 Tělesná (biologická) zralost

Rozvoj dítěte v tělesné oblasti závisí na jeho genetické výbavě, na zdraví dítěte, životním stylu rodiny, který zahrnuje i výživu dítěte. Je důležité, aby dítě mělo vyzrálý imunitní systém. Pokud je dítě často nemocné, může to mít za následek velký počet zameškaných hodin ve škole. Mohou se pak objevovat problémy s doháněním učiva (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012). Těmto problémům se dá přecházet odkladem školní docházky, která bude uvedena dále.

Posuzování tělesné zralost přísluší zejména dětskému praktickému lékaři, ale vyjadřují se k ní i rodiče a učitelé mateřských škol. V biologické oblasti se posuzuje zejména váha a výška, ale neznamená to, že je to primárním determinantem zralosti. Pokud má dítě drobnější postavu, může být ve škole snadněji unavitelné nebo mít pocity méněcennosti či slabosti. Při posuzování tělesné zralosti se berou v úvahu i rizikové faktory v průběhu gravidity matky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Průměrné šestileté dítě váží okolo 22 kg a měří přibližně 120 cm. U takového dítěte by již měla být započata druhá dentice. S tělesnou zralostí souvisí i motorika, která se projevuje lepší koordinací. Dítě dokáže šetřit silami a je schopnější drobnějších a přesnějších pohybů. V době vstupu do školy by mělo být zřetelné, která ruka je vedoucí. Pokud dítě ještě nemá vyhraněnou lateralitu, bylo by vhodné vyhledat psychologa, který poskytne rady pro správné vedení dítěte (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002).

V oblasti jemné motoriky by již dítě mělo mít správné držení tužky či pastelky. Mlčáková (2009) zdůrazňuje důležitost dobrých výsledků v psaní a grafomotorice, protože tyto aktivity mají souvislost s odpovídající úrovní vizuomotoriky. Vizuomotorika spojuje jemný pohyb prstů a ruky s činností zraku.

Přiměřený stupeň zralosti centrální nervové soustavy je předpokladem pro to, aby se dítě úspěšně učilo a má souvislost s funkčností psychických procesů. Pokud se na zralé dítě zaměříme, můžeme sledovat vymizení zaoblenosti, jasně oddělený hrudník od břicha, prodloužené končetiny a zpevněné zádové svalstvo. Co se týče zařazení dětí do školy, na žádost rodičů můžou být do první třídy začleněny děti, které dosáhnou šestého roku v době od 1. září do 31. prosince příslušného roku a nově dokonce i pětileté děti (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

2.4 Kognitivní zralost

Tuto oblast školní zralosti ovlivňují nejen genetické dispozice, ale ve velké míře také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jedná se samozřejmě o rodinné prostředí a výchovu, která je doplňována i institucionálním vzděláváním v mateřské škole (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Šimíčková-Čížková a kol. (2010) vymezuje několik základních kritérií k posouzení kognitivní zralosti:

- přechod od celostního vnímání k vnímání diferencovanému,
- celková schopnost analýzy a syntézy v poznání,
- schopnost konkrétních myšlenkových operací při zacházení s názorným materiálem,
- schopnost trvalejší a záměrné paměti s výskytem logických prvků,
- odlišení světa fantazie od reality,
- překonávání egocentrismu,
- pozornost ovládaná vůlí,
- aktivní a tvořivý přístup ke světu,
- přiměřený vývoj řeči,
- rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu).

Šestileté dítě se stává realistou a není už tak závislé na vlastních přáních a aktuálních potřebách. Dítě už myslí logicky, dokáže lépe vnímat detaily, které souvisejí s analyticko-syntetickou činností. To znamená, že dítě dokáže vyjmout části z předloženého celku a znovu je pak složit (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zralá **paměť** je nepostradatelným předpokladem pro nácvik čtení a psaní. Pokud děti dokážou zopakovat řadu čtyř číslic, jsou schopné si zapamatovat názvy písmen. Děti, které zopakují pět číslic, jsou schopny udržet v paměti slovo a zároveň jej rozložit na hlásky. Psaní delších slov a vět umožní taková míra paměti, při které dítě zopakuje šest číslic. Před vstupem do školy by si dítě mělo umět zapamatovat větu o šesti až osmi slovech a zopakovat ji (Thorová, 2015).

Myšlení školsky zralých dětí se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. To znamená, že dítě upouští od myšlení ovládaného pocity, potřebami, fantazií a egocentrismem a přechází ke kvalitativnímu uvažování (Vágnerová, 2012).

Co se týče **pozornosti** dítěte, škola na ni vytváří značný tlak. Schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou dobu je jednou ze složek školní zralosti. Délka koncentrace pozornosti na cokoli je i v období vstupu dítěte do školy ještě omezená. V 7 letech se dítě dokáže soustředit přibližně 7-10 minut (Vágnerová, 2012). Schopnost koncentrace pozornosti na podněty je pro školní práci důležitá a je významnou determinantou školní úspěšnosti. Pozornost může být ovlivňována mírou celkové aktivizace, emočním napětím, motivací, sluchovou vadou a také povahou úkolu (Vágnerová, Klégrová, 2008).

S kognitivní zralostí souvisí i **řeč**, která je charakteristická schopností vyjadřovat se v celých větách, přiměřenou skladbou vět a správnou výslovností. Akceptována je lehká patlavost, tzv. dyslálie (nesprávné vyslovování hlásek ř, r, k, l), která se zlepšuje na začátku školního věku. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002). Škola předpokládá, že dítě bude rozumět výkladu učitele a bude umět plynule vyjádřit své znalosti. Šestileté dítě by mělo mít slovní zásobu kolem 3-4 tisíc slov (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012). Říčan (2014) uvádí, že děti z rodin, ve kterých jsou vzdělanější rodiče, jsou navyklé užívat gramaticky složitější věty i obecné pojmy a tudíž jsou více připravené pro vstup do základní školy oproti dětem z méně podnětného prostředí.

Co se týče přistupování dítěte ke světu a výše zmíněné tvořivosti a zvídavosti, postupně ustupuje hra, dítě má zájem o pracovní úlohy, chce se dozvídat nové věci. Nemá zájem o bezpředmětné činnosti, ale o takové, které již vedou k nějakému cíli (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

2.5 Emoční, motivační a sociální zralost

Emoční zralost znamená věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů. Tato kontrola je předpokladem kázně a školní práce (Langmeier, Krejčířová, 2006). Z kontroly citů a impulzů vyplývá, že by dítě mělo být **emočně stabilní.** Jedním z hlavních motivů učení jsou pozitivní emocionální vztahy ke škole. Pokud je dítě sociálně a emočně zralé, je schopno podřídit se určitému režimu (Spáčilová, 2009).

Dítě, které je vyzrálé pro školu, by se nemělo dožadovat okamžitého uspokojení svých potřeb. Neúspěch ho neodradí od činnosti a vůči ostatním dokáže projevovat soucit a empatii.

Pokud mají děti nízkou odolnost k zátěži, je pro ně vhodný odklad školní docházky. Zralé dítě by mělo mít široký okruh informací a projevovat zájem o nové (Thorová, 2015). Tato motivační nezralost je typická pro děti, které jsou výchovně zanedbané. Školní požadavky jsou pro ně náročné, jelikož nemívají předpoklady ani motivaci ke zvládnutí školní zátěže. Pro takové rodiny není důležitá úspěšnost ve škole. Zanedbanému dítěti může pomoci učitel (Vágnerová, 2005).

Buhlerová (1999) uvádí, že školní zralost není založena na intelektuálním pokroku, ale spíše na nově získané schopnosti a ochotě podstoupit plnění úkolů a snaze přizpůsobit se skupině. Předškolní dítě ještě není schopno sebekontroly a zodpovědnosti. Proto potřebuje mít kontrolu a vedení dospělých. Než dítě nastoupí do školy, dělá většinu činností proto, že ho těší, ale jakmile začne chodit do první třídy, přebírá ke škole rodičovský postoj a tím formuje svůj vztah ke školní práci (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Thorová (2015) popisuje dítě, které neprojevuje zájem o aktivity u stolu, jako nezralé z hlediska motivace. Zralé dítě je připraveno přijmout roli žáka a spolužáka. Takové dítě je schopno na čas odloučit se od rodičů a dalších členů rodiny, je schopno podřídit se autoritě a chovat se podle nových pravidel - tiše sedět, nemluvit bez vyvolání, hlásit se a podobně (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002).

Mateřské školy rozvíjí dítě nejvíce v oblasti socializace. Dítě se učí hygienickým a sociálním návykům a také třeba informacím v mnoha oblastech (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012). Dítě, které je vyzrálé, rozlišuje způsob kontaktu s blízkou a cizí osobou, autoritou nebo vrstevníkem. Dítě má osvojené kompetence, díky kterým je schopno se střídat v aktivitách, ustoupit, požádat někoho o pomoc nebo se rozdělit. Dítě zvládá hru i práci ve skupině (Thorová, 2015). Berndt a Murphy (2002) uvádí, že přátelé značně působí na chování a postoje dětí a že vysoce kvalitní přátelství mají pozitivní vliv na sebevědomí dětí.

Ležalová a kol. (2012) uvádí další rysy emocionální a sociální zralosti, které ještě nebyly zmíněny:

- pochopení povinnosti jako nadřazeného pojmu,
- rozvoj autoregulačních procesů,
- schopnost řešit jednoduché konflikty,

- orientace v hodnotovém systému a schopnost respektovat běžné normy chování (např. vykat, pozdravit, požádat, poděkovat...), umět zhodnotit, co je správné nebo nesprávné.

2.6 Diagnostika školní zralosti

Diagnostika školní zralosti znamená určení těch schopností, vlastností a dovedností, které jsou pro dítě nezbytné k příznivému zařazení do vyučovacího procesu (Koluchová, Morávek, 1991). Cílem diagnostiky školní připravenosti pro školu je zjistit, zda je dítě po všech stránkách zralé pro vstup do školy a schopno plnit požadavky školy. Důležitou funkcí diagnostiky je také odhalit případné nedostatky, vady nebo obtíže s účelem rozvoje problémové oblasti nebo odstranění potíží (Spáčilová, 2009).

Školní zralost se posuzuje ve dvou etapách. Učitelky mateřských škol, školní lékaři nebo elementarista při zápisu do školy provádí screening. Pokud se vyskytnou problémy, následuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (Svoboda, 2001). Této druhé etapy se zúčastňují obyčejně tyto děti (Koluchová, Morávek, 1991):

- děti, které selhaly ve screeningových zkouškách,
- děti vytypované pediatry nebo učitelkami MŠ jako problémové.
- děti evidované dlouhodobě v předškolním věku jako retardované či jinak problémové,
- všechny děti z předškolních dětských domovů,
- děti v útlém a předškolním věku často vážně nemocné a hospitalizované,
- děti navržené k předčasnému nástupu do školy,
- děti, se kterými přicházejí rodiče k poradě ohledně zralosti.

Diagnostika školní zralosti probíhá formou různých testů a to například (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009):

- **Orientační test školní zralosti -** česká verze původního Kernova testu, vypracovaná Jiráskem. Obsahem jsou tři úkoly: kresba mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. První subtest vychází z představy vývoje kresby a následující dva subtesty mají skutečně zkouškový charakter. Výsledek ukazuje

nadprůměrný, průměrný nebo podprůměrný výkon. Pokud děti dosáhly podprůměrného výkonu, je na místě podrobnější vyšetření.

- **Obrázkovo slovníková skúška -** vypracovaná Kondášem. Rozpoznává slovní zásobu a pohotovost. Lze ji chápat jako zkoušku vizuální vštípivosti. Dětem jsou předloženy obrázky a děti mají za úkol rozpoznat, co na nich je.
- **Pozorovacia schéma na posudzovanie školskej spôsobilosi -** zkoumá všestranný duševní rozvoj předškoláka. Proband je požádán o tři úkony: má vyprávět obsah pohádky, obkreslit písmena a reagovat na jednoduchou komunikační situaci. Zachycuje verbální vyspělost, hrovou činnost se zřetelem na sociální aspekt a schopnost osvojovat si pravidla a učit se.
- **Vývojový test zrakového vnímání -** autorka M. Frostigová popisuje stupně vývoje zrakového vnímání, přičemž každý nižší stupeň je předpokladem pro rozvinutí vyššího stupně, tudíž mají hierarchickou funkci. Tento test je dělen na pět stupňů:
    1. **stupeň** - vizuomotorická funkce. Zahrnuje koordinaci oka a těla, oka a ruky, oka a nohy ve vzájemném propojení. Dítě má spojit dvojice obrázků nepřerušovanou čarou mezi linkami, kterých se nemá dotknout.
    2. **stupeň** - vnímání figury a pozadí jako vnímání a znovupoznávání určitého tvaru na komplexním pozadí.
    3. **stupeň** - konstantní vnímání tvaru, tedy rozeznání daného tvaru nezávisle na jeho velikosti, poloze nebo barvě.
    4. **stupeň** - zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru. Vnímání vzdáleností jednotlivých předmětů ve vztahu k pozorovateli.
    5. **stupeň** - vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem (Pokorná, 2001, s. 176-177).
- **Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové -** zjišťuje rozumové schopnosti a míru uplatnění těchto schopností. Má 10 oddílů po čtyřech otázkách, které jsou orientovány na počet, hry, čas, společenské zařazení a apod. Není to zkouška inteligence ve vlastním slova smyslu.
- **Edfeldtův Revererzní test -** zjišťuje připravenost ke čtení a zachycuje sklon dítěte rozlišovat či nerozlišovat zrcadlové tvary, tzv. reverzní tendenci.
- **Vinelandská škála sociální zralosti -** určena k posouzení úrovně sociálních kompetencí.

- **Test Duševního obzoru a informovanosti -** vypracoval jej Jirásek a je určen k posouzení základní informovanosti. Zjišťuje úroveň inteligence a podnětnost rodinného prostředí.
- **Prediktivní baterie připravenosti k učení čtení -** je tvořena dvěma zkouškami. První jsou řečové zkoušky, kde se testuje artikulace, schopnost vyjadřování, porozumění řeči a fonologická diskriminace. Druhá oblast jsou zkoušky časově-prostorové a zkoumají zrakovou paměť, zrakovou diskriminaci, obkreslování tvarů, reprodukci rytmu viděného a slyšeného a skládání kostek podle předlohy (Zelinková, 2012).

Uvádí se i další testy, sloužící k posouzení připravenosti dítěte v různých oblastech (Ravenovy progresivní matice, Goppingenská zkouška, zkoušky laterality a další).

Přinosilová (2007) uvádí kromě výše uvedených testů navíc komplexní vyšetření školní zralosti pomocí diagnostiky inteligence. Tyto testy umožňují zjistit celkovou hodnotu inteligenčního kvocientu, úroveň verbální a názorové oblasti inteligence. Jedná se například o **Stanford-Binetovu zkoušku inteligence** a **Wechslerovy testy inteligence.**

2.7 Školní nezralost

Hlavní příčinou školní nezralosti mohou být biologické, zdravotní, sociální, psychologické i ekonomické podmínky, které ovlivňují děti i rodiče (Farkas, Hibel, 2008).

Za nezralé nebo nepřipravené dítě se považuje takové dítě, které nedosahuje požadovaného stupně vývoje a není vidět výrazný pokrok v jeho vývoji z hlediska vnějšího působení. Nezralost se může projevovat nesoustředěností, apatií, impulzivností nebo neklidem a takové děti bývají například nesamostatné, plačtivé, zakřiknuté a nevydrží u jedné činnosti (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014).

Možné **příčiny nezralosti** uvádí Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2009):

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

Pokud je nezralé dítě zařazeno do školy, může se u něj vyskytnout ztráta duševní rovnováhy a narušení zdravého vývoje po stránce psychické i fyzické (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Školní nezralost nejčastěji rozpoznají rodiče, kteří své dítě znají nejlépe a ti také mají právo rozhodnout o odkladu povinné školní docházky. Další člověk, který může rozeznat nezralost, je učitelka v mateřské škole. Učitelka s dítětem tráví poměrně dlouhý čas a také může dítě hodnotit vzhledem k jeho vrstevníkům. Nezralost může posoudit i lékař, učitelka ve škole, pedagogicko-psychologická poradna či speciálně-pedagogické centrum (Ležalová a kol., 2012).

2.8 Odklad školní docházky

Důležitou roli při vstupu dítěte do školy hraje věk dítěte. Nezralému a nepřipravenému dítěti může být udělen odklad školní docházky. , „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře* ***a odborného lékaře nebo klinického psychologa****. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (Školský zákon č. 561/2004 Sb.)

Dříve byl odklad povinné školní docházky doporučován výlučně dětem, u kterých se projevovaly závažné nedostatky v připravenosti na školní nároky. V dnešní době je odklad často doporučován z různých důvodů. Diskutuje se o úsilí rodičů prodloužit dítěti bezstarostné dětství (Ležalová a kol., 2012).

I když se rodiče rozhodnou pro odklad, jsou povinni dítě ke školní docházce přihlásit. Ředitel školy, do které bylo dítě zapsáno, vydává rozhodnutí o odkladu. Důvodů k odkladu je mnoho, ať už ze strany rodičů nebo ze strany dětí. U dětí bývá častý odklad proto, že se narodily v poslední čtvrtině roku. Dále jsou odklady z důvodu problémů v oblasti řeči, pozornosti, grafomotoriky, časté nemocnosti dětí nebo menší fyzické vyspělosti. Ze strany rodičů jsou to důvody, které se týkají obav z náročnosti školy nebo nepříznivého postavení věkově mladšího dítěte (Ležalová a kol., 2012).

Nebývá snadné posoudit, které dítě potřebuje odklad a které ne. Z tohoto důvodu je vhodné chápat problematiku komplexně a diagnostikovat dítě v přirozeném prostředí a podmínkách, pokud je to možné. Jestliže se u prvňáčků v prvním pololetí objeví nedostatečná zralost, lze odložit docházku na následující školní rok. Dítě se pak vrací do mateřské školy. Tato situace je nelehká nejen pro rodiče, ale i pro dítě (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014).

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíle praktické části

Školní zralost je nezbytná pro zařazení dítěte do první třídy základní školy. V České republice mají testy školní zralosti svou dlouholetou tradici. Na výchovu a vzdělávání dětí má vliv mnoho faktorů a jedním z nich je právě místo bydliště a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vzhledem k odlišnosti života na venkově a ve městě byla zvolena tradiční mateřská škola umístěna na vesnici a druhá ve městě. Připravenost a zralost pro školu však není možné porovnávat pouze z tohoto hlediska, a proto bylo určeno jako další kritérium pro srovnání pohlaví dětí a v neposlední řadě byly zohledněny individuální schopnosti dětí.

Znalost úrovně školní zralosti dítěte předškolního věku může pomoci učitelům mateřské školy i rodičům. Rodiče podle toho mohou zvážit případný odklad školní docházky dítěte a učitelé mateřských škol na základě výsledků testů mohou poskytovat rodičům rady a doporučení. Informovanost v oblasti tohoto tématu je potřebná pro zamezení vstupu do školy nezralého dítěte, nebo naopak neumožnění vstupu do školy dítěti, které už je pro školu zralé.

Cílem práce je zjištění úrovně školní zralosti a připravenosti v oblasti kognitivní a motorické a působení provádění testů na děti. Prostřednictvím výzkumu, který zahrnoval využití testové baterie u zvoleného vzorku dětí, jsem se pokusila zjistit aktuální stav zralosti a připravenosti dětí při vstupu do základní školy. **Hlavní cílem je tedy analyzovat školní zralost a připravenost ve vazbě na kognitivní úroveň a senzomotorickou úroveň u dětí předškolního věku.**

Pro praktickou část této bakalářské práce bylo vybráno pět testů, které jsou zaměřeny na zjištění vědomostí, vizuomotorické koordinace, motorické připravenosti a chování dětí při provádění testů. Tyto oblasti připravenosti budu srovnávat podle pohlaví a bydliště dětí, ale také bude brán zřetel na individuální schopnosti všech dětí.

Z výše uvedeného hlavního cíle vyplývají následující **dílčí cíle:**

1. Analyzovat vědomosti dětí předškolního věku.
2. Analyzovat vizuomotorickou koordinaci dětí předškolního věku.
3. Analyzovat motorickou připravenost dětí předškolního věku.
4. Analýza pozorování předškolních dětí při realizaci testu.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Je rozdíl v rozumových schopnostech a míře uplatnění těchto schopností u dětí z městské MŠ a MŠ na venkově?

Výzkumná otázka č. 2: Existuje rozdíl v kognitivních schopnostech mezi chlapci a dívkami?

Výzkumná otázka č. 3: Jaká je úspěšnost při provádění testu vizuomotorické koordinace?

Výzkumná otázka č. 4: Jak děti zvládnou napodobit úkony dynamické praxe?

Výzkumná otázka č. 5: Jakým způsobem bylo provedeno vystřihování geometrických tvarů?

Výzkumná otázka č. 6: Jaký typ laterality převažuje u chlapců a dívek?

Výzkumná otázka č. 7: Jaké chování vykazovaly děti během šetření?

4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 27 dětí[6] ve věku od 5 let 10 měsíců do 6 let 8 měsíců. Děti byly vybrány ze dvou mateřských škol. Obě mateřské školy jsou v Moravskoslezském kraji. Jedna mateřská škola se nachází na vesnici (ZŠ a MŠ Březová) a druhá ve městě (ZŠ a MŠ Prameny). Městská mateřská škola se nachází v rušném a poměrně velkém městě – Karviné. Venkovská mateřská škola je umístěna v obci Březová, která leží v okrese Opava a má mnohonásobně méně obyvatel než Karviná. Složení obou skupin zahrnuje 14 dětí z mateřské školy na vesnici a 13 dětí z mateřské školy ve městě. Celkový počet zúčastněných dívek byl 15 a chlapců 12. Pravorukých dětí bylo 25, levorukých 2 a nevyhraněnost se neobjevila. Vlastní výzkum probíhal v červnu 2015. V tabulce (tab. č. 1) uvádím rozdělení dětí podle pohlaví a typu mateřské školy.

Tabulka č. 1 Počty dětí

	n	**n (%)**
Celkový počet dětí	27	100
Počet dětí z venkovské MŠ	14	52
Počet dívek z venkovské MŠ	7	26
Počet chlapců z venkovské MŠ	7	26
Počet dětí z městské MŠ	13	48
Počet dívek z městské MŠ	8	30
Počet chlapců z městské MŠ	5	18
Celkový počet dívek	15	56
Celkový počet chlapců	12	44

ZŠ a MŠ Březová

Mateřská škola je ryze venkovskou školou. Je umístěna v okrajové části vesnice, takže poskytuje přímý kontakt s přírodou – zahrady, les, pole, louky. MŠ Březová zahájila provoz v roce 1959. Mateřská škola je trojtřídní. Třídy jsou věkově homogenní. Dvě třídy jsou součástí budovy základní školy Březová a jedna třída funguje jako oddělené pracoviště. Mateřská škola má školní vzdělávací program s názvem „Dětmi jsme jen jednou“. Tento program si klade za cíl, aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostným a příjemným vstupem do života mimo rodinu a aby kvalitně a kvalifikovaně doplňoval rodinnou výchovu. Její filosofií

[6] Byl zajištěn souhlas rodičů a ředitelek mateřských škol k výzkumnému šetření školní zralosti a připravenosti dětí z obou vybraných mateřských škol.

je předávat a zprostředkovávat dětem základní životní zkušenosti v přirozeném prostředí skupiny vrstevníků, cestou výchovy a vzdělání založeném na principu uspokojování individuálních potřeb a zájmů.

ZŠ a MŠ Prameny

Mateřská škola se nachází v sídlištní zástavbě v těsné blízkosti základní školy a je její součástí. Mateřská škola s kapacitou 100 dětí je čtyřtřídní, u každé třídy je samostatná výdejna jídla, šatna, sociální zařízení. Je zde keramická dílna „Včelka“ a přírodovědné a badatelské oddělení „Mraveneček“. MŠ má moderní zahradu s dostatkem dětských atrakcí - pískoviště, průlezky, houpačka, klouzačka, trampolína. MŠ Prameny pracuje podle školního vzdělávacího programu „Cestička do světa“. Cílem vzdělávání je dovést dítě na konci předškolního vzdělávání k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získalo věku přiměřenou fyzickou, psychickou a sociální samostatnost a základy kompetencí důležitých pro jeho další rozvoj, učení, vzdělávání, pro život, základy pro zdravé sebevědomí a sebejistotu. Pro schopnost být samo sebou a zároveň se přizpůsobit životu ve společnosti. Naučit se jednat v duchu základních lidských a etických hodnot a to vše na úrovni předškolního dítěte.

4.1 Průběh sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo v červnu 2015. S každým dítětem jsem individuálně pracovala v oddělené místnosti v ranních a dopoledních hodinách. Na stole byly připraveny potřebné pomůcky: psací náčiní pro sebe, ořezaná tužka pro dítě, záznamové archy, zadání testů, nůžky, papír A5 s geometrickými tvary. Během testování měly děti klid a nebyly ničím rušeny. Čas testování jednoho dítěte se pohyboval průměrně kolem 20 minut. Paní učitelky děti dopředu na testování připravily. Při návštěvě mateřských škol jsme se s dětmi nejprve krátce představili, zeptala jsem se jich, kde bydlí a s kým, kde pracují rodiče a seznámila jsem je s účelem testování: „Nejprve mi budeš odpovídat na otázky a pak splníš pár úkolů, abych si mohla ověřit, jestli opravdu už do té školy můžeš jít“. Děti mě mile překvapily, protože i přesto, že jsem pro ně byla cizí, tak byly ochotné spolupracovat. Každé dítě dostalo po ukončení testu sladkou odměnu a pochvalu.

5 Výzkumné metody

K určení školní zralosti dítěte slouží celá škála různých testů. Pro tuto práci byly zvoleny testy, které umožňují postihnout kognitivní a vizuomotorický vývoj předškolního dítěte. Jedná se o následující testy[7]:

1. Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992),
2. Vizuomotorická koordinace - úkol „cesty" (M. Frostigová, 1972),
3. Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982),
4. Vystřihování geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník),
5. Pozorování chování dítěte během vyšetření.[8]

Popis jednotlivých metod:

1. **Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992)**

   Zkoušku znalostí lze popsat jako verbální zkoušku, která hodnotí obecnou informovanost dítěte. Tato metoda může identifikovat děti, které si neosvojily znalosti a vědomosti. Příčinou může být nedostatek stimulace nebo nižší nadání. Rozsah znalostí může pochopitelně ovlivnit i zájem dítěte. Test je složen z deseti oddílů po čtyřech otázkách. Každý oddíl se zaměřuje na jinou oblast např. hodnocení času, počtu, informovanost o rostlinách, zvířatech, společenského zařazení apod. Za každou správně zodpovězenou otázku získá dítě jeden bod a poté se provede celkový součet bodů, které lze pomocí tabulek převést na IQ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Při výzkumu jsem uvedla zkoušku takto: „Budeme si říkat zajímavé věci ze života. Já se budu ptát - a ty mi vždycky řekneš, co o tom víš nebo na co si vzpomeneš. Napřed mi řekni, jak se ty jmenuješ křestním jménem."

2. **Vizuomotorická koordinace - úkol „cesty"**

   Tento test je součástí Vývojového testu zrakového vnímání M. Frostigové. Byl vydán v české a slovenské verzi v roce 1972, v překladu a úpravě M. Krallové. Dítě má spojit dva body, aniž by se nakreslená čára dotkla ohraničujících linií. Úspěšnost dítěte závisí na dosažené úrovni zrakového vnímání, senzomotorické koordinace a jemné motoriky (Vágnerová, Klégrová, 2008).

   Tento úkol jsem zadala pomocí následující instrukce: „Podívej se na tento obrázek. Jsou na něm různě široké cestičky. Tady je myška a tady má domeček (díra v zemi).

[7] Vzhledem k tomu, že se jedná o psychodiagnostické materiály, nebudou v této práci zveřejňovány.
[8] Pozorování není metoda určená přímo k diagnostice školní zralosti. Jedná se o doplňkovou metodu.

Vezmi si tužku a zkus spojit myšku s dírou v zemi. Snaž se ale, abys nepřetáhl/a okraj cesty a aby ses tužkou stále dotýkal/a papíru. Takto pokračuj i u dalších cestiček“. Zaznamenávala jsem počet případných přetažení a odtahů tužky od papíru.

3. **Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982)**

Orientační test dynamické praxe (OTDP) je screeningový test, zaměřený na identifikaci dětí s možným motorickým, resp. komplexním opožděním. Test je složen z 8 položek, které se orientují na pohyby horních i dolních končetin a jazyka, tudíž se hodnotí jemná a hrubá motorika. Examinátor předvádí pohyby, které pak dítě opakuje. Test není časově limitován a klade důraz na napodobení předvedeného pohybového úkonu. Je třeba se vyhnout verbálnímu popisu jednotlivých úkonů. Úspěšnost každé položky je hodnocena bodově. Výsledky lze hodnotit kvalitativně, analýzou nesplněných položek, to značí definovat postižené oblasti motoriky (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). U každého dítěte byl zaznamenáván počet správných a chybných reakcí a následně z toho byla vyhodnocena neúspěšnost. Dětem byla zadána instrukce: „Dělej přesně to, co ti ukážu“.

Příklady úkolů: Opakovaně a rychle střídat pěst – dlaň a dotýkat se desky stolu. Vsedě se opakovaně a rychle dotýkat podlahy patou, špičkou, chodidlem. Rychle kmitat jazykem mezi koutky úst.

4. **Vystřihování geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník)**

Při realizování tohoto úkolu se hodnotilo, zda dítě dokáže vystřihnout podle předkreslené linie trojúhelník, čtverec a kruh. Zaznamenána byla úspěšnost vystřižení tvaru. Prostřednictvím daného úkolu se zjišťuje úroveň rozvoje jemné motoriky dítěte. Každé dítě dostalo před sebe tři listy papíru o velikosti A4 s následujícím nakresleným tvarem k vystřižení: rovnostranný trojúhelník o stranách a, b, c = 5 cm, kruh o poloměru r = 3 cm, čtverec o straně a = 4 cm,. Přesná instrukce k práci zněla: „A teď mi ukaž, jak umíš stříhat.“ Nejdříve byl dítěti předložen trojúhelník, následně kruh a nakonec čtverec. Vyhodnocení proběhlo podle třístupňové škály A, B, C, přičemž stupeň A = nejlépe vystřižený tvary, B = středně dobře vystřižený tvar, C = nejhůře vystřižený tvar.

5. **Pozorování dítěte během vyšetření**

V průběhu výzkumného šetření jsem také sledovala lateralitu dítěte. Dále byly posuzovány oblasti soustředění dítěte, samostatnost dítěte při práci, spontánnost a uvolněnost chování při vyšetření a citové rozpoložení dítěte při práci. Tyto oblasti jsem posuzovala podle pětistupňové hodnotící škály (hodnocení známkou: 1, 2, 3, 4,

5). Známka 1 zde znamená nejlepší hodnocení, známka 5 nejhorší. Jednotlivé oblasti dítěte byly hodnoceny následujícím způsobem:

a) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly − Známka 1 = koncentrace pozornosti výborná, dítě je soustředěné, není rušeno vedlejšími podněty, nenechá se rušit okolními vlivy − Známka 5 = koncentrace pozornosti nedostatečná, dítě je roztěkané.
b) Samostatnost dítěte při práci − Známka 1 = dítě pracuje samostatně, po vysvětlení instrukcí se dá do práce bez povzbuzování − Známka 5 = dítě pracuje nesamostatně, je váhavé, vyžaduje zopakování instrukcí.
c) Spontánnost a citové rozpoložení dítěte při vyšetření − Známka 1 = dítě spontánní, uvolněné a pozitivně naladěné, dítě je usměvavé, projevuje pozitivní pocity a radost, je vyrovnané − Známka 5 = dítě přehnaně stydlivé, stažené do sebe, negativně naladěné.
d) Lateralita Dítě zřejmě upřednostňuje při zadaných činnostech pravou nebo levou ruku. Vycházíme přitom z faktu, že před vstupem do školy je nezbytné rozhodnout, jakou rukou se bude dítě učit psát (Kovářová, 2015).

6 Prezentace výzkumného šetření

V následující kapitole budou prezentovány výsledky výzkumného šetření. Způsob předkládání výsledků bude odpovídat struktuře výzkumných otázek.

6.1 Výzkumná otázka č. 1

Je rozdíl v rozumových schopnostech a míře uplatnění těchto schopností u dětí z městské MŠ a MŠ na venkově?

V tabulce níže (tab. č. 2) je uvedeno IQ dětí, které vzešlo z celkového součtu bodů správně zodpovězených otázek, které bylo převedeno pomocí tabulek. Je třeba brát v potaz, že IQ ve výsledku tohoto testu není hodnota inteligence ve své podstatě, ale především znázorňuje stav informovanosti dítěte v různých oblastech.

Z tabulky (tab. č. 2) a grafu č. 1 můžeme vyčíst, že v rozmezí 130-120 IQ se pohybuje 15 % dětí. V rozmezí 119-110 IQ je 22 % dětí. V rozpětí 109 - 90 IQ je 52 % dětí a 11 % dětí dosahuje pod hodnotu IQ 89. Nejvyšší dosažená hodnota IQ je 130 a nejnižší 70. U dětí z venkovské MŠ je průměrné IQ dětí o 15 bodů vyšší oproti průměru IQ dětí městské MŠ. Z vypočítaného průměru a zkoumání výsledků bylo zjištěno, že rozumové schopnosti a míra jejich uplatnění jsou u dětí z městské a venkovské mateřské školy rozdílné.

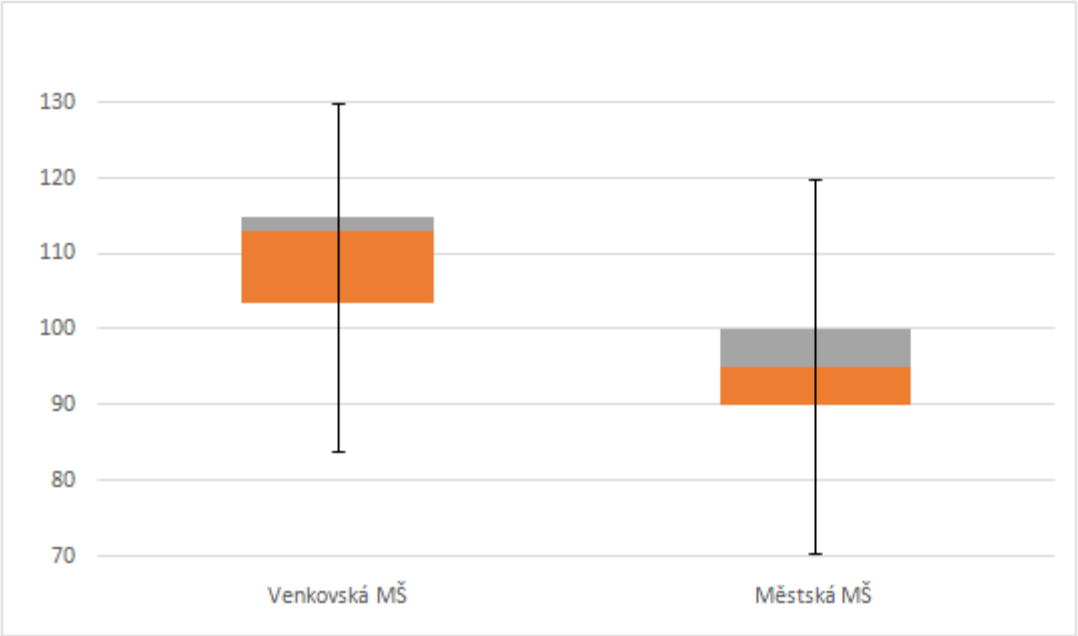
Tabulka č. 2. Vyhodnocení IQ předškolních dětí

n	Venkovská MŠ	Městská MŠ
1	115	102
2	83	95
3	115	70
4	95	120
5	115	90
6	130	100
7	94	95
8	105	100
9	110	102
10	113	83
11	103	95
12	130	100
13	113	80
14	123	

n = počet dětí

Graf č. 1 srozumitelněji znázorňuje rozložení hodnot v množině. Krabicový graf v podstatě ukazuje pět hodnot: minimum, 1. kvartil, medián, 3. kvartil a maximum. Nejnižší bod osy značí minimální dosaženou hodnotu IQ a nejvyšší bod osy označuje maximální dosaženou hodnotu IQ. Oranžovou barvou je znázorněn 1. kvartil, tedy nejvyšší koncentrace dětí u daných hodnot IQ. Třetí kvartil označuje druhou nejvyšší koncentraci dětí. Z grafu č. 1 vyplývá, že venkovská MŠ v tomto testu dopadla lépe.

Graf č. 1 Průměrné hodnoty IQ



V níže uvedené tabulce (tab. č. 3) je znázorněno průměrné IQ dětí z venkovské MŠ a z městské MŠ. Je vidět, že děti z venkovské školy dopadly o 15 bodů lépe než děti z města. Průměr, kterého dosáhly všechny děti je 103 bodů.

Tabulka č. 3 Průměr kognitivních schopností dětí

	IQ Ø
Venkovská MŠ	110
Městská MŠ	95
Průměr	103

6.2 Výzkumná otázka č. 2

Existuje rozdíl v kognitivních schopnostech mezi chlapci a dívkami?

V uvedené tabulce (tab. č. 4) je znázorněna úspěšnost chlapců a dívek ve zkoušce znalostí předškolních dětí. Po sečtení hodnot IQ u jednotlivých dětí a následném výpočtu bylo zjištěno, že IQ chlapců je vyšší.

Tabulka č. 4 Vyhodnocení kognitivních schopností podle pohlaví

	IQ Ø (dívky)	IQ Ø (chlapci)
Souhrn	95	103

V tabulce č. 5 jsou znázorněny oblasti zkoušky znalostí a vyhodnocení v bodech a procentech. Z výzkumného šetření vyplývá, že největší znalosti vykazují děti v subtestu *Rostliny*, naopak nejméně osvojené znalosti mají děti u páté kategorie *Pohádky*. V každém subtestu byli úspěšnější chlapci.

Tabulka č. 5 Vyhodnocení subtestů Zkoušky znalostí předškolních dětí

Subtest	Body Ø (dívky)	%	Body Ø (chlapci)	%
I. Společenské zařazení	2,77	69 %	2,86	72 %
II. Počet	2,69	67 %	3,64	91 %
III. Čas	2,00	50 %	2,79	70 %
IV. Hry a sport	3,23	81 %	3,57	89 %
V. Pohádky	0,85	21 %	2,57	64 %
VI. Zvířata	3,38	85 %	3,79	95 %
VII. Rostliny	3,69	92 %	3,86	97 %
VIII. Domácnost	2,15	54 %	2,57	64 %
IX. Nástroje	1,92	48 %	3,43	86 %
X. Zaměstnání	3,53	88 %	3,79	95 %
Celkem	2,62	66 %	3,29	82 %

Maximální počet bodů v každé oblasti 4.

6.3 Výzkumná otázka č. 3

Jaká je úspěšnost u vizuomotorické koordinace?

V tabulce č. 6 jsou vyhodnoceny dva druhy chyb – odtažení tužky od papíru a přetažení ohraničujících linií. Výsledky ukazují, že 52 % dětí zvládlo testy bez jediné chyby. 19 % dětí mělo pouze jednu chybu. Dvě až tři chyby mělo 26 % dětí. Maximální počet chyb, které děti v testu udělaly, byl čtyři a této hodnoty dosáhly 4 % dětí.

Tabulka č. 6 Vyhodnocení testu vizuomotorické koordinace

n	Odtažení	Přetažení	Souhrn
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	0	0
8	0	0	0
9	0	3	3
10	2	1	3
11	0	1	1
12	0	2	2
13	0	1	1
14	2	2	4
15	1	0	1
16	0	1	1
17	1	2	3
18	0	2	2
19	0	2	2
20	0	0	0
21	0	2	2
22	0	1	1
23	0	0	0
24	0	0	0
25	0	0	0
26	0	0	0
27	0	0	0
Celkem	6	20	26

n = počet dětí

6.4 Výzkumná otázka č. 4

Jak děti zvládnou napodobit úkony dynamické praxe?

Z tabulky vyplývá, že přibližně 80 % dětí je připraveno do školy z hlediska dynamiky horních a dolních končetin. Úspěšnost motoriky jazyka je u dětí z venkovské i městské MŠ 93 %. Možné motorické, resp. komplexní opoždění je výrazně vyšší u dětí z městské MŠ oproti dětem z venkovské MŠ, zejména u pravé a levé ruky. Zhruba pětina dětí byla neúspěšná při opakování pohybu horních a dolních končetin.

Tabulka č. 7 Průměrná neúspěšnost při Orientačním testu dynamické praxe

	Pravá ruka	Levá ruka	Obě ruce	Pravá noha	Levá noha	Jazyk
Venkovská MŠ	7 %	0 %	29 %	21 %	29 %	14 %
Městská MŠ	31 %	46 %	15 %	23 %	15 %	0 %
Celkem	19 %	22 %	22 %	22 %	22 %	7 %

6.5 Výzkumná otázka č. 5

Jakým způsobem bylo provedeno vystřihování geometrických tvarů?

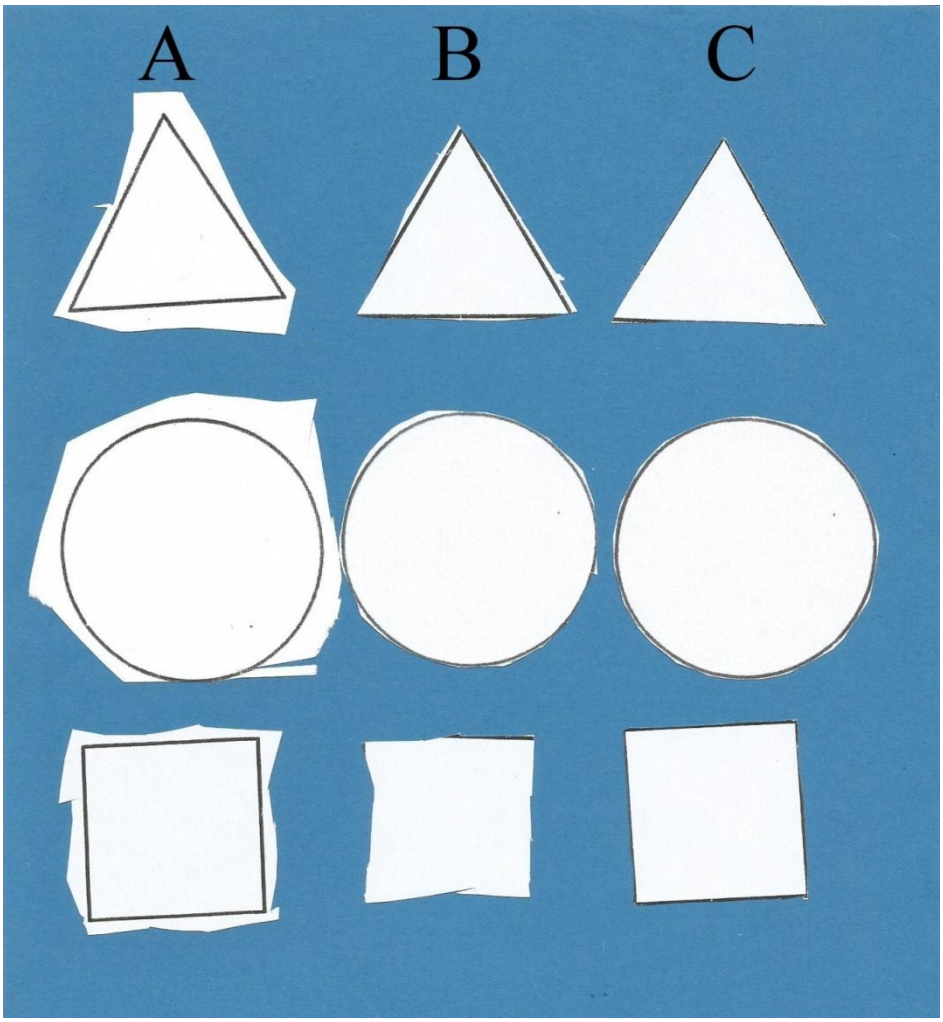
Na obrázku č. 1 je ukázka nejlépe, průměrně a nejhůře vystřižených tvarů podle hodnotící škály A, B, C, přičemž stupeň A = nejlépe vystřižený tvary, B = průměrně vystřižený tvar, C = nejhůře vystřižený tvar. Z tabulky č. 8 můžeme vyčíst, že největší úspěšnost byla u vystřihování trojúhelníku, kde stupně A, tedy nejlepšího stupně dosáhlo 59 % dětí. Čtverec se ukázal jako středně náročný tvar pro vystřihování, jelikož 51 % dětí vystřihlo tvar dokonale. Kruh byl pro děti nejtěžší a nejlépe jej vystřihlo 41 % dětí. Při detailním prozkoumání tabulky můžeme zjistit, že 21 % dětí mělo problém s vystřižením tvarů, tudíž dosáhly hodnotícího stupně C.

Tabulka č. 8 Výsledky vystřihování geometrických tvarů

	Trojúhelník			Kruh			Čtverec		
	A	**B**	**C**	**A**	**B**	**C**	**A**	**B**	**C**
n	16	6	5	11	9	7	14	8	5
n (%)	59	22	19	41	33	26	51	30	19

n = počet dětí
A = nejlépe vystřižené tvary
B = průměrně vystřižené tvary
C = nejhůře vystřižené tvary

Obrázek č. 1 Ukázka vystřižených tvarů



6.6 Výzkumná otázka č. 6

Jaký typ laterality převažuje u chlapců a dívek?

Z uvedené tabulky (tab. č. 9) plyne, že 93 % dětí předškolního věku má vyhraněnou pravostrannou lateralitu a 7 % dětí má vyhraněnou levostrannou lateralitu. Nevyhraněnost se neobjevila. V tabulce č. 10 je znázorněna lateralita podle pohlaví, přičemž z 27 dětí mají jedna dívka a jeden chlapec vyhraněnou levorukost.

Tabulka č. 9 Vyhodnocení laterality

	n	**n (%)**
Celkový počet dětí	27	100
Vyhraněná L	2	7
Vyhraněná P	25	93

n = počet dětí

Tabulka č. 10 Vyhodnocení laterality podle pohlaví

	Dívky	n (%)	Chlapci	n (%)
Celkem	15	100	12	100
Vyhraněná L	1	7	1	8
Vyhraněná P	14	93	11	92

6.7 Výzkumná otázka č. 7

Jaké chování vykazovaly děti během šetření?

V této části budou kvantitativně zpracovány výsledky pozorování, které byly zaznamenávány do předem připraveného archu a budou stručně sumarizovány.

Z výsledků testů vyplývá, že 48 % dětí je v pásmu vynikající[9] **soustředěnosti.** Průměrně se soustředilo 33 % dětí. Mírně podprůměrně se soustředilo 15 % dětí a 4 % dětí se soustředila podprůměrně (tab. č. 11).

Na stupni vynikajícím pracovalo samostatně 33 % dětí. V průměrném pásmu pracovalo samostatně 37 % dětí. Mírně podprůměrně se soustředilo 15 % dětí. Zbylých 15 % dětí pracovalo **samostatně** na stupni podprůměrném (tab. č. 12).

Na stupni vynikajícím **navazovalo kontakt** během plnění testu 49 % dětí. V průměrném pásmu navazovalo kontakt 29 % dětí a na stupni mírně podprůměrném 11 % dětí. Podprůměrně se soustředilo 11 % dětí (tab. č. 13).

Na stupni vynikajícím bylo **citové rozpoložení** během plnění testu u 55 % dětí. V pásmu průměrném bylo 38 % dětí. Zbylých 7 % dětí navazovalo kontakt na stupni mírně podprůměrném (tab. č. 14). Podprůměrné citové rozpoložení se nevyskytlo.

Tabulka č. 11 Soustředěnost

Soustředěnost	1	2	3	4	5
Počet dětí (n)	13	3	6	4	1
n (%)	48	11	22	15	4

[9] Stupeň číslo 1 je vynikající. Stupeň 2 - 3 znamená průměr. Stupeň číslo 4 je mírně podprůměrný a stupeň číslo 5 je podprůměrný.

Tabulka č. 12 Samostatnost

Samostatnost	1	2	3	4	5
Počet dětí (n)	9	6	4	4	4
n (%)	33	22	15	15	15

Tabulka č. 13 Navázání kontaktu

Navázání kontaktu	1	2	3	4	5
Počet dětí (n)	13	6	2	3	3
n (%)	49	22	7	11	11

Tabulka č. 14 Citové rozpoložení

Citové rozpoložení	1	2	3	4	5
Počet dětí (n)	15	5	5	2	0
n (%)	55	19	19	7	0

7 Diskuze

V rámci této práce jsem se podrobněji seznámila s některými diagnostickými metodami pro zjišťování školní zralosti. Měla jsem možnost sledovat děti při plnění zadaných úkolů a zdokonalit kompetence, které jsou spojené s pozorováním, zaznamenáváním výsledků i jejich vyhodnocováním. Jelikož testy, které jsem s dětmi prováděla, jsem do mého prvotního zaškolení vedoucí mé práce neznala, mohlo dojít v průběhu sběru dat i jejich samotného vyhodnocení k dílčím zkreslením. Uvedená zkreslení však mohou mít i jiné důvody než jen pochybení na straně administrátora. Patří tam především malý vzorek dětí případně nevhodná volba metod.

Ke zjišťování školní zralosti je možné využít mnoho metod. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce byly zvoleny pouze tyto metody: Zkouška znalostí předškolních dětí, test vizuomotorické koordinace, Orientační test dynamické praxe a vystřihování geometrických tvarů. Každá z těchto vybraných metod byla následně samostatně vyhodnocena. Výsledky těchto testů může také ovlivňovat denní doba, ve kterou byly děti testovány, jejich aktuální psychický, rodinný i zdravotní stav, ale také míra ostýchavosti jednotlivých dětí, jelikož jsem pro ně byla neznámá osoba. Některé okolnosti se ovlivnit nedají, ale některé ano. Například jsem se s dětmi mohla seznámit více a navštěvovat pravidelně mateřskou školu ještě před zahájením výzkumného šetření.

V praktické části této práce jsem se zabývala školní zralostí prostřednictvím testů školní zralosti. Výsledky ukázaly, jak jsou děti připravené na školu v různých oblastech a také mi umožnily srovnání u dětí z města a venkova nebo u chlapců či dívek. Na vesnici jsou jiné tradice a zvyky než ve městě a i tato skutečnost může ovlivnit vývoj dítěte. I když se v dnešní době mohou podmínky pro vývoj dítěte na vesnici a ve městě považovat za srovnatelné, v mnohých případech je pro děti bezpečnější vesnice než rušné a hlučné město. Děti na venkově mají více volného pobytu venku v bezprostředním kontaktu s přírodou.

Výzkumná otázka č. 1: Je rozdíl v rozumových schopnostech a míře uplatnění těchto schopností u dětí z městské MŠ a MŠ na venkově?

Ve výzkumné otázce č. 1 jsem zjišťovala rozdíl v rozumových schopnostech a míře uplatnění těchto schopností u dětí z městské MŠ a MŠ na venkově, přičemž jsem zjistila, že děti z venkova mají vyšší míru osvojených znalostí než děti ve městě. Ve venkovské MŠ dosáhly některé děti hodnoty IQ až 130. V městské MŠ se na druhou stranu objevila velice nízká hodnota IQ. Pro vstup do školy je IQ 70 velice nízké, ale dívka, která jej dosáhla byla v

mé přítomnosti značně nesvá, stydlivá a introvertní a po rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, dívka bývá v některých oblastech pod průměrem oproti ostatním dětem. Uvedený rozdíl však není příliš vysoký. Z tohoto důvodu je dobré nahlížet na výsledky individuálně. Výsledky testů však může ovlivňovat více faktorů, jak již bylo zmíněno. Z jiných výzkumů vyplývá, že městské i venkovské děti se významně neliší v intelektových předpokladech, ani v testech jemné motoriky nebo vizuomotorické koordinace, které zahrnují i Orientační test dynamické praxe (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Výzkumná otázka č. 2: Existuje rozdíl v kognitivních schopnostech mezi chlapci a dívkami?

Těžištěm výzkumné otázky č. 2 je zkoumání rozdílů v kognitivních schopnostech mezi chlapci a dívkami. Z výsledků je vidět, že rozdíly nejsou příliš výrazné, ale o něco lépe dopadli chlapci. Tato výzkumná otázka byla zvolena na základě všeobecného tvrzení o předstihu vývoje dívek oproti chlapcům a také výzkumy, které prokazují rozdíly ve vývoji chlapců a dívek. Šmelová, Petrová, Souralová a kol. (2012) uvádí, že v úkolech zjišťujících předpoklady pro úspěšné zaškolení je společným rysem jistá výkonová převaha dívek. V této práci se však ve všech subtestech Zkoušky znalostí předškolních dětí ukázali jako úspěšnější chlapci. Neúspěch dívek mohl být způsoben nevyhovujícím druhem testu, jelikož každé pohlaví má jiný okruh zájmů a jednotlivé subtesty mohly více vyhovovat chlapcům. Příčinou vyšší úspěšnosti chlapců v tomto testu mohou být genetické a rodinné vlivy nebo také nedostatečně velký výzkumný vzorek.

Výzkumná otázka č. 3: Jaká je úspěšnost při provádění testu vizuomotorické koordinace?

Pro děti tento úkol celkově nebyl náročný, pouze malé procento dětí udělalo pár chyb. Děti prokazovaly přesnost při spojování dvou obrázků souvislou čarou. Šířka cesty mezi dvěma obrázky se postupně zužovala. U prvních tří cestiček děti nechybovaly a čáru nakreslily jedním tahem, ale od čtvrtého úkolu se objevilo několik chyb. Poslední část úkolu byla pro děti nejtěžší a nepřesnost mohla plynout z rychlosti vedoucí ke splnění zadání nebo také z toho důvodu, že jim nebylo příjemné být v jedné místnosti pouze s cizí osobou a chtěly se co nejdříve vrátit za ostatními dětmi do třídy. Rovněž mohly být děti nervózní a nervozita mohla způsobit nepřesnosti. Je také možné, že samotný úkol mohl být pro děti příliš náročný. Při hodnocení odtažení tužky děti téměř nechybovaly. Děti si samy natočily papír tak, aby se jim pracovalo dobře.

Výzkumná otázka č. 4: Jak děti zvládnou napodobit úkony dynamické praxe?

Test byl zaměřen na zjištění motorické úrovně dětí. Jednalo se o přesné napodobování dynamických pohybů rukou, nohou a jazyka. I přesto, že jiné výzkumy ukazují, že bydliště nemá vliv na vizuomotoriku, jak bylo zmíněno u výzkumné otázky č. 2, při vzniku této práce bylo zjištěno, že o něco úspěšnější byly děti z venkova, avšak při analýze tabulky, která je rozčleněna dle jednotlivých dynamických úkonů, se míra neúspěšnosti střídá u města i vesnice. Zhruba pětina všech dětí chybovala při opakování pohybu horními a dolními končetinami.

Výzkumná otázka č. 5: Jakým způsobem bylo provedeno vystřihování geometrických tvarů?

Vystřihováním geometrických tvarů byla sledována jemná motorika dětí. Pětina testovaných dětí vystřihla geometrické tvary nepřesně. Tyto údaje mohou být samozřejmě zkreslené vlivem mého subjektivního hodnocení a kritiky, ale také nízkým počtem výzkumného vzorku. Děti byly pozorné, činnost se jim líbila, a proto jsem nikoho nemusela vyzývat k soustředění. Některé děti nedokázaly plynule vystřihnout tvar a při změně směru stříhání se zastavovaly. Nejrychleji měly děti vystřižený trojúhelník a nejpomaleji kruh. Levoruké děti použily nůžky určené pro leváky.

Výzkumná otázka č. 6: Jaký typ laterality převažuje u chlapců a dívek?

Výzkumná otázka č. 6 je zaměřena na lateralitu a její vyhraněnost, která byla součástí záznamového archu „Pozorování dítěte během vyšetření“. Všechny testované děti měly vyhraněnou lateralitu. Nemohu však konstatovat, že ruka, která dominovala u dětí při testech školní zralosti, je nepochybně ta, kterou děti používají i na ostatní úkony více než druhou. Výsledky ukazují, že levorukost se objevila u jedné dívky a jednoho chlapce.

Někteří autoři (Synek, 1991 in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012) uvádí ve svých výzkumech 12procentní zastoupení leváků, 54 % praváků a 34 % dětí s nevyhraněnou lateralitou. Ve srovnání s mým výzkumem je vidět, že při testování malého vzorku dětí se nevyhraněnost nemusí vůbec objevit. Je zde také určitá pravděpodobnost neodhalení nevyhraněnosti laterality z důvodu mého selhání či nedostatečné možnosti poznat jednotlivé děti důkladněji a pozorovat je i při běžných každodenních činnostech. Drtilová a Koukolík, 1994 (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012) uvádějí, že leváctví se častěji vyskytuje u chlapců.

Výzkumná otázka č. 7: Jaké chování vykazovaly děti během šetření?

Výzkumná otázka č. 7 je zaměřena na projevy chování během šetření. Většina dětí byla při testech samostatná a soustředěná, neměla problém s navázáním kontaktu a převažovalo kladné citové rozpoložení. Přesto se našlo u každé oblasti nějaké procento dětí, které měly problém s komunikací s člověkem, který je pro ně cizí a tato skutečnost pak mohla ovlivnit i výsledky ostatních použitých testů školní zralosti. Je nutno podotknout, že posuzování chování dětí během vyšetření je subjektivní záležitostí. Některé děti byly nesmělé a potřebovaly pobídnout k úkolům, ale to je pochopitelné v případě, že děti jsou v přítomnosti cizího člověka. Chování dětí odpovídalo chování školsky zralých dětí. Děti se chovaly vhodně a vyhověly pokynům.

Při sběru dat se mi s oběma mateřskými školami pracovalo výborně. Mateřské školy jsem si vybrala na doporučení a ochotu spolupracovat a participovat na bakalářské práci. Z výsledků bychom mohli vyčíst v některých výsledcích větší úspěšnost u jedné z mateřských škol, avšak výsledky mohou být zkresleny značným množstvím faktorů, které jsou zmíněny výše. Jedna mateřská škola může klást větší důraz na rozvoj jiných schopností u dětí než druhá mateřská škola.

Pro práci učitelky mateřské školy je vhodné mít osvojenou schopnost správně posoudit připravenost dítěte na vstup do školy. Mylný závěr může negativně ovlivnit následující vývoj dítěte a to například tím, že dítě nastoupí do školy nezralé, nebo naopak dítě pro školu zralé zůstane v mateřské škole déle, než by mělo.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá problematikou školní zralosti a okolnostmi, které mají vliv na vývoj dítěte předškolního věku. Především jsou to vlivy místa bydliště dětí a pohlaví dětí. Celá práce je zaměřena na období vývoje dítěte před vstupem do základní školy. Největší důraz byl kladen na psychickou stránku dítěte. Nástup do školy je pro dítě završením jeho dosavadního vývoje a vstupem do nové životní etapy. Jednou z možností, jak se dá posoudit školní zralost, jsou psychologické testy. Při testování dětí se dá zjistit z pozornosti a soustředěnosti dětí nejen kognitivní a sociální úroveň dětí, ale také fyzická zdatnost, která se projevuje aktivitou dětí.

Teoretická část práce představila dítě v předškolním věku a jeho vývoj ve všech oblastech. Byl popsán fyzický vývoj dítěte a psychický vývoj dítěte se zaměřením na poznávací procesy jako je vnímání, paměť, pozornost, představivost, myšlení, jazyk a řeč. Následovně byla popsána oblast emocionálního a sociálního vývoje. Shrnuty byly poznatky o školní zralosti a připravenosti a jejich složkách. Také je zde přiblížena hra dítěte v předškolním věku.

Praktická část zkoumala školní zralost prostřednictvím vybraných testů školní zralosti. Výzkumný soubor tvořilo 27 dětí ze dvou mateřských škol. Hlavním cílem praktické části bylo analyzovat školní zralost a připravenost ve vazbě na kognitivní úroveň a senzomotorickou úroveň u dětí předškolního věku, přičemž bylo zjištěno, že většina testovaných dětí je zralá pro školní docházku. Objevily se rozdíly mezi výkonem dětí z venkova a dětí z města a také mezi výkonem chlapců a děvčat. Školní zralost však není možné posuzovat z výsledků několika testů, ale je nutno se na dítě zaměřit komplexně.

Zkoumání školní zralosti významně přispívá k včasnému odhalení nezralosti dítěte. Důkladným a objektivním posuzováním všech kritérií školní zralosti lze odhalit děti nezralé či děti s disharmonickým vývojem. Negativním důsledkům, které by mohly narušit přirozený vývoj dítěte, je možné zabránit doporučením odkladu školní docházky. Přínosem této práce je ověření předpokladu, že zjištění úrovně vědomostí dítěte a včasná intervence mohou předejít problémům a trvalým následkům spojených se školní neúspěšností.

Použité zdroje

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 77 s. ISBN 978-80-244-4033-0.
3. BERNDT, T. J., MURPHY, L. M. Influence sof Frieds and Friendships: Myths, Truths, and Research Recommendations. In: KAIL, R. V. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2002. 346 p. ISBN 0-12-009730-3.
4. BOOTH, Alan a Ann C CROUTER. *Disparities in school readiness: how families contribute to transitions into school*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008, 335 p. ISBN 978-0-8058-5981-2.
5. BÜHLER, Charlotte. *From birth to maturity: an outline of the psychological developpement of the child*. London: Routledge, 1999. ISBN 0415-20985-4.
6. FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997, 263 s. ISBN 80-7198-199-0.
7. KLINDOVÁ, Ľuboslava a Eva RYBÁROVÁ. *Vývinová psychológia: učebnica pre 3. ročník pedagogických škôl*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975, 137 s.
8. KOLUCHOVÁ, Jarmila a Svatopluk MORÁVEK. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže: určeno pro posl. filozof. a pedagog. fak. Univ. Palackého*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 175 s. ISBN 80-7067-408-3.
9. KOVÁŘOVÁ, Lenka. *Pedagogicko-psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky*. Olomouc, 2015. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci, pedagogická fakulta.
10. KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 264 s.
11. LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002, 132 s. ISBN 80-7319-016-8.

12. LEŽALOVÁ Renata a ŠULOVÁ Lenka. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2012, 134 s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.
13. MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů: studijní opora pro distanční studium*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, 247 s. ISBN 80-7042-235-1.
14. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Zkouška znalostí předškolních dětí: příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocení*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
15. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.
16. MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000, 92 s. ISBN 80-85931-86-9.
17. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 2014, 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
18. PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. Obecná psychologie. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-3247-2.
19. PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z obecné psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 89 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1413-9.
20. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
21. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
22. ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
23. SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.
24. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
25. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

26. ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.
27. ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
28. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
29. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
30. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-384-7.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
32. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015, 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Zákony, vyhlášky a pedagogické dokumenty

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a sérii prováděcích právních norem.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka Zkoušky znalostí předškolních dětí

Příloha č. 2: Geometrické tvary

Příloha č. 3: Chování dítěte během vyšetření

Příloha č. 4: Informovaný souhlas rodičů

Příloha č. 5: Prohlášení o zveřejnění názvu MŠ

Přílohy

Příloha č. 1 - Zkouška znalostí předškolních dětí

IX. Nástroje

1. Na co potřebujeme kosu?
2. Dřevo se řeže pilou - a čím se štípe?
3. Čím se tatínek holí, aby neměl vousy? (Čím se muži holí?) (břitva, žiletka, strojek, elektrický strojek aj.)
4. Čím chytají rybáři ryby? (na udici, do sítě apod.)

Celkem bodů:

X. Zaměstnání

1. Ke komu si chodíme dát ostříhat vlasy?
2. Kdo nosí dopisy do domu?
3. A kde se kupují cigarety? (U venkovských dětí se připouští "v krámě", "samoobsluze")
4. Jak to musíme udělat, když chceme poslat peníze někomu, kdo bydlí hodně daleko - v nějakém jiném městě (jiné vesnici), kam mu to nemůžeme denést. (Správná odpověď vyjadřuje, že se na tom nějak účastní pošta - ale připouští se i "pošleme je složenkou" nebo jiné obdobné vyjádření.)

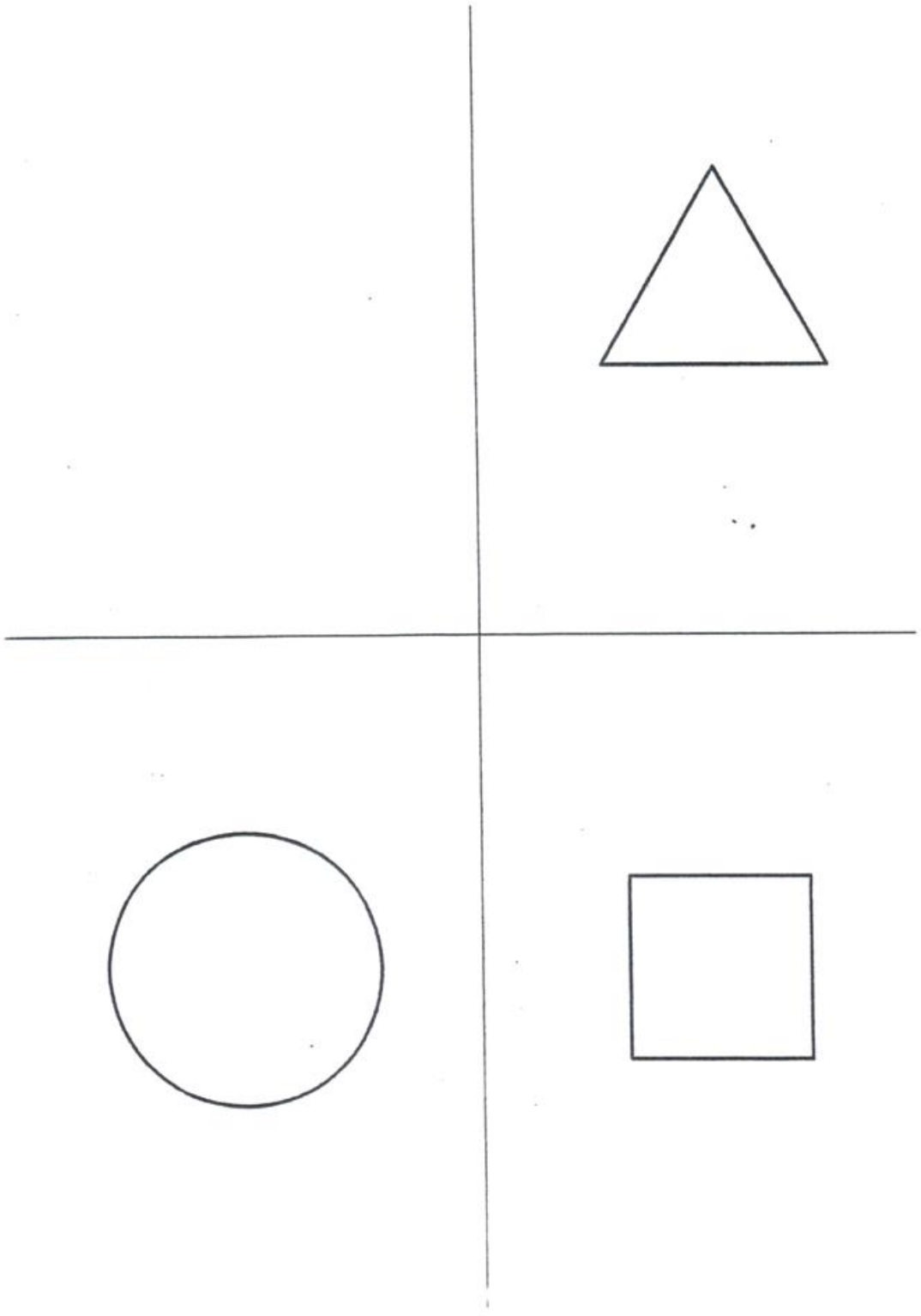
Celkem bodů:

Celkový skór ze všech 10 oddílů:

..... bodů

Vyšetřil: .....
podpis

Příloha č. 2 - Geometrické tvary



Příloha č. 3 - Chování dítěte během vyšetření

Chování dítěte během vyšetření
(záznamový arch)

1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

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

2) Samostatnost dítěte při práci

pracuje samostatně, 1 2 3 4 5 **pracuje nesamostatně**
nepotřebuje naši pomoc potřebuje pomoc, průběžnou motivaci

3) Spontánnost a uvolněnost chování při vyšetření

Je uvolněné, reaguje spontánně, 1 2 3 4 5 **je úzkostné, stažené**
bezprostředně do sebe

4) Citové rozpoložení dítěte při vyšetření

Pozitivní 1 2 3 4 5 **negativní**
(stabilní, dobře se adaptuje) (labilní,plačtivé, zlostné)

5) Lateralita

pravá ruka - levá ruka

Příloha č. 4 - Informovaný souhlas rodičů

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím s účastí svého syna/dcery ve výzkumném šetření zabývajícím se školní zralostí.

Testování proběhne v souladu s etickými principy testování a zpracování získaných údajů. Při sběru a prezentaci dat bude zachována anonymita všech účastníků výzkumného šetření.

V……..…….. dne……

…….……
podpis

Příloha č. 5 - Prohlášení o zveřejnění názvu MŠ

PROHLÁŠENÍ

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím se zveřejněním názvu mateřské školy v bakalářské práci, která se zabývá školní zralostí.

V……..…….. dne……

…….……
podpis

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Štěpánková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
Název v angličtině:	DIAGNOSTICS OF SCHOOL MATURITY AND READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá diagnostikou školní zralosti a připravenosti u dětí předškolního věku. Teoretická část se člení do dvou kapitol. Dítě v předškolním věku a Školní zralost a připravenost. Praktická část je věnována testům školní zralosti a jejich využití v praxi.
Klíčová slova:	Předškolní věk, školní zralost, diagnostika
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis deals with diagnostics of school maturity and readiness of preschool children. The theoretical part is divided into two chapters. Preschool children and School maturity and readiness. The practical part deals with the tests of school maturity and their use in practice.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, school maturity, diagnostics
Přílohy vázané v práci:	č. 1: Ukázka Zkoušky znalostí předškolních dětí č. 2: Geometrické tvary č. 3: Chování dítěte během vyšetření č. 4: Informovaný souhlas rodičů č. 5: Prohlášení o zveřejnění názvu MŠ
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	Český