

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a psychopatologie

Diplomová práce

Lucie Pochylá

Připravenost pro zahájení školní docházky

Readiness for starting school

Olomouc 2016

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

Prohlášení

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

V Olomouci dne 16.6.2016

.....
Lucie Pochylá

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Soně Lemrové, PhD., za ochotu, vstřícnost, odborné vedení, pomoc, připomínky a cenné rady, které mi poskytovala během odborného vedení diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1 Tělesný vývoj.....	8
1.2 Vývoj motoriky.....	9
1.2.1 Kresba.....	9
1.3 Vývoj verbálních schopností	10
1.4 Emoční vývoj a socializace	11
1.4.1 Hra.....	13
1.5 Vývoj poznávacích procesů.....	14
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	16
2.1 Vstup dítěte do školy	16
2.2 Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy	18
2.2.1 Tělesná (biologická) zralost	18
2.2.2 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost.....	20
2.2.3 Emoční, motivační a sociální zralost.....	21
2.3 Školní zralost	23
2.4 Školní připravenost.....	25
2.5 Diagnostika školní zralosti	26
2.5.1 První etapa - screening	27
2.5.2 Druhá etapa- vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.....	27
2.5.3 Metody a testy využívané při diagnostice školní zralosti	28
2.6 Školní nezralost a nepřipravenost	29
2.7 Školský zákon.....	30
2.8 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	31
3 Odklad povinné školní docházky	32
3.1 Charakteristika dětí s odkladem školní docházky	32
3.2 Odklad povinné školní docházky podle legislativního vymezení	33
4 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	35
4.1 Charakteristika mladšího školního věku.....	35
4.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	36

4.3 Vývoj poznávacích procesů	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 Formulace výzkumného problému	41
5.1 Hypotézy.....	42
6 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	43
6.1 Organizace výzkumného řízení	43
6.2 Použité metody	44
6.2.1 Metody dotazníkové	44
6.2.2 Metoda pozorování.....	47
6.2.3 Metody testovací	48
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	50
DISKUZE.....	61
ZÁVĚR	64
SOUHRN.....	65
SEZNAM ZKRATEK.....	66
POUŽITÁ LITERATURA	67
SEZNAM PŘÍLOH A PŘÍLOHY	72
ANOTACE	90

ÚVOD

Cílem mé diplomové práce je zjišťování připravenosti dětí na školní docházku a zejména jejich adaptace na školní prostředí. Mnoha dětem činí přechod z předškolního na školní vzdělávání značné problémy, proto je pro pedagogy důležité zvolit takové metody vzdělávací práce, které dětem pomohou tyto obtíže překonat a postupně je začlenit do školního prostředí.

Téma připravenosti pro zahájení školní docházky bylo pro mě velmi zajímavé především z toho důvodu, že jsem učitelkou v mateřské škole a značnou část dětí, se kterou jsem prováděla výzkumné šetření v základní škole, jsem potkala už ve škole mateřské. Mohla jsem tak porovnat, jak se děti vyvíjejí, co jim dělá problémy, v čem se zlepšují.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila především na to, v čem se liší vývoj dítěte předškolního věku v porovnání se školním věkem.

Z mého pohledu jsem nejvíce vnímala posuny v oblasti fyzické, psychické a také emocionální.

V současné době je mezi rodiči dětí často diskutovaným tématem problematika školní zralosti a odkladu školní docházky. Těmito tématy se zabývá ve svých publikacích mnoho odborníků, poskytují spoustu informací, aby byl vývoj dětí rovnoměrný a na dobré úrovni. Každým rokem přibývá dětí s odkladem školní docházky a spousta z nás si klade otázku, proč děti nedostatečně připravených stále přibývá? Co je pravým důvodem?

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části popisují vývojové období předškolního a mladšího školního věku a jejich důležité vývojové mezníky. Dále se v této části zabývám také problematikou školní zralosti a připravenosti dětí pro vstup do školy, především po stránce fyzické, kognitivní a emocionální. V praktické části se věnuji objektivnímu rozboru a analýze dat získaných prostřednictvím výzkumného šetření připravenosti dětí na školní docházku. Výzkumné šetření si ověřuji na základě popisné statistiky a statistické analýzy dat dle stanovené hypotézy. V závěrečné diskuzi jsou shrnuty získané výsledky.

Motto: *„Kdo chce stavět vysoké věže, musí se dlouho věnovat základům.“*

Kjell A Nördström

I TEORETICKÁ ČÁST

1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období má dvě rozmezí daná určitým sociálním zařazením dítěte do skupiny jedinců. Vstup do mateřské školy je zařazován mezi tzv. začátek období, které přichází mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte, a konec období, které nastává, jakmile dítě dovrší šest let. Je to doba, kdy dítě nastupuje do základní školy. Autoři se v názvu tohoto období různí.

Podle Vágnerové (2012, s. 177) „*je předškolní věk charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu.*“ Dítě poznává pomocí představivosti (nazývané fázi fantazijního zpracování informací) i intuitivního uvažování, kdy se ale logika nepodílí na jeho regulaci. Přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje ulpívání dítěte na svém pohledu i způsob uvažování v jeho komunikaci. V tomto období je dítě velmi tvořivé a má potřebu něco dokázat a zvládnout, a proto je označováno také obdobím iniciativy. Sociální oblast je charakteristická tím, že dochází k postupné diferenciaci, pro niž hraje důležitou roli rozvoj vztahů s vrstevníky a typický přesah rodiny. Dítě se musí snažit prosadit i spolupracovat v rovnocenné vrstevnické skupině.

„*Ve věku od tří do šesti let se změní tělesná konstituce dítěte*“ (Šimíčková - Čížková, 2010, s. 75). Dítě, které bylo buclaté, se postupně mění v dítě štíhlé, vytáhlé. Dochází k disproporcím mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Klíčovým mezníkem je osifikace kostí, ke které dochází kolem šestého roku a je ukončena osifikací zápěstních kůstek důležitých pro rozvoj jemné motoriky.

1.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj je intenzivní a je spojen se zdravým životním stylem dítěte, který je v tomto období ovlivňován především ze strany rodičů. Denní režim, dostatek tekutin, vitamínů a spánku je důležitý k tomu, aby se dítě správně vyvíjelo. Špatná životospráva může u dětí často vést k obezitě a únavě a má rovněž podíl na kolísavých výkonech u dítěte. Pro rovnoměrný konstituční vývoj je důležité zavést pravidelný režim v jídle, přijímat dostatek ovoce, zeleniny a tekutin. Dítě by mělo dosahovat přibližně 114 cm tělesné výšky a 20 kg tělesné váhy. Důležitou částí je také poloha a zakřivení páteře, které není do šesti let trvalé. Abychom zabránili deformaci páteře, je třeba dbát na správné držení těla, pohyb a sezení.

Jak uvádí Plevová (In Šmelová, Petrová, Suralová a kolektiv, 2012, s. 51): „*V rámci*

tělesného vývoje hovoříme o "první strukturální přeměně", která způsobuje dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní. Proto je vhodné, aby byla dokončena před nástupem do školy." Vývoj mozku je pro tělesný vývoj velmi důležitý. Mozek se dělí na dvě hemisféry, a to levou a pravou. Podle převahy mozkové hemisféry se určuje lateralita, tedy dominance jedné z mozkových hemisfér. Vývoj pohybových funkcí hrubé a jemné motoriky souvisí s vývojem mozku dítěte.

1.2 Vývoj motoriky

Intenzivní rozvoj mozkové kůry podmiňuje celý psychický vývoj a tím se mění i pohybové funkce dítěte. Zejména se zdokonaluje hrubá motorika. Pohyby rukou a nohou jsou na počátku tohoto období málo koordinované, v průběhu dochází k automatizaci. Ke zdokonalení dochází při běhu, skákání, přemísťovacích pohybech a v pohybu na nerovném terénu. Složitější pohybové úkony, například jízda na kole, bruslení či lyžování dítě zvládá při dovršení šestého až sedmého roku. *„Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální zručnost. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky, snižuje se počet „obouručních“* (Šimíčková - Čížková, 2010, s. 75). Dítě zvládá mnoho činností - umyje si ruce, obuje se, obleče se a podobně.

1.2.1 Kresba

Děti předškolního věku pomocí kresby vyjadřují své vlastní pocity, názory, myšlenky a emoce. Pomocí kresby se dá mnohdy rozpoznat mnoho problémů, které se mohou u dítěte objevovat. *„Dítě prostřednictvím kresby sděluje mnohdy více než slovy“* (Pugnerová in Šmelová, Petrová, Suralová a kolektiv, 2012, s. 105). Kresba je jakoby řečí dítěte, umožňuje mu řeč neverbální a symbolickou a jejím prostřednictvím vyjadřuje své pocity, přání, potřeby, které jsou vlastní jeho prožívání. V kresbě neposuzujeme pouze výsledné dílo, ale celý proces kresby. Všimáme si toho, jak dítě sedí, které barvy si vybírá, zda správně drží tužku a jak dlouho mu práce trvá.

Analýza dětských kresebných projevů poukazuje na to, že určité vývojové znaky jsou závislé na chronologickém věku dítěte. Díky tomu se kresba dělí na několik vývojových stádií. Stádium realistické kresby se obvykle objevuje mezi pátým a šestým rokem věku dítěte. V kresbě dítě vyjadřuje vlastní představy, které nejsou podle předlohy, avšak již na

kresbě zaznamenáváme objektivní znaky a kresba je dvojdimenzionální (Šimíčková - Čížková, 2010, s. 82). Z hlediska rozvoje je kresba člověka velmi významná.

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006, s. 88) je kresba pětiletého dítěte mnohem detailnější, odpovídá představě dítěte a prozrazuje lepší motorickou koordinaci – „pán“ má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos.

Stádium kresby je velmi důležité při pozdějším procesu osvojování psaní. Pomocí kresby můžeme získat informace o tom, na jaké vývojové úrovni je žáková motorika, grafomotorika a vizuomotorika.

Fyzická zdatnost dítěte je propojena s jemnou i hrubou motorikou. Pokud jsou dobře rozvíjeny a podporovány, dítě se lépe začlení do kolektivu, volí si obtížnější pohybové aktivity a celková koordinace pohybů je v rovnováze. Opakem jsou děti, které nejsou pohybově zdatné, čímž u nich nastává také problém se zapojením do společných pohybových aktivit. Velmi podstatnou roli ve vývoji grafomotoriky dítěte hraje mentální vyspělost dítěte, vnímání prostoru, lateralita, paměť, pozornost a úroveň jemné a hrubé motoriky.

Nevyzrálость jemné motoriky a grafomotoriky se projevuje u dětí celkovou kostrbatostí vedené čáry na ploše papíru, kresba je obsahově chudší a neodpovídá věku dítěte a kvůli těmto nedostatkům se dítě mnohdy kresbě vyhýbá.

1.3 Vývoj verbálních schopností

Projev verbální, tedy řeč dítěte je ve vzájemné syntéze s projevem kresebným. „*Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů*“ (Šimíčková- Čížková, 2010, s. 194).

M. Vágnerová (2000, s. 114) mluví ve své publikaci o vývoji verbálních schopností u dětí v předškolním věku takto: „... *nápodobou se děti učí i gramatická pravidla. Mladší předškoláci ještě užívají gramatická pravidla rigidně a dělají v nich chyby, které svědčí pro relativně pomalý rozvoj jazykového citu. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Avšak stále dělají chyby, zvláště když vyjadřují různé časové vztahy.*“

Děti se rozvíjí různými způsoby např. při komunikaci s dospělými, s vrstevníky nebo prostřednictvím médií. S věkem také narůstá obsahová slovní zásoba, a tak se i zlepšuje větná stavba. Slovní zásoba v předškolním věku je 3000 – 6000 slov. Dětský slovník se obohacuje o

slova „proč“ a „jak“ a objevují se také komplexnější vztahy mezi objekty a užíváním dalších výrazů, například příslovce, předložky, spojky a podobně.

Děti často mluvený projev dospělých napodobují, ale nepřejímají vše, co k nim přichází. Obvykle slova obměňují, experimentují se slovními výrazy a používají v mluvě nová slova.

„V rámci komunikace si děti osvojují, resp. upřesňují platnost gramatických pravidel“ (Šimíčková - Čížková, 2010, s. 195).

Monolog se objevuje v dětské řeči jen velmi málo, jazykový cit se u mladších předškoláků rozvíjí pomalým způsobem. V komunikačním procesu se odráží egocentrismus soustředěný na motivy, které přímo souvisí s dětskou osobou (Krčmová, 1980, s. 76). Při vypravování se objevuje forma příběhu, i když si děti ještě neuvědomují souvislosti. A proto je sdělení útržkovité a nesrozumitelné.

S vrstevníky jedná stručněji, více zdvořilejší způsob komunikace se objevuje při styku s dospělým člověkem.

1.4 Emoční vývoj a socializace

Emoční vývoj pro dítě předškolního věku je velmi důležitý především z toho důvodu, že se dítě v pozdějších obdobích dokáže samo začlenit do společnosti a snadněji bude zvládat náročnější situace. Hlavním impulzem citových zážitků u dítěte je činnost taková, kterou konkrétně provádí, díky které si může určitou situaci vyzkoušet „na vlastní kůži“, a je jen na něm, jak zareaguje. Rozvíjí se u něj smysl pro humor a dítě projevuje radost ze zvládnuté spontánní činnosti (Šimíčková- Čížková, 2008, s. 71).

Projevy vzteku a zlosti se u dětí objevují méně, a to zejména v situaci, kdy nedokáže zvládnout danou činnost úspěšně. Strach z neznámých situací, z lidí, z nového prostředí, které dítě obklopuje, pomalu v tomto období ustává a dítě se stává emočně zralejší a samostatnější. Ve fantazii staršího předškoláka se začínají objevovat obavy z nereálných fantastických bytostí (Šimíčková- Čížková, 2008, s. 71).

Podle Klindové, Rybárové (1985) si dítě v tomto věku začíná uvědomovat strach ze smrti, z nemoci nebo z války.

Citové prožitky u dětí bývají intenzivní, přechází často z jedné kvality do druhé, např. se střídá pláč se smíchem. Emoční prožitky jsou vázány na konkrétní situaci, kterou dítě prožívá a velmi se spojuje s uspokojením nebo neuspokojením dítěte. Významnou roli zaujímá emoční paměť, která je v tomto období také velmi důležitá. Začínají se také

eliminovat rovněž negativní emoční reakce. Nespokojenost dětí vyjadřují jiným způsobem než vztekem a lépe se s ní dokážou vyrovnat (Vágnerová, 2000, s. 196).

„Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na dosažení větší zralosti centrální nervové soustavy, ale i na úrovni uvažování“ (Vágnerová, 2000, s. 197).

Typické způsoby emočního prožívání předškolních dětí:

- *Vztek a zlost* - neobjevují se tak často díky tomu, že dítě dokáže pochopit příčiny, kterými nepříjemné situace vznikají. Zlostné reakce nastávají, když se nedohodnou s vrstevníky, dále při nahromadění určitých příkazů a zákazů, které dítě frustrují. V tomto případě může nastat situace, že selže jeho nerozvinutá kontrola emočních projevů.
- *Rozvoj dětské představivosti* - bývají na ni vázány určité projevy strachu, také schopnost vytvořit imaginární bytosti, různá strašidla a podobně. Děti se rády straší a pocit strachu u nich navozuje příjemné vzrušení v dané situaci. Také typ temperamentu je velmi důležitý pro míru úzkostnosti, děti reagují různými způsoby. Temperamentní dítě je méně bázlivé a dovede se obvykle lépe vypořádat s danou situací. Strach může u dítěte navodit negativní zkušenost, která je spojena s velmi silným prožíváním strachu a někdy se projeví ulpíváním na dospělé osobě a odmítáním samostatnosti.
- *Veselost* - je považována za pozitivní emoční stav dítěte předškolního věku, díky němuž se rozvíjí smysl pro humor. Děti na vyšší kognitivní úrovni snáze pochopí humorné situace a zvládnou vymyslet velmi jednoduché humorné žerty. *„Ve čtyřech letech považují děti za legrační opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov“* (Vágnerová, 2000, s. 197). Projevem důvěrnosti kamarádského vztahu mezi dětmi je schopnost bavit se různými vtipy, které si děti vymýšlí, a jsou někdy na velmi fantazijní úrovni.
- *Radost z očekávání* - dítě se dokáže na něco těšit. Dovede prožívat uspokojení v rámci očekávání a těšení se na nějakou příjemnou situaci, která jej čeká. Objevuje se i negativní stránka, kvůli níž se dítě budoucího dění může obávat (Vágnerová, 2000, s. 1997).

Z vyšších citů se rozvíjí city sociální, intelektuální, estetické a etické (Šimíčková-Čížková, 2005, s. 71).

- *City sociální* - jsou rozvíjeny ve dvou směrech, vztah k vrstevníkům a k dospělým. Zpočátku převládají vztahy k dospělým (dospělí, známí z blízkého okolí). Vrstevnické vztahy se mění, potřeba souznění s nimi narůstá a dítě upřednostňuje partnera ke hře. Vytváří se vztah i k sobě samému, tzv. sebecit, který je motivovaný egocentrismem.
- *City intelektuální (poznávací)* - jsou vyjadřovány zejména kladnými emocemi, radostí z očekávání a poznávání nových činností a zkušeností.
- *City estetické* - vnímání všeho krásného, příjemného, díky čemu se dítě cítí dobře. Rozvíjí se při vnímání hudby, při pohádkách, výtvarných činnostech.

Dítě se pomocí těchto citů učí vnímat a chápat vše, co je dobré i špatné, a rozvíjí se u něj estetické citění. Velmi významnou roli hraje pochvala, díky níž dítě pocituje uspokojení a také prožívá dobrý pocit, který je velmi důležitý (Šimíčková- Čížková, 2005, s. 71).

Objevuje se také pocit viny při pokárání. Na podporu a růst vyšších citů má významný vliv vzor dospělého, který je výsledkem sociálního učení (Šimíčková- Čížková, 2005, s. 71).

1.4.1 Hra

Hra je v předškolním období považována za velmi důležitou z hlediska procesu socializace. Pomocí hry se dítě učí a může se i projevit. Je nazývána také jako proces práce a učení. „*Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou*“ (Šimíčková- Čížková, 2005, s. 72).

Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Díky hře můžeme u dětí pozorovat vývojovou úroveň a můžeme se zaměřit také na zvláštnosti, které se mohou u dítěte objevovat. Podle psychologické klinické praxe je hra také zařazována jako léčebný prostředek, dítě se při hře uvolňuje, dochází ke zvolnění stresu a k relaxaci. V tomto období jsou především doporučovány volné hry nebo hry s pravidly. Pomocí volných her se dítě může rozvíjet. Volí

si hry konstrukční, pohybové i námětové, vymýšlí si samo, na koho si bude v dané situaci hrát a obvykle se umí dokonale vžít do role druhých lidí.

Velmi důležité je při volbě těchto her v dětském kolektivu určit si pravidla a rozdělit si vedoucí role, popřípadě se dohodnout na střídání vedoucích rolí. Z tohoto důvodu v námětových hrách musí být pravidla a kvůli tomu je hra méně individuální (Šimíčková-Čížková, 2005, s. 72).

Ve hře se začínají postupně objevovat intersexuální rozdíly mezi dětmi. Chlapci i děvčata si volí rozdílné hry. Také temperamentové vlastnosti se projevují stále více, nejsou ovlivněny mechanismy sebeovládání (Šimíčková-Čížková, 2005, s. 72). Dítě na konci předškolního věku dokáže odlišit práci od hry. Začíná chápat smysl pracovní činnosti a přeje si tyto činnosti ve hře vyzkoušet jako v reálné situaci.

1.5 Vývoj poznávacích procesů

Mezi důležité poznávací procesy, které se v předškolním věku rozvíjí velmi intenzivně, patří pozornost, vnímání, paměť, představivost a s tím souvisí i myšlení.

Vnímání převažuje synkretické (celistvé), při němž dítě nedokáže rozeznat podstatné části určitých předmětů a vztahy mezi nimi. Především jej zaujímají předměty, které jsou zajímavé a vztahují se k nějaké činnosti. Barevné vidění je u dítěte zpravidla na dobré úrovni, dokáže rozeznat základní i doplňkové barvy. Sluchová percepce je v tomto věku také dobře rozvíjena. Dítě rozezná většinu zvuků ze svého okolí, pomocí hmatového vnímání dokáže rozpoznat většinu předmětů. Čichové a chuťové vnímání ve srovnání s ostatními vjemy dělá dětem problémy. Proto je důležité jej neustále rozvíjet a zařazovat vhodné činnosti ke správnému rozvoji těchto smyslů.

Vnímání aktivní je často spojováno s aktivními činnostmi a s experimentováním. Pasivní vnímání je bez zapojení jakéhokoli pohybu, řeči (Šimíčková-Čížková, 2005, s. 69).

Vnímání prostoru a času je považováno za nepřesné. Děti mají problém orientovat se v čase, rozpoznat hodiny. Orientace v prostoru, který neznají, jim způsobuje značné problémy.

Podle Vágnerové a Valentové (1994) je základním rysem paměti neustálá převaha mimovolnosti a konkrétnosti, s nimiž souvisí i projevy úmyslné paměti, které se projevují koncem předškolního období. Především převládá paměť mechanická, v tomto období se děti

mechanicky učí básničky, písničky, atd. Postupně se rozvíjí i paměť slovně logická, pomocí logických sledů popisují logické souvislosti.

S věkem se u dětí zdokonaluje také pozornost. Děti se dokážou delší dobu soustředit na zadaný úkol a dokončit jej. Temperament hraje velkou roli při soustředěnosti dětí. Především děti, které mají vyšší intelekt, se lépe soustředí. Děti v tomto věku se snaží předvídat, avšak mnohdy to může mít charakter smyšlených představ. S pozorností je spjatá také představivost, která je v tomto období velmi bohatá. Lze ji rozvíjet ve všech směrech, například v mateřské škole děti svou představivost vyjadřují ve výtvarných a pracovních činnostech.

Představivost lze uplatnit i v jazykové rovině, avšak dětem může činit problémy. K správnému rozvoji slovní komunikace u dětí je třeba procvičovat paměť pomocí různých didaktických her.

V procesu myšlení dochází k velké vývojové změně. Předpojmové myšlení nahrazuje myšlení názorné a intuitivní. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo, co prožilo, a na základě toho smýšlí a uvažuje. Myšlení u dítěte je stále egocentrické, činí mu obtíže uvědomovat si názory druhých lidí (Šimíčková- Čížková, 2005, s. 70). Velkou roli zaujímá také pojmové myšlení, kde je kladen důraz na prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Pomocí her si děti velmi dobře mohou procvičovat myšlení a rozvíjet jej na vyšší úroveň.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Co by mělo dítě před vstupem do školy umět? Touto otázkou se zabývá mnoho rodičů a současně hledají odpovědi u pedagogů, psychologů a jiných odborníků. Nejdůležitější je především, aby dítě bylo vyzrálé ve všech oblastech, zejména po stránce fyzické, a bylo schopné si poradit s mnoha povinnostmi a požadavky, které mu škola udělí.

2.1 Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do školy je považován za významnou událost v životě dítěte. Dítěti nastávají povinnosti a musí se postupně stávat zodpovědnějším zejména při plnění úkolů, které s nástupem do školy přichází. Školní docházka je pro dítě velmi důležitá, ovlivňuje jeho emocionálnost, psychiku a podílí se na celkovém vývoji osobnosti dítěte. Z počátku školní docházky může nastat situace, kdy dítěti chybí režim mateřské školy, zejména hra, díky které se dítě učilo. Pro dítě může být náročné zvyknout si na nový režim, udržet pozornost a soustředěnost při bloku výuky. Z toho důvodu je důležité, aby pedagog volil vhodné aktivizující metody, díky kterým dítě bude výuku zvládat a nebude unavené a vyčerpané. Je vhodné zařazovat motivační pohybové chvílky, hudebně pohybové písně a rytmiizační říkadla. U každého dítěte je pozornost velmi individuální. Některé děti se snáze soustředí, jiným může činit soustředěnost značné problémy. Všechno závisí také na jeho rozumové úrovni a na vlastnostech a schopnostech dítěte.

Dalším důležitým aspektem při nástupu dítěte do školy je adaptace na školní prostředí, na nové spolužáky, která probíhá u každého dítěte zcela jinak. Někdo má problém v komunikaci s novou autoritou a jiný zase se zapojením se do nového kolektivu dětí. Najdou se také děti, kterým vstup do školy nečiní žádné problémy a bez závažnějších komplikací vše zvládají. Učitel by měl být velmi vnímavý a empatický, měl by se snažit vytvořit vhodné a klidné prostředí.

V průběhu školní docházky se také setkáváme s dětmi, u nichž se vyskytují určité projevy nespokojenosti. Zpravidla se může jednat o falešné, chronické či akutní onemocnění, nechutenství, neschopnost přijímat potravu, ranní odmítání navštěvovat školu. Někdy to může zajít až do krajností, kdy se u dětí objeví neurózy, noční pomočování. Tyto potíže se objevují především na začátku školního roku, poté postupně vymizí. Jestliže potíže přetrvávají déle, je důležité konzultovat problém s učitelem, popřípadě s psychologem, který by rodičům

doporučil, jak v této situaci postupovat. Pokud se tyto potíže neodstraní, mohou časem vzniknout značné problémy, které u dítěte budou komplikovat proces učení. Dále si může žák s sebou nést určité nedostatky, kvůli nimž bude selhávat v chápání nové látky, nebude stíhat tempo a bude odmítat učit se novému. Zkušený a vnímavý učitel může pomoci dítěti adaptační potíže překonat. Negativní zkušenost často poznamenává postavení dítěte v třídním kolektivu. Učitel by měl před dětmi zmínit i takovou situaci, že se pokaždé všechno nemusí podařit a je zcela normální chybovat. Pozitivně zhodnotí úspěch i neúspěch, popřípadě uvede na názorných příkladech. Především by měla být vytvořena přátelská atmosféra a žáci by si měli ochotně pomáhat. „*Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Dítě zde musí potvrdit své kompetence, pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává*“ (Vágnerová, 2012, s. 255).

Řada autorů rozděluje školní věk na další tři etapy:

- Etapa raného školního věku - počínající od nástupu do školy, od 6 do 9 let. Dítě získává novou sociální roli a schopnost v oblasti gramotnosti. Je zde také charakteristické určité postavení dítěte ve společnosti. Učí se trivium (číst, psát, počítat).
- Etapa středního školního věku - nastává okolo 9. až 12. roku. Dítě nastupuje na druhý stupeň základní školy, kde učení začíná být náročnější, začíná dospívat. V době dospívání dochází k drobným změnám a vytváří se předpoklady na proměnu zejména v oblasti fyzické.
- Období pubescence neboli starší školní věk - trvá až do ukončení povinné školní docházky, asi do 15 let.

První etapa je v životě dítěte velmi důležitá, a proto se na ni podrobněji zaměřím v další podkapitole mé práce.

2.2 Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy

V současné době je hodně diskutovaná otázka, jak by mělo vypadat dítě, které je dostatečně připravené na zahájení školní docházky, zda jeho schopnosti a vědomosti jsou přiměřené, popřípadě jestli zvážit odklad školní docházky. Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) by mělo být dítě vývojově zralé především v oblasti tělesné (biologické), kognitivní (duševní, rozumové) a emoční.

2.2.1 Tělesná (biologická) zralost

Tělesná (biologická) zralost a současný zdravotní stav má v kompetenci posoudit dětský lékař, popřípadě i jiní odborníci, u kterých může být dítě z nějakého důvodu v péči (např. neurolog, ortoped). Na základě podkladů od lékařů posuzují školní zralost dítěte také jiní odborníci (speciální pedagog, poradenský psycholog). Fyzické dispozice a růst by měly odpovídat nárokům na věk šesti let dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 25).

Je třeba zmínit i rozdíly v pohlaví. Podle Říčana a Krejčířové (1997) děvčata většinou předbíhají chlapce ve svém vývoji v průměru asi o třetinu a jsou lépe disponovány pro zaškolení než chlapci, kteří jsou biologicky i psychologicky křehčí, zranitelnější nejrůznějšími nepříznivými vlivy.

Dosažení věkové hranice šesti let (do 1. září daného roku) nemusí znamenat přiměřenou fyzickou zralost (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 85).

Při vstupu do školy by měly být zohledněny určité znaky, pomocí nichž bude posouzeno, zda je dítě dostatečně vyvinuto po stránce tělesné a je schopno nastoupit do školy. Především se zohledňují následující znaky (Šimíčková – Čížková, 2008, s. 85) :

- výška, váha a hmotnost (přibližně 20 kg / 120 cm)
- rozvoj hrubé motoriky a pohybová koordinace
- dostatečná zralost centrální nervové soustavy
- pohybová koordinace dítěte
- zdraví dítěte (odolnost vůči nemocem, obranyschopnost)
- dostatečně rozvinutá jemná motorika (zejména koordinace ruky a oka)

Tücke M. (2005) uvádí, že tzv. první proměna tělesné stavby u dětí byla pokládána za známku tělesné zralosti.

V období při vstupu do školy se mění především tělesné proporce dítěte. Celá postava se postupně protahuje, končetiny se prodlužují a hlava se zmenšuje. Díky těmto změnám dochází k dosažení tzv. „filipínské míry“, pomocí které se posuzuje zralost dítěte pro školní docházku. Tato metoda je spíše zastaralá a považována pouze za orientační údaj. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se po dlouholetých studiích prokazuje, že dítě správně tělesně vyvinuté nemusí být spolehlivě i psychicky vývojově rozvinuté.

Pokud je dítě malé, slabé a drobné, nastává problém, poněvadž dítě je snáze unavitelné a nemusí zvládnout fyzickou a psychickou zátěž, která obvykle s nástupem do školy přichází (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 26).

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 25) uvádí, že fyzicky silnější děti mohou někdy se somaticky drobnějšími dětmi manipulovat a ty se mohou stát dokonce i obětí šikany. Proto je velmi důležité, aby učitelka byla vnímavá a pozorná, při jakékoliv vzniklé situaci rychle reagovala, popřípadě si s dětmi o této situaci promluvila a podrobně ji s nimi rozebrala.

Dalším rizikem, které může ohrozit vstup dítěte do školy, jsou chronická, často opakující se onemocnění a malá obranyschopnost organismu dítěte. V této situaci je vhodné požádat o odklad školní docházky. U dítěte může být tato doba využita pro celkové posílení obranyschopnosti organismu. Častá nemocnost dítěte velmi vyčerpává jak po stránce fyzické tak i psychické, dítě musí dohánět učivo, ale také budovat svou pozici v dětském kolektivu. Podle Jucovičové a Žáčkové (2004, s. 26) mezi dětmi vznikají přátelské vazby a může nastat problém, že často nemocné dítě je z kolektivu vyčleněno.

Podle autorky Svobodové (2012) se zařazuje do oblasti fyzické zralosti i vývoj jemné a hrubé motoriky, motorické a vizuomotorické koordinace dítěte. Stav jemné motoriky, úroveň grafomotorických schopností a motorická koordinace jsou důležitým předpokladem ke správnému nácviku psaní. Důležitá je také tzv. vizuomotorická koordinace, kdy především koordinace oko - ruka jsou správným ukazatelem vývojové úrovně dítěte. Tuto koordinaci lze procvičovat několika způsoby, např. skládáním různých stavebnic, stavbou objektů podle vzoru, obkreslením jednoduchých tvarů, omalovánkami, navlékáním korálků, stříháním atd. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 28).

Dítě také zvládá různé typy aktivit, mezi něž patří např. jízda na kole, lyžování, bruslení, hra s míčem.

Dětská kresba je při vstupu dítěte do školy diferencovanější a propracovanější. Dalším znakem tělesné zralosti dítěte v tomto období je ukončení vývoje laterality, dítě musí být již vyhraněné. V případě problému mohou pomoci odborníci, psychologové a speciální pedagogové (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 29).

Podle Jucovičové a Žáčkové (2014, s. 25) je fyzická zralost velmi důležitá pro budoucí školní úspěšnost dítěte, avšak není hlavním a nejdůležitějším faktorem. Je třeba, aby dítě bylo zralé rovnoměrně ve všech oblastech.

2.2.2 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost

Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Především dítě začíná svět chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 113).

Dětský pohled na svět se stává reálným, bezpečněji posuzuje stálost, změny velikostí a množství, popřípadě řazení apod. Začíná více zapojovat logické myšlení, zejména na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech. Je schopno analyticko – syntetických činností, dokáže vyjmout určité části z předloženého celku a zase je podle určitých kritérií složit. Postupně zvládá diferencovat zvukovou i vizuální podobu slov a analyzuje části určitých množin prvků, které jsou správným předpokladem úspěšného postupu při učení, psaní a počítání. Rozvoj pročleněného vnímání se postihuje spontánní kresbou dítěte, která je velmi podrobná, zejména při napodobování různých útvarů, tvarů písmen, atd. Toto jsou předpoklady k úspěšnému zvládnutí Kernova testu školní zralosti (přesněji Testu základního výkonu - „Grundleistungstest“), který se používá v Jiráskově modifikaci orientační zkoušky školní zralosti dítěte.

Podle Langmeiera, Krejčířové, 2006, s. 113) závisí školní úspěch i na dalších schopnostech dítěte - na jeho řeči, paměti i na znalostech získaných v předškolním věku.

Další stránkou kognitivní připravenosti dítěte na vstup do školy je výrazné ovlivnění vrozenými dispozicemi, výchovou a rodinným prostředím. Velký podíl zaujímá také vliv mateřské školy, kde dochází k upevnění hygienických a sociálních návyků, dítě seznamuje se s novými pojmy, získává řadu dovedností (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 88).

U dětí vychovávaných v celoustavní péči se obvykle projevuje opožděná připravenost na školu. Takzvané přípravné třídy (nulté ročníky) se nabízí dětem, u kterých se vyskytují nedostatky z důvodu málo podnětného prostředí. Podle Šimíčkové a Čížkové (2008, s. 88) je pro dítě důležité rozvíjet úspěšné zvládnutí nároků spojených se školou.

U dítěte na prahu školní docházky zjišťujeme prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí a jejich narůstající integraci. K posuzovacím kritériím rozumové zralosti bývají zařazovány následující jevy (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 88) :

- *přechod od celostního k pročleněnému vnímání*
- *analyticko-syntetická činnost*
- *konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem (kategorie množství, pořadí, příčinnosti či následnosti)*
- *trvalejší a záměrná paměť, její logické prvky*
- *odlišení reality a světa fantazie, sklon k realismu*
- *překonávání egocentrismu*
- *vůli ovládaná pozornost (krátkodobá)*
- *tvořivý, aktivní přístup ke světu*
- *přiměřený vývoj řeči*
- *rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu)*

Velmi dobře se u dítěte předškolního věku vyvíjí řeč. Zralé dítě by mělo hovořit ve větách a jednodušších souvětích a měli bychom být schopni se s ním domluvit. Výslovnost by měla být téměř bez potíží, popřípadě s menšími problémy. U některých dětí může dále i v průběhu školní docházky probíhat péče logopeda, který postupně odstraní drobné vady výslovnosti. Rozsah slovní zásoby u šestiletého dítěte se obvykle uvádí v rozsahu mezi třemi až čtyřmi tisíci slovy (dítě může rozumět většímu množství slov). Dalším znakem zralosti dítěte je zvědavost a typický přístup ke světu. Dítě se zajímá o vše, co jej obklopuje, snaží se porozumět jevům, které se kolem něj objevují, a má zájem o nové poznatky a dovednosti. Je otevřené přijímání a získávání nových informací.

2.2.3 Emoční, motivační a sociální zralost

Pro posouzení úrovně této oblasti je důležité, aby dítě bylo citově stabilní, dokázalo se vyrovnat s odloučením od blízkých osob. Rodiče by měli dítě vést k tomu, aby se co nejvíce osamostatnilo a postupně si dokázalo poradit v náročnějších situacích bez pomoci dospělé osoby. Často se stává, pokud děti nejsou citově stabilní, že při neúspěchu pláčou a nedokážou hledat východiska k řešení daných situací. Děti si obvykle mohou vynucovat pozornost a přejí

si, aby byly v centru dění a vše se přizpůsobovalo jen jejich potřebám a přáním. Někteří rodiče si neuvědomují, že pokud budou vše přizpůsobovat dětem podle jejich přání, dítěti spíše ubližují a v pozdějším věku se nebudou umět přizpůsobovat i ve skupině dětského kolektivu, který je pro tuto oblast velmi důležitý. Odolnost proti frustraci je důležitá zejména při respektování autority učitele, ale také při odloučení dítěte od rodičů, především od matky. Podle Kopecké (2011) emočně zralé dítě přijímá autoritu učitele, dokáže s ním běžně komunikovat a respektuje nároky, které na něj učitel klade.

Citová složka je velmi důležitá při posouzení školní zralosti. Dítě najednou opouští „svět her“ a přechází do „světa povinností a pracovních úkolů“. Postupně získává určité životní role, kterým se musí přizpůsobit. Velký zřetel je u dětí kladen na plně soustředěnou činnost a také řízenou činnost, kdy musí být schopno pracovat samostatně nebo s třídním kolektivem či učitelem v rozsahu patnácti minut. Dítě musí mít dostatečně vyvinutou schopnost dokončit činnost, i když pro něj není zajímavá a příliš jej nebaví. Postupně by se mělo snažit pracovat podle instrukcí, které mu učitel zadává, zejména při pracovních činnostech si musí po dokončení vše uklidit a vrátit na původní místo. Dítě by mělo začít postupně používat prvky plánování a rozhodování o svých činnostech (co udělám nyní a co odložím na později). Věk předškolního dítěte je plný tužeb a přání, každé dítě si ve svých představách sní, ale je třeba, aby snášelo případné oddálení těchto tužeb a nereagovalo nevhodným afektovaným chováním, které je projevem citové nevyrovnanosti (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Velmi důležité je osvojení a používání základů společenského chování, umění pozdravit, poděkovat, poprosit. Často se v dnešní době setkáváme s problémem, že dětem dodržování těchto etických základů činí značné problémy. Za velmi podstatný aspekt zralosti dítěte jsou považovány základy sebeobsluhy a dodržování hygienických návyků. Dítě by mělo znát údaje týkající se jeho osoby, zejména znát jméno, příjmení, datum narození, adresu a místo bydliště (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Na věk dítěte je nutno brát velký zřetel. Děti přicházejí k zápisu do základní školy k 31. srpnu kalendářního roku, kdy dovrší věk šesti let. Z některých výzkumů se poukazuje na to, že děti, které jsou narozeny v letních měsících, mohou být více ohroženy neúspěchem na začátku školní docházky, ale není to pravidlem. Jucovičová, Žáčková (2014) uvádí, že je důležité, aby učitelka brala v úvahu při vytváření seznamu dětí ve třídě i narození dětí v jednotlivých měsících, což může podpořit i dobré vztahové vazby mezi dětmi.

Dalším problémem je zařazení dítěte s neharmonickou (neúplnou) připraveností na školu. Kromě odborníků, kteří dbají na velmi přínosný zodpovědný přístup k dítěti, je obzvlášť

důležitá osobnost učitele. Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) se dítě, které působí, že je nezralé ve třídě jednoho učitele, může začlenit u jiného učitele, který je k němu citlivý a trpělivý a zaměřuje se při své práci dle svých možností. *„Dobrého učitele poznáme především podle schopnosti úspěšně pracovat i s problematickým žákem, umět ho povzbudit a vést k radosti z poznání a pokroku“* (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 92). Známa zásada pro úspěšný školní začátek zní, že je pro každého, i nejslabšího žáka, velmi přínosný a povzbuzující jeden úspěch a radostný zážitek denně (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.3 Školní zralost

Na základě pedagogicko-psychologického pojetí se školní zralost popisuje jako určitý stav dítěte, který se projevuje v takové vývojové úrovni jeho organismu, a díky němuž je adaptačně přizpůsobivé na prostředí školy. (Tomášová, 2012)

Školní zralost v „pedagogicko – psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Psychologové zdůrazňují, že pojem školní zralost akcentuje aspekt biologický, tj. vnitřní, který vychází z dispoziční složky dětského organismu a z procesu zrání. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní zralosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009. s. 304).

Profesor Matějček, odborník, který se zaměřuje především ve svých profesních zkušenostech na předškolní období, vymezuje *„školní zralost jako schopnost (přípravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským“* (Matějček, výbor z díla, 2005).

Další významnou osobností, která se zabývala obdobím předškolního dítěte a jeho nástupem do povinného vzdělávání, je Kropáčková, shrnuje výsledky z odborné literatury a dále popisuje, že školní zralost je *„charakterizována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku“* (Kropáčková, 2008, s. 12).

Langmeier popisuje školní zralost za stav somato – psycho – sociálního vývoje dítěte, který:

- *je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství*
- *je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte*
- *je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení (Langmeier, Matějček, 2011, s. 107)*

Další významnou autorkou, která se zabývá vývojem dětského věku a školní zralostí je Vágnerová (2000, s. 522). Ta uvádí: *“Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.”*

Školní zralost je pro dítě tedy především nutným předpokladem, aby mohlo nastoupit do školy. Dítě si při vstupu do školy buduje pozitivní vztah ke vzdělání a vytváří si povědomí o tom, že škola mu nabízí dostatek informací, které v životě bude potřebovat. Zpočátku se učí číst, psát a počítat a později bude získávat stále nové a rozšiřující poznatky, které bude moci v životě uplatňovat (Beníšková, 2007).

Školní zralost je podle kompetencí, které uvádí M. Vágnerová (2000) ve své publikaci, závislá zejména na zrání (záměrná koncentrace pozornosti, odolnost proti zátěži, emoční stabilita, lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace, manuální zručnost, vizuální diferenciaci a integraci, sluchová diferenciaci, koordinaci činnosti mozkových hemisfér). Školní zralost posuzujeme také podle schopnosti dítěte, zda se dokáže začlenit do procesu školního vyučování, a také vychází z určitých předpokladů (fyzických, zdravotních, mentálních) (Koťátková, 2008).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) se posuzuje dítě, které je zralé na vstup do školy, na základě dostatečného rozvoje po stránce fyzické, rozumové, sociální a citové. Podmínky školy, rodiny a dítěte jsou tři důležité faktory, podílející se na úspěšnosti při vstupu do školy. Značné rozdíly při posuzování zralosti jsou mezi dívkami a chlapci. Celkově bývají dívky na lepší úrovni z hlediska připravenosti na

školu. Dokážou se lépe soustředit a udržet pozornost, vyvinout dostatek úsilí na dokončení zadaného úkolu a jsou méně unavitelné. U chlapců nastává problém většinou s pozorností, nedokážou se někdy zklidnit a rychle reagovat na úkoly, které jsou jim ve škole kladeny, jsou labilnější. Důsledkem této vývojové nezralosti je pomalejší vyžívání mozkových hemisfér. Chlapci mívají také senzomotorickou koordinaci méně vyžívárou a tím pádem mají problémy s psáním a kreslením.

Podle mého názoru dochází u dětí v předškolním věku k dozívání centrální nervové soustavy a k lepšímu rozvoji jemné a hrubé motoriky, manuální zručnosti a také laterality žáka. Prostřednictvím kresby lidské postavy můžeme pozorovat zlepšení grafomotorických dovedností. Zdokonaluje se rovněž sluchová, zraková a prostorová percepce, jež je potřebná pro nácvik psaní a čtení.

2.4 Školní připravenost

Školní připravenost velmi souvisí se zahájením školního vzdělávání. *Školní připravenost bychom mohli definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni kurikula/programu dané školy, které můžeme ve vztahu k dítěti vybírat* (Kotátková, 2014, s. 139). Školní připravenost u dětí, které se připravují k zahájení školní docházky, můžeme podpořit rozvojem klíčových kompetencí, které dítě rozvíjí učením, trénováním a seznamováním se s novými dovednostmi a schopnostmi. Tyto klíčové kompetence jsou podrobně rozebrány a rozpracovány v kurikulu zvaném Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Podle V. Bednářové a Šmardové (2010) si dítě kompetence osvojuje zejména v mateřské škole učením a sociální zkušeností v oblasti emocionálně - sociální, kognitivní, pracovní a somatické.

M. Vágnerová (2000) uvádí, že do školní připravenosti patří i sociální připravenost a chápání smyslu vzdělání, které dítě díky školní docházce získává. Dítě se učí pochopit určité sociální role a reagovat správným chováním, které se vyžaduje (např. v komunikaci mezi vrstevníky zaujímá jinou roli než při konverzaci s dospělým, popř. s učitelem). Dítě musí respektovat autoritu a dodržovat určitá pravidla chování. Pokud je z rodinného prostředí zvyklé na dodržování určitých pravidel, nebude mít problémy s adaptací ve škole a lépe bude zvládat režim školní výuky. U dětí, které nerespektují tato pravidla, nastávají mnohdy i

kázeňské problémy, které se mohou podepsat i na zhoršení prospěchu. Úkolem rodičů by měla být dostatečná snaha své dítě motivovat ke školním povinnostem. Pokud dítě vyrůstá v rodinném prostředí, kde se neuznává školní úspěšnost, často dítěti chybí motivace k činností.

Úroveň verbální komunikace je také důležitým předpokladem při komunikaci, zejména správná výslovnost všech hlásek je dobrým předpokladem školní připravenosti.

Školní připravenost dělíme na vnější a vnitřní. Jestliže dítě jeví zájem o školní prostředí, mluvíme o vnější připravenosti. O vnitřní připravenosti mluvíme v takovém případě, když je dítě dostatečně způsobilé ke školní docházce, což znamená, že získává určitou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, ukázněnosti, sociálních vztahů a patří sem i zájem a snaha učit se. Tyto schopnosti jsou důležitým předpokladem pro úspěšné zvládnutí školních požadavků (Monatová, L., 2000).

Kladný postoj ke škole, k vrstevníkům, k prostředí, které dítě obklopuje, ale také ke všemu, co se dítě učí, je podle Langmeiera a Krejčířové (2006) velmi důležitým znakem školní připravenosti.

2.5 Diagnostika školní zralosti

Diagnostika školní zralosti u dětí se většinou posuzuje ve dvou etapách. První etapa, tzv. screening, je vyšetřován dětským lékařem, ale také prostřednictvím pedagogických pracovníků v mateřské škole nebo v základní škole obvykle při zápisu do základní školy. Někdy nastávají pochybnosti o tom, zda jsou děti dostatečně připravené na školní docházku. V takovém případě je důležitá druhá etapa a doporučuje se podrobnější vyšetření v PPP (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Podle J. Bednářové a V. Šmardové (2010) je možnost uvažovat o odkladu školní docházky u dětí:

- se zdravotním oslabením nebo znevýhodněním
- s výraznou nezralostí některé dílčí oblasti kognitivního vývoje
- s výrazným opožděním, projevujícím se pomalejším a nerovnoměrným kognitivním vývojem

2.5.1 První etapa - screening

Důležitou roli v této etapě zaujímá pediatr, který posuzuje tělesnou stavbu u dítěte. Během preventivních prohlídek si všímá případných problémů, které se mohou u dětí objevit. Důležité je základní vyšetření – zjišťuje se výška, hmotnost, sluch, držení těla, ale také jestli dítě podstoupilo povinné očkování. V rámci prohlídky se dítě vyšetřuje po stránce psychomotorické - úroveň řečového vyjadřování, lateralizace a znalost základních i doplňkových barev (Kropáčková, J., 2008).

Při diagnostice školní zralosti hraje důležitou roli také učitelka mateřské školy, která s dítětem tráví hodně času a dokáže jej posoudit z více rovin a také posoudit jeho chování v dětském kolektivu. Na základě dlouhodobého a průběžného pozorování zaznamenává deficity v některé oblasti školní zralosti. Dle výsledku pozorování může navrhnout vyšetření v PPP (Přinosilová, D., 2004).

Zápis do 1. třídy je další možnou metodou screeningu k zjištění školní zralosti u dítěte. Zápis do školy je důležitou událostí v životě dítěte, na kterou se velmi těší. Je důležité, aby se k zápisu dítě dostavilo alespoň s jedním z rodičů. Při zápisu se učitelka zaměřuje na celkovou vývojovou úroveň dítěte v různých oblastech školní zralosti. Každá základní škola si realizuje zápis na základě svých požadavků a není důležité, aby probíhal ve všech školách stejně. Zápis probíhá formou rozhovoru dítěte s učitelkou. Úkoly jsou pro děti zadávány hravou formou. Učitelka s dítětem komunikuje a všímá si, jak reaguje, zda jeho výslovnost je na dobré úrovni, zda má správný úchop psacího náčiní a na jaké úrovni jsou jeho rozumové schopnosti. Jestliže učitelka není přesvědčena o tom, že dítě je dostatečně rozvinuté ve všech oblastech, doporučí rodičům vyšetření dítěte v PPP (Nakladatelství portál [online], 2014).

2.5.2 Druhá etapa- vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně

Na základě žádosti rodičů provádí pedagogicko-psychologická poradna (PPP) psychologické vyšetření, během kterého zjišťuje určité nedostatky zabráňující dítěti vstup do školy. Speciálně pedagogická centra (SPC) provádí vyšetření u dětí se zdravotním postižením. Vyšetření školní zralosti by mělo být komplexní ve spolupráci s více odborníky (speciální pedagog, psycholog, logoped a sociální pracovník). Nejprve je vyšetření prováděno

prostřednictvím rozhovoru psychologa či speciálního pedagoga s rodiči dítěte a poté je sestavena anamnéza, která obsahuje informace ohledně posouzení školní zralosti. Dále následuje rozhovor pouze s dítětem, psycholog jej motivuje k plnění určitých testů, pomocí nichž zjišťuje úroveň vývoje v oblastech posuzujících školní zralost. V průběhu testování se psycholog zaměřuje na posouzení úrovně rozumových schopností, jemné i hrubé motoriky a grafomotoriky. Řeč a úroveň slovní zásoby a samostatného vyjadřování je také důležitým předpokladem školní zralosti. Zjišťuje také u dítěte schopnost soustředit se, paměť, pozornost i sociální zralost (Beníšková, T. [online], 2014).

Na základě požadavků školského zákona č. 561/2004 Sb. je povinností rodičů předložit řediteli školy vyjádření PPP i odborného lékaře, kterým může být pediatr nebo jiný odborný lékař (Zákon č. 561/2004 Sb. [online]).

2.5.3 Metody a testy využívané při diagnostice školní zralosti

Při zjišťování školní zralosti se používají zejména tyto testy:

Orientační test školní zralosti (Jiráskova úprava Kernova testu školní zralosti) patří mezi nejznámější a nejčastěji využívané testy školní zralosti. Test obsahuje tři úkoly, na základě kterých se vyšetřuje školní zralost u dítěte: kresba mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Test plní především depistážní funkci, je poměrně spolehlivý, ale nestačí sám o sobě pouze pro posouzení školní zralosti. Někdy se může stát, že výsledky jsou u dítěte podprůměrné, proto je důležité, aby školní zralost byla ještě podrobněji prozkoumána pomocí další řady testů školní zralosti. Tento test je časově nenáročný a jednoduchý (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2009).

Podle D. Přinosilové (2007) je k orientačnímu testu školní zralosti doporučeno využití **Zkoušky vědomostí předškolních dětí dle Matějčka a Vágnerové**. Na základě tohoto testu se zjišťují rozumové schopnosti a také míra jejich uplatnění, ale nejedná se o inteligenční test. Obsahem testu je zjišťování obecné informovanosti v různých oblastech a sleduje u dítěte znalosti např. v počtech, domácích činnostech, zvířatech, rostlinách - ve všem, co dítě obklopuje (Přinosilová, D., 2007).

Obrázkově slovníková zkouška (autora O.Kondáše) se využívá k posouzení velikosti slovní zásoby a pohotovosti dětí před vstupem do školy. Obsahem testu je třicet barevných obrázků, na kterých jsou zobrazeny osoby provádějící nějakou činnost, a úkolem dítěte je popsat, co na obrázku vidí.

Zkouška vědomostí předškolních dětí (autor Matějček a Vágnerová) je zaměřena na vyšetření rozumových schopností a míru jejich uplatnění. Zjišťuje zejména obecnou orientaci a přehled dítěte, znalosti z různých oblastí - početní, časové, různých domácích činností, poznávání zvířat, rostlin, společenského zařazení atd. Tato zkouška nemá za úkol zjišťovat míru inteligence.

O. Zelinková (2003) uvádí ve své publikaci:

Moseleyův test - předmětem zkoumání tohoto testu je sluchové vnímání.

Test duševního obzoru a informovanosti (autor Jirásek) - zaměřuje se na podněty rodinného prostředí a úroveň dětské inteligence.

Soubor specifických zkoušek (autor Žlab) - zjišťuje u dítěte pravolevou orientaci.

Zkouška sluchové diferenciaci nesmyslných slov - tuto zkoušku upravil Wepman, pro potřeby češtiny Matějčka. Úkolem dětí ve dvojici nesmyslných slov je najít slova shodná a neshodná.

2.6 Školní nezralost a nepřipravenost

Příčiny školní nezralosti mohou být způsobeny různými vlivy, které ovlivňují nebo zpomalují dítě v jeho vývoji. Školní nezralost znamená, že proces zrání u dítěte byl z nějakého důvodu přerušen např. po úraze, těžké nemoci, nebo může nastat situace, že se vývoj vrátil do stádia minulého. Z tohoto důvodu dítě není zralé na zahájení školní docházky a mohlo by mít značné problémy. Často se říká, že dítě je nezpůsobilé pro školní docházku, jeho proces probíhá anomálně a nedosáhne takových norem, které jsou důležité pro posouzení školní zralosti. Pomocí standardizovaných testů školní zralosti zjišťují pracovníci v PPP školní zralost u dítěte (Tomášová, 2012).

Na základě dlouholetých zkušeností rozčlenila Valentová (2010) základní varianty nedostatečnosti připraveného dítěte pro školní docházku v první třídě:

- „*děti výrazně retardované*“ *vykazují školní nezralost a nepřipravenost, zaostávají pod stanovenou normou v daném vývojovém období, příčinou bývá poškození CNS z různého důvodu;*

- „*děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi*“, *vykazující zpomalený vývoj, jehož důvod může být na základě rozvoje vrozených dispozic nebo vlivem vnějších podmínek, například vlivem subdeprivace, v každém případě je obtížně diagnostikován;*
- „*děti klasicky nezralé*“, *kteřé jsou narozené v měsících těsně před stanovenou věkovou hranicí, a odložení školní docházky přispěje k dosažení požadovaných kvalit dítěte potřebných k přijetí role žáka;*

2.7 Školský zákon

Školský zákon č.561/2004 Sb. upravuje předškolní, základní, vyšší odborné a další jiné vzdělávání probíhající ve školách a školských zařízeních, ustanoví podmínky, na základě kterých se vzdělávání a výchova uskutečňují (dále jen „vzdělávání“), vymezuje povinnosti a práva osob jak fyzických, tak i právnických při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Ve školském zákoně, a to konkrétně § 36 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., je uvedeno: „*Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.*“ Tato povinnost platí pro všechny státní občany České republiky, také pro občany pobývajících na území České republiky více než 90 dnů, pro občany jiného členského státu Evropské unie a také pro cizince, kterým je umožněno právo pobývat buď trvale nebo přechodně na území České republiky (§ 36 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona), kdy dítěti začíná povinná školní docházka. „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce*“ (dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, cit. 2016-02-03).

Na základě vyjádření školského poradenského zařízení, které zákonný zástupce dítěte předloží k žádosti o zahájení povinné školní docházky, může být přijato dítě narozené v období od září do konce prosince. Příslušné školské poradenské zařízení posoudí, zda je dítě dostatečně zralé ve všech oblastech a je schopno nastoupit do základní školy. „*Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku*“ (§ 36 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona). Všechny základní školy mají povinnost

uskutečnit zápis do první třídy. V místě trvalého bydliště žáka jsou většinou zařazeni do tzv. spádové školy, a to v případě takovém, pokud si zákonní zástupci pro něj nezvolili jinou. Součástí školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání jsou velmi důležitá ustanovení, která jsou zejména pro ředitele škol velmi podstatná. Radíme mezi ně například: zásady a cíle vzdělávání, hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy, individuální vzdělávací plán vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných, práva a povinnosti žáků, organizací škol, formy vzdělávání a spoustu dalších (Valenta, 2013).

2.8 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. se nachází systém vzdělávacích programů, z nichž za nejdůležitější se považuje rámcový vzdělávací program, který vymezuje tři důležité složky ve vzdělávání a to povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tento rámcový vzdělávací program schválilo a v platnost vešel v roce 2007. Ve školském zákoně je také uvedeno: *„Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Podmínky ochrany zdraví pro uskutečňování vzdělávání stanoví ministerstvo v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví“* (§ 4 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona)

(dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>, cit. 2016-02-03).

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se nachází charakteristika základního vzdělávání, jeho pojetí a cíle, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Přírodopis, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Doplnující vzdělávací obory) a průřezová témata. Tento dokument je velmi důležitý pro ředitele základních škol, zejména pro učitele a také slouží jako studijní materiál studentům pedagogických oborů (dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/01/RVP_PV-2004.pdf, cit. 2016-06-15).

3 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Řada rodičů si každoročně klade otázky, zda je jejich dítě zralé a dostatečně připravené pro vstup do školy. Před nástupem do školy je důležité, aby rodiče spolupracovali s učitelkou mateřské školy, prodiskutovali jeho chování v kolektivu dětí a celkovou úroveň vědomostí a dovedností. Každým rokem přibývá dětí, které mají odloženou školní docházku z důvodu školní nezralosti, zejména po stránce fyzické, psychické a sociální nezralosti. Někdy nastává problém, že dítě je nepřipravené na školní docházku z takového důvodu, že se rodiče dostatečně dítěti nevěnovali, nepodporovali jeho rozvoj v řadě funkcí, jako je například paměť, jemná motorika, pozornost či smyslové vnímání. Předškolnímu dítěti by rodiče měli věnovat dostatek času a nabízet mu různě motivované hry, činnosti a aktivity, na základě kterých bude mít možnost se realizovat a využívat vlastní zkušenosti a pomocí nichž dochází k celkovému vývoji dítěte (Žáčková, H., Jucovičová, D., 1998).

3.1 Charakteristika dětí s odkladem školní docházky

Důvodem odkladu školní docházky je nepřipravenost dítěte a nedostatečná školní zralost. Pro celkový rozvoj dítěte je především důležité pracovat s ním takovým způsobem, aby docházelo k psychickému, fyzickému a sociálnímu pokroku. Dostatečně vyvinutou fyzickou oblastí se rozumí, že tělesné dispozice dítěte odpovídají věku šesti let a zdravotní stav posouzený dětským lékařem je v pořádku. Dostatečně vyvinuté konstituční dispozice mohou způsobit u dítěte zvýšenou unavitelnost a celkově se tento problém může projevit také na nižší soustředěnosti a pozornosti při výuce. Psychickou zralostí se zabývalo několik autorů (Vágnerová, Šimíčková - Čížková) a jedná se o mentální, rozumovou vyspělost žáka, týkající se především několika oblastí, a to paměti, myšlení a vnímání. Kresba je názornou ukázkou této vyspělosti a tuto vyspělost můžeme pozorovat i v řeči a v motorice. Podle Petrové (in Šmelová, Souralová a kolektiv, 2012, s. 79): „*Stěžejní význam má vůlí ovládaná koncentrace pozornosti.*“ A to je hlavním problémem u dítěte s doporučeným odkladem školní docházky, které má znatelnější nedostatky v oblasti pozornosti. Dítě by mělo mít schopnost soustředěně vnímat 10-15 minut a postupně vlivem dozrávání CNS se má tato doba prodlužovat. Dalším problémem vedoucím k odkladu školní docházky je narušená komunikační schopnost. U dítěte není dostatečně vyvinutá řeč a ono má problém patlavosti, koktavosti, dyslalie nebo breptavosti. Pokud jsou u dítěte pozorovány tyto problémy, je dobré spolupracovat s PPP, kde

jsou organizovány různé kurzy pro rodiče s dětmi, které jsou zaměřené na přípravu pro vstup do základní školy (Žáčková, Jucovičová, 2007).

V poslední době se hodně zřizují přípravné třídy pro děti s odkladem školní docházky na základních školách, popřípadě také v mateřských školách. Povinností zákonného zástupce dítěte je požádat písemně ředitele příslušné školy, pod kterou dítě patří, a na základě školského poradenského zařízení a odborného praktického lékaře může být školní docházka odložena nejpozději do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší osmý rok věku.

„Rozhodování o odložení školní docházky by nikdy nemělo být formální, jedná se o závažné rozhodnutí v životě dítěte. Neuváženým přístupem k této záležitosti bychom mohli způsobit dítěti velké problémy - například můžeme propásnout u zralého dítěte okamžik, kdy je vysloveně připraveno začít, a když nenastoupí v této době do školy, ztrácí o ni a o učení zájem“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 7).

Při posuzování odkladu školní zralosti musíme především zvážit to, aby jeho vývoj nebyl ohrožen, probíhal v souladu se všemi jeho schopnostmi a předpoklady, které jsou důležité pro zahájení povinné školní docházky.

3.2 Odklad povinné školní docházky podle legislativního vymezení

Ve školském zákoně č. 561/2014 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je pojednáváno o povinné školní docházce dětí, základním vzdělávání a také odkladu povinné školní docházky.

Ve školském zákoně je odklad školní docházky definován takto: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku“* (§ 37 ods. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona).

K odkladu školní docházky je také důležité doložit dvě odborná doporučení, která je nutné zaslat řediteli základní školy, jež je pro dítě spádová. Prvním odborným dokladem k odkladu školní docházky je posouzení příslušného poradenského zařízení, tedy PPP nebo SPC. Dále je nutné doložit potvrzení od odborného, praktického nebo dětského lékaře, jehož

úkolem je posoudit, zda celkový zdravotní stav je způsobilý k zahájení povinné školní docházky. Ve školském zákoně, a to § 37 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona je uvedeno: „*Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.*“

4 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Období mladšího školního věku je charakteristické mnohými změnami. Zásadním přelomem v životě dítěte je vstup do školy kolem šestého až sedmého roku života. Na konci tohoto období dítě začíná pohlavně dospívat a tato fáze je označována jako prepubescence. K dospívání dochází kolem deseti až jedenácti let života dítěte. Podle Matějčka nebo Vágnerové (2012) se dělí období mladšího školního věku na dvě etapy. Mladší školní věk se dále rozděluje na raný a střední školní věk.

4.1 Charakteristika mladšího školního věku

Nástupem období mladšího školního věku končí pro dítě období bezstarostného dětství, kdy hlavní činností předškolního období byla zejména hra. Dítě vstupuje do nového období, kde se bude seznamovat s mnoha povinnostmi a nároky, které s nástupem do školy přichází. Bude mít možnost se samostatně projevat v různých činnostech a aktivitách. *„Mladší školní věk je období ve srovnání s tím, co předcházelo i co bude následovat, poměrně klidné, nebouřlivé a také šťastné. Život dítěte samozřejmě ani není stojatá voda, ale nejsou také peřeje. Spíše rychlý proud potoka, který je, chceme-li to přirovnání ještě trochu rozvinout, uměle silně regulován“* (Říčan, 2004, s. 145).

Období mladšího školního věku je označováno také jako období latence, kdy dochází k ukončení důležité etapy psychosociálního vývoje a základní pudová energie je v klidu až do počátku dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Langmeier a Krejčířová (2006) nazývají tuto etapu jako věk střízlivého realismu, kdy se školák zaměřuje na svět takový, jaký je, chce jej pochopit, porozumět mu. Někdy se objevují v jeho představách prvky fantazijní a touží si splnit svá přání. Tento realismus můžeme pozorovat také v jeho kresbě, řeči, písemném projevu a vlastních zájmech, četbě a v neposlední řadě ve hře. Dítě se také více zajímá o knihy, encyklopedie a různé technické vynálezy. Při kresbě a hře využívá prvky detailů a různých podob. Dítě je zpočátku tohoto období hodně závislé na autoritě dospělého (naivní realismus) a s postupem času se mění a stává se jeho přístup díky dospívání kritičtější (tzv. kritický realismus). Dítě se v tomto období snaží aktivně zapojovat a spolupracovat a na základě těchto skutečností označil Erikson tuto etapu jako období iniciativy a snaživosti. Dítě si dokazuje svoji vlastní hodnotu

především výkonem, je pracovitě a zažívá pocit sounáležitosti (E. Erikson in Šimíčková-Čížková, 2010).

4.2 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Tělesný vývoj v období mladšího školního věku je podmíněn první a druhou strukturální přeměnou organismu. I když se na počátku tohoto období dítě jeví jako harmonicky rozvinuté, je třeba podotknout, že se mezi dětmi objevují velké individuální rozdíly, zejména rozdíly v pohlaví. Biologický věk nemusí vždy odpovídat věku kalendářnímu a u dětí se objevují individuální růstové i hmotnostní křivky, které se značně liší. Zrychlení vývoje ve srovnání mezi chlapci a děvčaty pozorujeme převážně u děvčat. Růst těla je v tomto období zrychlený, stejně tak i nárůst hmotnosti je větší a k ustálení dochází okolo osmého roku života. Mezi dětmi se objevují rozdíly, které mohou být podmíněny genovými dispozicemi. Z toho vyplývá, jestliže vedle sebe postavíme dvě děti stejného věku, liší se od sebe v celkové tělesné konstituci. Pokud budeme porovnávat tělesnou konstituci dětí v minulosti a v současné době, objevují se viditelné změny. V současné době je tělesná váha dětí vyšší a jsou také silnější. Děvčata jsou v porovnání s chlapci o půl kilogramu těžší a také vyšší. Odolnost organismu se zlepšuje, dochází také ke zdokonalení vegetativní regulace, ke zvýšení objemu srdce, hmotnosti mozku. Činnost svalů a celková pohyblivost kloubů je na lepší úrovni. Často se toto období nazývá jako první a druhá strukturální přeměna organismu (Šimíčková - Čížková, 2010).

Dochází také ke zklidnění motorického vývoje, kdy pohyby ve srovnání s předchozím obdobím jsou účelnější, přesnější, rychlejší, koordinovanější, zlepšení nastává také u hrubé a jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. Dítě prožívá radost z pohybu a je celkově více aktivní. Velmi přínosné pro psychiku dítěte je zařazování aktivit, zejména více pohybu přináší uvolnění. Dítě se v tomto období začíná více zajímat o různé druhy sportů a je důležité, aby mu rodiče poskytli co nejvíce příležitostí si tyto sporty vyzkoušet. Motorické výkony nejsou závislé jen na vnitřních dispozicích, ale také na vnějších podmínkách, které je povzbuzují, rozvíjejí nebo naopak tlumí (Šimíčková-Čížková, 2010). Dalším typickým znakem v tomto období je, že dochází k výměně chrupu, což způsobuje také jiné postavení čelisti a mění se tvar dolní části obličeje a rtů. Díky tomu se mění celkový výraz dítěte, začíná se více podobat dospělým, vytrácí se typická klenutost čela a rysy obličeje. Dítě neumí ještě odhadnout své síly, často se přepíná a snadno se vyčerpává. Velmi příznivé pro toto období je, že dítě dokáže

velmi rychle načerpat nové síly. Do devíti let se také zvětšuje mozek a do jedenácti let se zdokonaluje spojení mezi buňkami (Říčan, 2004). Pokud budeme srovnávat pohybové výkony předškolního období a nynějšího období, zjistíme, že jsou přesnější, vyrovnanější, ucelenější a rychlejší. Problémy jim nečiní běh, jízda na kole, míčové hry a prostřednictvím těchto aktivit jsou děti šťastnější, tyto činnosti jsou pro ně zábavou. Pro příznivý vývoj pohybové aktivity je především důležité neustálé zlepšování jemné a hrubé motoriky. Podle Langmeiera, Krejčířové (2006, s. 117) „*motorický vývoj nezávisí ovšem jen na věku, ale i na vnějších podmínkách: jsou- li vhodně podporovány, vykazují rychlejší a diferencovanější vzestup. Rozdíly mezi dětmi v pohybových dovednostech mohou být tedy podmíněny zčásti tím, jak je rodiče v tomto směru povzbuzují, nebo naopak tlumí ze strachu, aby si nějak neublížily.*“ Pohybový výkon je podmíněn vnější a vnitřní motivací, která vzbuzuje u dítěte značný zájem o pohybové činnosti.

4.3 Vývoj poznávacích procesů

Z hlediska poznávání je dítě velmi aktivní, snaží se pochopit souvislosti, zjišťuje vlastnosti předmětů a jevů a je zvědavé, vytrvalé a soustavné. Poznávací procesy jsou spojeny s dětskými city. Vnímání se postupně stává cílevědomým aktem a je zaměřeno na poznávání podstaty vlastností, předmětů a jevů. Pohled na svět se stále více rozšiřuje v prostoru i v čase, poznává nové vztahy a souvislosti. Postupně se mění vnímání konkrétních předmětů a jevů na vnímání všeobecnější a okolo 10. - 11. roku se dostává na úroveň vnímání dospělého člověka, avšak dítě ještě nemá tolik zkušeností jako dospělý člověk. Nedokáže ještě třdit informace a vyvozovat souvislosti (zraková ostrost, rozlišení tvarů, barev a velikostí, u sluchové a hmatové citlivosti dochází k poměrně velkému rozvoji). Představivost u dítěte v tomto období je na vrcholu, dítě je schopné si představit i dřívější vjemy. Dochází k ústupu spontaneity, která byla typická pro předškolní období, dítě rozliší fantazii od skutečnosti a více proniká do životní reality lidí (své představy si rádo uplatňuje při četbě nebo hře). Ke změně také dochází ze schopnosti operovat s představami na schopnost operovat s pojmy. Na začátku školní docházky převládá paměť neúmyslná, mechanická a je spojená s vnímáním (uplatnění názornosti při vyučování). Aby si dítě dokázalo spojit nové poznatky s předešlými, je nutná pomoc dospělého, který jej bude motivovat a rozvíjet jeho chápání. Postupem času dochází ke zdokonalení paměti; záměrné zapamatování, logický úsudek a racionalita jsou stále více

využívány. Podle Šimíčkové – Čížkové (2010) se paměť stává efektivnější, pokud si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování.

Pro dítě v mladším školním věku je důležitý rozvoj pozornosti, která je velmi potřebná zejména při školní výuce. Jestliže nebude pozornost na dobré úrovni, mohou se objevit problémy, které přispívají ke zhoršení školního prospěchu dítěte. Zpočátku školní docházky je pozornost krátkodobá, proto by se učitel měl snažit zaujmout dětskou pozornost tak, aby docházelo k jejímu rozvoji. Velmi důležitá je i motivace, která vzbudí u dítěte velké zaujetí a pozornost. Je možné využívat různé formy práce, povzbuzení, pochvala, zařazení relaxačních chvil, her a alternativních vyučovacích metod nebo přístupů do vyučovací hodiny. Vývoj myšlení je ovlivněn osobností učitele a také tím, jak probíhají jednotlivé činnosti ve škole. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací a dochází určitým způsobem k odpoutání bezprostředního názoru.

Na počátku školního věku podle Piageta (Langmeier, Krejčířová, 2006) nastává přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací. Dítě si dokáže postupně spojit různé myšlenkové procesy, myšlenkové postupy jsou na úrovni konkrétních logických operací a vytváří jednotný systém (třídí předměty podle daného kritéria, zachovává určité množství,...).

Piaget, Inhelder (2007) uvádí, že u dítěte v době nástupu do školy dochází ke kvalitativní proměně uvažování, která se podílí na rozvoji poznávacích procesů. Je třeba opustit prelogické myšlení, které přispívá k rozvoji myšlení a ovládají jej potřeby, aktuální pocity, potřeby a egocentrismus. Toto období u dětí je odborníky nazýváno jako stádium konkrétních logických operací.

Podle Michel, Moore (1999) mají velký vliv na rozvoj myšlení školní činnosti, osobnost učitele a celé sociální okolí, které dítě obklopuje (rodiče, sourozenci, spolužáci).

V tomto období hraje u dětí významnou roli vzbuzení dostatečného zájmu o výuku. Pochvala, povzbuzení, usměv jsou důležitými prvky, které mohou ovlivnit celkovou motivaci dítěte. U dítěte je třeba dbát na to, aby řeč, slovní zásoba a celkové vyjadřování bylo na dostatečné úrovni, odpovídající věku dítěte. Ve škole si děti osvojují řeč čtenou a psanou, což je pro ně náročné a mnohdy i vysilující. Vlivem školní výuky se dítě rozvíjí a dochází k nárůstu slovní zásoby, zkvalitňuje se větná stavba a celkové vyjadřování dětí při komunikaci.

Nástupem do školy se dítě postupně začleňuje do lidského společenství, díky němuž se bude učit modelovat své vlastní způsoby chování. Dítě se už nesetkává jen s rodiči, ale do jeho života vstupují učitelé, vrstevníci a seznamuje se s novým prostředím, které jej bude

téměř denně obklopot. Prostřednictvím dětského kolektivu i mimo něj dochází k rozvoji všech tří základních složek socializačního procesu. V dětském kolektivu jsou reakce dětí jiného rázu než reakce při komunikaci s dospělými. Učí se velmi důležitým sociálním reakcím, především pomoci slabším, vzájemné spolupráci, ochotě si pomáhat, ale i soutěživosti a soupeřivosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Emocionální vyrovnanost a sociální obratnost jsou pro celkovou školní adaptaci a úspěšnost velmi důležitými charakteristikami“ (Šimíčková- Čížková, 2010, s. 109). Příznivé hledisko plní emocionální atmosféra školního prostředí, která se odráží v celkové spokojenosti žáků a ve výkonu pozornosti a soustředěnosti. Pokud u dítěte budou převládat emocionální stavy, bude lépe naladěné, těžší úkoly se mu budou zdát jednodušší, lépe zvládnutelnější a při řešení myšlenkových operací bude pohotovější. Rovněž míra únavy nebude tak vysoká. Podle Eriksona je školní věk nazýván jako fáze citové vyrovnanosti a optimismu (Vágnerová, 2012). U dítěte přetrvává citová ovlivnitelnost. Citový rozvoj a schopnost sebepoznání souvisí s kognitivním vývojem. Rozvíjí se vyšší city (estetické, etické, sociální, intelektové). V průběhu mladšího školního věku dochází ke stabilizaci sociálních norem morálního jednání. Dítě je ochotné brát ohled na okolí, potlačuje své přání a slábne egocentrismus. Šimíčková – Čížková (2010) uvádí, že díky nárůstu emočního porozumění je dítě schopné porozumět lidem ze svého okolí. Chování dítěte mladšího školního věku je charakteristické radostnou náladou, optimistickým pohledem na situace, které jsou spojeny s nějakou konkrétní činností. *„Úroveň emocionální zralosti je také jedním z kritérií vstupu do školy. Dítě by mělo být natolik zralé, aby vydrželo nějaký čas bez matky a rodiny a aby bylo aktivní i bez jejich bezprostřední přítomnosti“* (Kusák, Dařílek, 2001, s. 75). Dochází k poklesu rozumového egocentrismu, což je závislé na schopnosti se vcítit do emocí jiných lidí. Typickým projevem chování dětí je, že jsou empatické, přiměřeně reagují na vlastní pocity a prožitky a jsou schopny porozumět projevům lítosti. Děti se vzájemně srovnávají a všímají si toho, v čem je kdo lepší a co jim naopak činí problémy. Mezi další důležité emoce, které mají vliv na dětské chování, jsou pocity studu, viny nebo naopak hrdosti (Vágnerová, 2012). Tyto emoce přichází především po porušení určitých norem a pravidel, které jsou dány. Pokud dítě normy poruší, zpravidla této situace lituje a snaží se vzít si ponaučení. Rodiče by měli být dítěti oporou, vést jej k dodržování norem a hodnot dané společností. Okolo osmého roku se dítě učí potlačit emoce zlosti, škodolibosti a závisti. Vstupem dítěte do školního zařízení je společensky zařazeno do kolektivu a připravuje se na život ve společnosti lidí. Postupně se rozvíjí vztahy mimo rodinu, dítě zaujímá nově společenské postavení a získává zkušenosti, které jej obohacují.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V teoretické části jsme pojednali o tom, že připravenost dětí na školní docházku je velmi důležité období, které je ovlivněno mnoha faktory. Zejména rodinné prostředí má velký vliv na zahájení školní docházky, na adaptaci v novém prostředí, kterému se dítě postupně přizpůsobuje. Především dědičné faktory, vrození činitelé mají vliv na příznivé klima vstupu do školy. U nás, ale i v zahraničí bylo prováděno mnoho výzkumů z řad odborníků a psychologů, zabývajících se připraveností dětí na školní docházku. Například psychologové Furnham, Petrová, Šmelová zjistili, že připravenost na zahájení školní docházky není závislá na pohlaví.

Podrobný výzkum na problematiku připravenosti dětí na školní docházku prováděly Eva Šmelová, Eva Souralová a Alena Petrová, ale s rozdílem ve věku výzkumného vzorku. Výzkum byl prováděn u dětí předškolního věku a cílem projektu bylo zjištění úrovně připravenosti dětí pro úspěšné zahájení školní docházky. Výzkumné šetření bylo prováděno s 817 českými dětmi předškolního věku v průměrném věku 6,15 let. Větší procento zaujímali chlapci (424) a méně bylo dívek (393). Všechny děti se připravovaly na zápis do základní školy. Z výsledků výzkumné studie vospělosti jemné motoriky vyplývá, že výkon dětí prokázal přiměřený vývoj, avšak děvčata byla lehce úspěšnější (Petrová, Šmelová, Souralová, 2012, s. 333-335). Jestliže porovnáme výzkumné šetření u dětí prvních tříd, dojdeme k závěru, že výsledek je odlišný. Příčinou může být obtížnější zadání a větší množství úkolů či povinností, které jsou na dítě kladeny.

Cílem zkoumání bude na základě získaných výsledků objektivně ověřit a vyhodnotit rozdíly mezi chlapci a děvčaty v připravenosti pro zahájení školní docházky.

5.1 Hypotézy

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

H1: Mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl ve výsledku inteligenčního testu.

H2: Děti rodičů s vysokoškolským a středoškolským vzděláním vykazují statisticky významově vyšší míru obecné inteligence (Raven) oproti dětem, jejichž rodiče mají vzdělání bez maturity.

H3: Vychází z předpokladu, že hodnoty Ravenova testu obecné inteligence budou statisticky významně ovlivňovat další sledované položky zjišťující připravenost dětí pro zahájení školní docházky.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na děti, které navštěvují 1. třídu ZŠ ve Zlínském kraji v okrese Uherské Hradiště. Do této školy dojíždí děti ze dvou okolních obcí. Při výzkumném šetření bylo sledováno a hodnoceno celkem 36 dětí, 18 chlapců (průměrný věk 6,7 let) a 18 děvčat (průměrný věk 6,7 let). Z hlediska laterality upřednostňuje 20 dětí pravou ruku a 10 dětí levou ruku. Ve výzkumném vzorku je 10 dětí s odkladem školní docházky. Většina rodičů má středoškolské vzdělání, někteří rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání a někteří mají jen základní vzdělání.

6.1 Organizace výzkumného řízení

Na začátku školního roku 2014 jsem osobně oslovila ředitele základní školy v místě mého bydliště, zda bych v rámci jejich školy nemohla provádět výzkumné šetření k diplomové práci. Po dohodě s ředitelem mě přivítali na této škole s radostí a ochotou, během vzájemné spolupráce při výzkumném šetření a v průběhu celého šetření nenastal žádný problém.

První část výzkumného šetření nastala na počátku školního roku, v měsíci září 2014. Do základní školy jsem přinesla písemný souhlas rodičů s malým dotazníkem. Tento písemný souhlas byl rozdán dětem prvního ročníku základní školy 3 týdny po nástupu do povinné školní docházky. Děti přinesly rodičům tento souhlas s dotazníkem k vyplnění a rodiče svým podpisem potvrdili, že se jejich dítě smí účastnit výzkumného šetření. V rámci krátkého dotazníku bylo zjištěno dosažené vzdělání obou rodičů (základní, středoškolské, středoškolské s maturitou nebo vysokoškolské), počet dětí v rodině a jejich pořadí narození. Informovaný souhlas byl týden po rozdání od dětí vybrán a vyhodnocen a na základě výsledků jsem mohla zahájit výzkumné šetření u těchto dětí.

Po vyzvednutí vyplněných informovaných souhlasů a po domluvě s třídními učitelkami jednotlivých tříd jsem mohla začít během měsíce října roku 2014 s podrobnějším výzkumným šetřením. S třídními učitelkami jsem se domluvila, že šetření bude probíhat v rámci výuky výtvarné, hudební a tělesné výchovy. S každým dítětem jsem pracovala individuálně v prázdné učebně, aby se žák mohl plně soustředit. Jednotlivé metody jsem aplikovala individuálně a při zachování určitého pořadí. Všechny získané informace jsem

zaznamenala každému žákovi do portfolia výsledků. V lednu 2015 jsem poprosila třídní učitelky o vyplnění krátkého dotazníku ke každému dítěti.

Třetí etapou výzkumného šetření byla dokumentace a statistika a následné doplnění do sběrné tabulky a celkové zpracování těchto výsledků.

6.2 Použité metody

Ve výzkumném šetření jsem použila kvantitativní výzkum, kdy bylo využito následujících metod:

metody dotazníkové

metody pozorování

metody testů - Raven test, test obkreslování

K ověřování stanovených hypotéz jsem využila Fischerův- Snedecorův test- F test T- test a test korelace závislosti dvou proměnných.

6.2.1 Metody dotazníkové

Součástí dotazníkové metody je „**informovaný souhlas rodičů**“ (viz příloha č.1)

Výzkum probíhal s každým dítětem individuálně.

Součástí dotazníku pro rodiče bylo vyplnění následujících údajů:

Jméno (pohlaví) dítěte

vzdělání otce

vzdělání matky

počet dětí v rodině a pořadí narození prvňáčka

pohybová aktivita dítěte

doplňující otázky: bydliště, škola a datum narození dítěte

„**Dotazník pro učitele - chování dítěte během vyučování**“ (viz příloha č. 2) - obsahem jednotlivých položek dotazníku je celkové hodnocení dítěte za uplynulý školní rok. Součástí dotazníku jsou „**instrukce ke škálám**“ (viz příloha č. 3).

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

Teorie resilience u dětí

„Resilience u dětí byla zpočátku (v osmdesátých až časně devadesátých letech minulého století) koncipována jako osobnostní rys, který svého nositele predisponoval k adaptivnímu vývoji a k odolávání nepříznivým okolnostem.“ (Šolcová, 2009, s. 10)

V současné době Luthar in Šolcová (2009) mluví o resilienci jako o vzájemném působení prostředí na dítě, které jej obklopuje. Průběh interakce je charakteristický svou proměnlivostí. Nenáchylnost či odolnost nahrazuje pojem resilience. Mnozí autoři definují pojem resilience různě. Zpočátku byla resilience popisována jako určitá schopnost dítěte vypořádat se se stresem a nepřízní. S postupem času se řada autorů shodla na tom, že se jedná o určitý proces odvíjející se od faktorů, které dítě neovlivní. Luthar (2006) popisuje pozitivní přizpůsobení při výskytu nepřízně. *„Podstatně lepší adaptace, než jakou by bylo možno očekávat při znalosti nepříznivých okolností, kterým je subjekt vystaven.“*

„O resilienci tedy můžeme hovořit jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času.“
(Šolcová, 2009, s. 11)

Resilience je nutné od sebe odlišit. Jestliže dítě zvládne úspěšně překonat jeden typ nepříznivých podmínek, není předpokladem, že úspěšně překoná jiný typ křivdy. Rizikové faktory nebo nepříznivé podmínky jsou činitelé, kteří přispívají ke špatné adaptaci dítěte a mohou se objevit i negativní důsledky v oblastech duševního a fyzického zdraví, v socializaci dítěte nebo celkovém školním výkonu. K rizikovým faktorům patří rodinné konflikty, násilí, problémy rodičů, např. alkoholismus, duševní choroby, kriminalita, závislosti. Podle Jenkinsové in Šolcové (2009) se dělí rizikové faktory na distální a proximální.

Dotazník pro děti a mládež sestavil tým, který vznikl okolo Michaela Ungara na Univerzitě v Halifaxu. Byl použit ve čtrnácti kulturách a je upraven do několika jazyků. Dotazník je složen z několika okruhů: kultura, společnost, vztahy a jedinec.

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

Dotazník CYRM se skládá z 26 otázek, na které děti odpovídají ano, někdy, nebo ne. Dětem jsou jednotlivé otázky přečteny a náležitě vysvětleny.

Seznam otázek (viz příloha č. 3)

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

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

Odpověď NE-1 bod

Odpověď NĚKDY- 2 body

Odpověď ANO- 3 body

Docházíme k celkovému skóre v jednotlivých subškálách či clusterech.

Otázky v testu se dělí do tří subškál. Důležitý je pro nás celkový počet bodů, ale také počet bodů v jednotlivých subškálách.

Subškála Individualita/osobnost se dělí do tří skupin:

- individuální osobnostní dovednosti
- individuální podpora vrstevníků
- individuální sociální dovednosti

Subškála Vztahy s rodiči/pečovateli se dělí do dvou skupin:

- poskytování fyzické péče rodiči
- poskytování psychické (duševní) péče rodiči (pečovateli)

Subškála Kontext/ pocit sounáležitosti:

- duchovní kontext (Pocit sounáležitosti)
- vzdělávací kontext (Pocit vzdělávací či školní sounáležitosti)
- kulturní kontext (Pocit kulturní sounáležitosti)

Vyšší skóre znamenají vyšší úrovně charakteristik spojených s každou skupinou otázek. Pro srovnání budeme počítat průměrné skóre.

6.2.2 Metoda pozorování

Při této metodě jsem pozorovala „**chování dítěte během vyšetření**“ (viz příloha č. 5), jejíž součástí byla snaha orientačně zachytit, jak se dítě koncentruje při plnění jednotlivých úkolů, samostatnost a citové rozpoložení dítěte. K posuzování byla sestavena pětistupňová škála v oblastech samostatnost při práci na úkolech, soustředěnost, navázání kontaktu tazatelem, který s dítětem provádí výzkumné šetření, a citové rozpoložení dítěte.

Pětistupňová škála je dělena v rozmezí od jedné do pěti a můžeme ji taktéž přirovnat ke školní klasifikaci (1 - výborně, 2 - chvalitebně, 3 - dobře, 4 - dostatečně, 5 - nedostatečně). Součástí je také zjišťování laterality u dítěte, která je předpokladem ke školní zralosti (pravoruké či levoruké dítě) a tělesná konstituce dítěte (postava drobná, přiměřená, nadváha).

Popis škálového a orientačního posouzení (Šmelová, Petrová, Souralová a kolektiv, 2012):

Soustředění dítěte - koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

Známkou 1 je u dítěte hodnocena koncentrace jako výborná: Dítě se velmi dobře soustředí na zadanou činnost a spolupracuje, není ovlivněno okolními podněty. Nevyžaduje povzbuzení k práci.

Známkou 5 je u dítěte hodnocena špatná soustředěnost: Dítě se nedokáže soustředit na zadaný úkol, odbíhá a všímá si okolních vlivů. Není schopné dokončit zadaný úkol.

Samostatnost dítěte při práci

Známkou 1 hodnotíme úplnou samostatnost při práci: Dítě se na základě instrukcí od tazatele pustí do práce a nemá problém s jednotlivými úkoly.

Známkou 5 hodnotíme nesamostatnou práci: Dítě je nesamostatné a není schopné splnit zadaný úkol, musíme mu neustále vysvětlovat, co musí splnit. Vyžaduje neustálou motivaci a pochvalu.

Projevy a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

Známkou 1 hodnotíme dítě spontánní - pozitivní, uvolněné, stabilní, vyrovnané, dobře se adaptuje: Dítě jeví zájem a je pozitivně naladěné. Jeho projevy jsou radostné, vyrovnané a komunikace s dítětem je přirozená.

Známkou 5 hodnotíme dítě ostýchavé - negativní, stydlivé, labilní, plačtivé, zlostné a úzkostné: Dítě odmítá spolupracovat, bojí se a působí velmi nejistě.

Lateralita

Při překreslování geometrických tvarů podle Matějčka, Strnadové (1974) jsem se zaměřila na to, kterou ruku dítě upřednostňuje, zda pravou, nebo levou. Vyhraněná lateralita je jedním z hlavních kritérií školní zralosti a připravenosti dítěte na školní docházku.

Tělesná charakteristika- postava

Při výzkumném šetření bylo nutné zaznamenat tělesnou konstituci dítěte. Zda je dítě drobné, nebo jeho postava je zcela přiměřená věku, a nebo trpí nadváhou.

6.2.3 Metody testovací

Ravenovy (progresivní) matice:

Ve slovníku cizích slov jsou popisovány Ravenovy progresivní matice jako: „*nonverbální psychologický diagnostický test některých složek inteligence, který zejména měří schopnost a dovednost percepční analýzy a vyvozování vztahů, a to jak u dospělých, tak i u dětí a osob mimořádně mentálně nadaných. Autorem těchto testů je anglický psycholog John Carlyle Raven (1908-1970). Ravenovy progresivní matice přitom měří tzv. obecný G faktor (inteligenci).*“

(dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/ravenovy-progresivni-matrice>, cit. 2016 02-02)

John C. Raven vytvořil dětskou formu barevných progresivních matic (Colour Progressive Matrice) a ty slouží jako test nonverbálního abstraktního uvažování, jehož úkolem je zjištění intelektového výkonu dítěte.

Testové úkoly jsou rozděleny do tří částí a každá část obsahuje 12 obrazů s chybějící částí, kterou musí dítě vhodně doplnit. Matice obsahují různé geometrické tvary, čáry a vzory. Obsahem testování u dětí je pochopení komplexnosti vzorů, schopnost ukládat a rozpoznat změny. Prostřednictvím těchto neverbálních úkolů směřujeme ke zkoumání hlavních poznávacích procesů u dětí a poté se rozdělují jejich výkony do dalších pěti úrovní. Testové úkoly jsou zpočátku jednoduché a v dalších částech nabývají na složitosti a dětem může dělat problém najít správný princip řešení daného zadání.

Ravenovy progresivní matice jsou nazývány rozšířeným testem pro měření inteligence u dětí a jsou navrženy tak, aby bylo možné měřit abstraktní uvažování i neverbální schopnosti.

Test je složen z pěti sad po dvanácti obrázcích. V našem testování se použily pouze sady:

A - Dítě má pochopit změny mezi obrázcí

B - Dítě má za úkol najít chybějící část celku

C - Dítě ukazuje svoji schopnost úsudku

Úkolem dítěte je doplnit do předloženého obrázku z několika možností správný chybějící díl, jedná se o princip puzzle (viz příloha č. 6).

K zapisování výsledků a odpovědí dětí se používá záznamový arch a dle manuálu k testu se vyhodnocují.

Test obkreslování (Matějček, Strnadová, 1974)

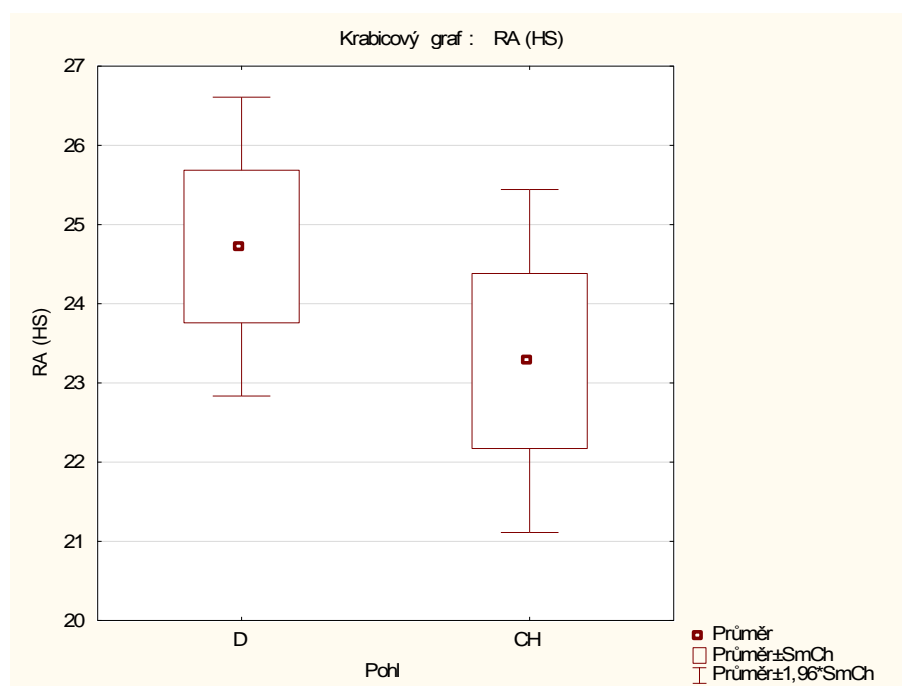
Testová metoda autorů Matějčka a Strnadové, jejímž úkolem bylo obkreslit podle předlohy jednoduché geometrické tvary: kruh, kříž, čtverec, rovnostranný trojúhelník, kosočtverec, kosočtverec s křížem, šesticípá hvězda. Geometrické tvary jsou seřazeny k obkreslování od nejjednoduššího až po složitější. Je orientován na zjištění úrovně jemné motoriky a koordinaci ruky a oka. Skórování: (viz příloha č. 7)

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole budeme ověřovat stanovené hypotézy. Výsledky budou interpretovány na základě proběhlého výzkumného šetření, popisné statistiky a statistiky analýzy dat.

H1: Mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl ve výsledku inteligenčního testu.

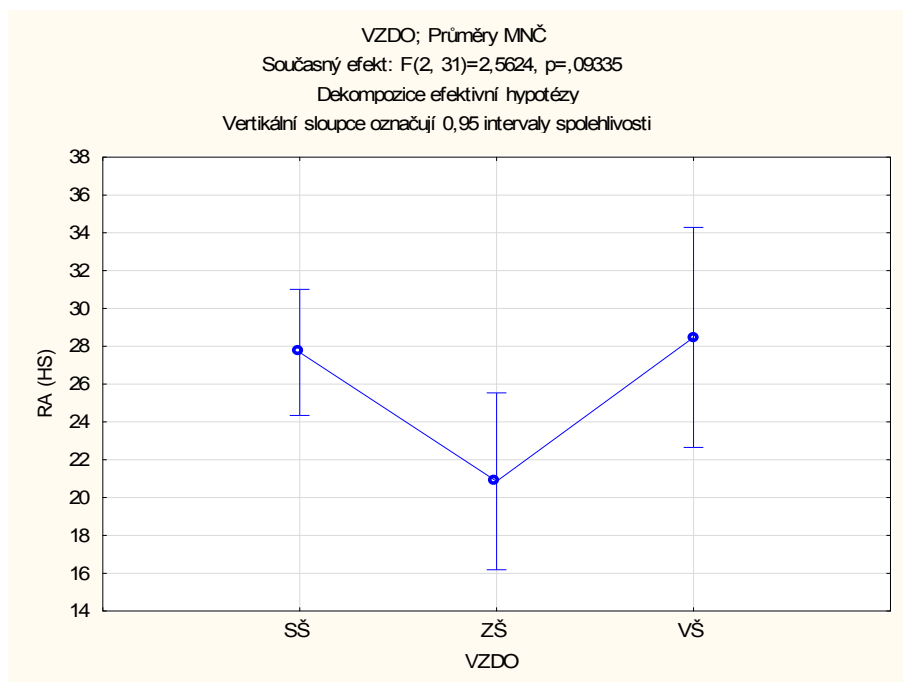
Graf č.1: Výsledky T- testu rozdílu hodnot Ravenova testu mezi dívkami a chlapci



Ve studentově T-testu byla ověřena hypotéza 1, že rozdíly ve výsledcích testu obecné inteligence (Raven) mezi dívkami a chlapci, nejsou statisticky významné. Graf znázorňuje průměr, dále průměr hodnot testu (Raven) se směrodatnými odchylkami, jak je znázorněno v legendě (krabice) a rozhodujících směrodatných odchylek pravděpodobnosti, zda soubory jsou statisticky významně rozdílné (svislé čáry). Pokud se tyto odchylky v grafu překrývají, ukazují na neprůkaznost rozdílů dvou souborů (dívků a chlapců). Z grafu můžeme usuzovat, že dívky dosahují vyšších hodnot v testu (statisticky neprůkazně).

H2: Děti rodičů s vysokoškolským a středoškolským vzděláním vykazují statisticky významově vyšší míru obecné inteligence (Raven) oproti dětem, jejichž rodiče mají vzdělání bez maturity

Graf č.2: Výsledky vícefaktorového F-testu vlivu vzdělání rodičů na výši hodnot Ravenova testu



Ve druhé fázi jsem ověřovala hypotézu 2, že vzdělání rodičů má statisticky významný vliv na výši hodnot testu obecné inteligence (Raven). Zkoumala jsem ji metodou vícefaktorového F-testu. Na grafu jsou znázorněny průměry hodnot Ravenova testu v závislosti na výši vzdělání rodičů.

Svislé čáry označují intervaly spolehlivosti. Tyto čáry se překrývají, nevykazují tedy statisticky významné rozdíly v testu (Raven) na úrovni vzdělání rodičů.

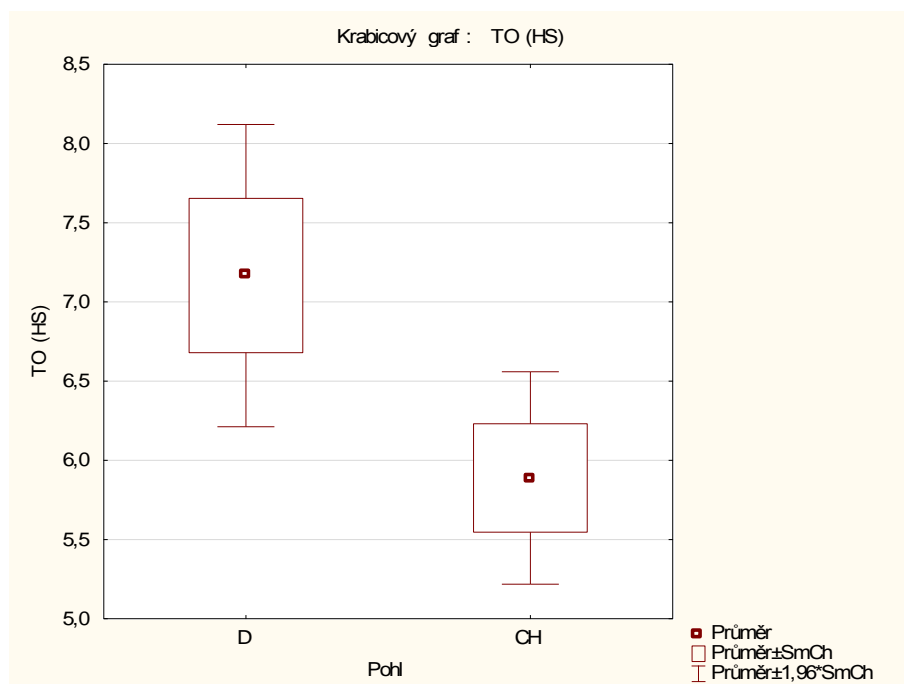
Hypotéza 2 se nepotvrdila.

Přesto vidíme rozdíly ve výsledcích v závislosti na úrovni vzdělání. Rodiče se základním vzděláním vyznačují nižší úroveň testu. Můžeme předpokládat, že při vyšším počtu vzorků by se rozdíly statisticky prokázaly.

V další fázi jsem se zabývala rozdíly v hodnotách dalších testů mezi chlapci a dívkami Studentovým T-testem. Ve všech testech byly statisticky neprůkazné rozdíly. Dívky přesto dosahovaly v testech vyšších hodnot. Je to dáno jejich vyšší vyspělostí kolem šestého roku života.

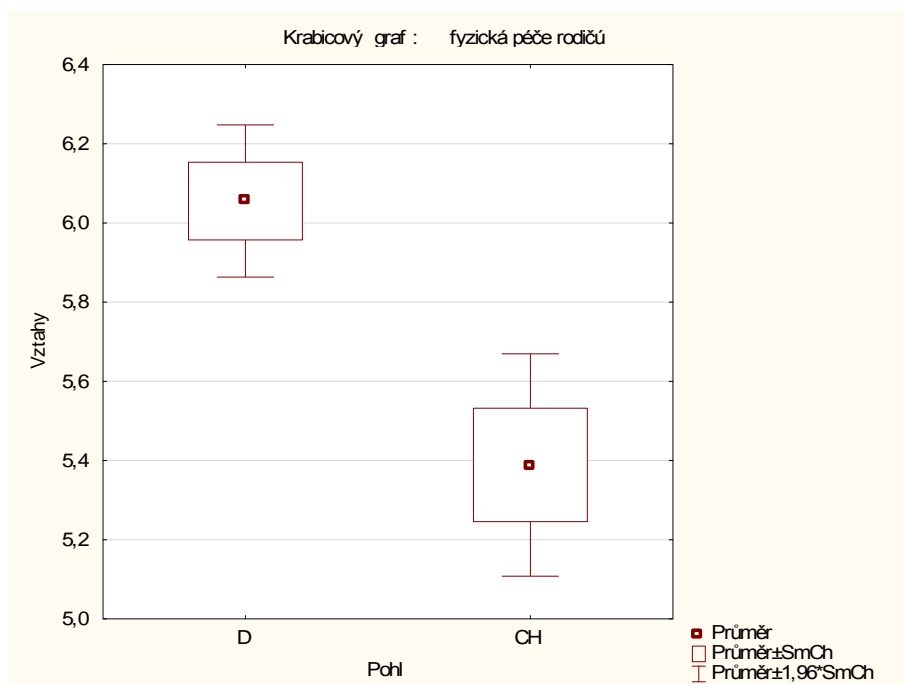
Sledovala jsem vliv pohlaví na CYRM test a test obkreslování (Matějček) a subškálu vztahy, péče rodičů psychická a fyzická.

Graf č.3: Výsledky T- testu rozdílů v hodnotách testu obkreslování mezi dívkami a chlapci



Graf představuje T- test na rozdíly mezi pohlavími na hodnotách testu obkreslování (Matějček). Směrodatné odchylky se překrývají. Test je tedy statisticky neprůkazný.

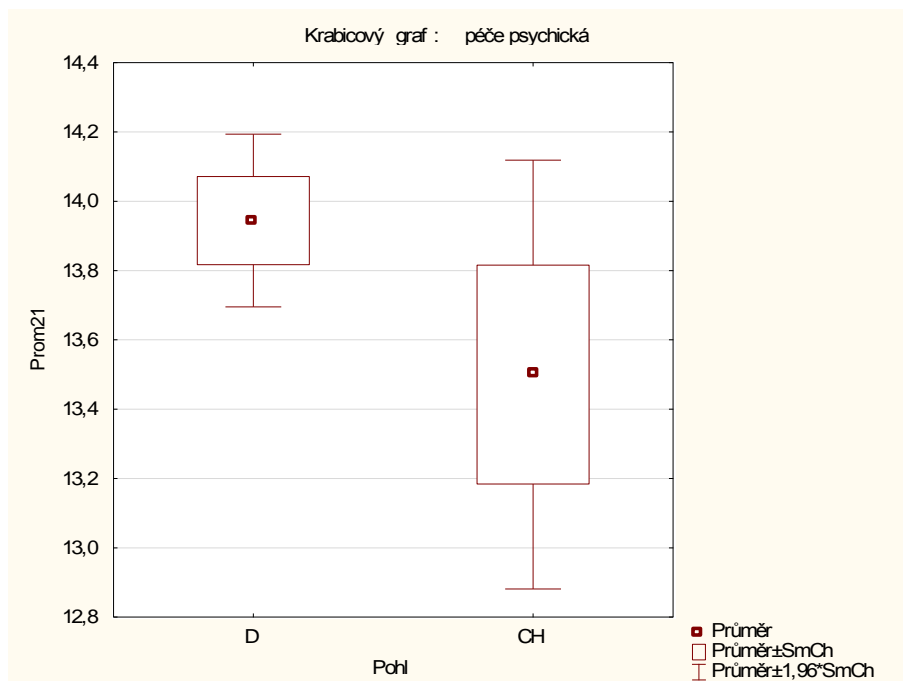
Graf č.4: Výsledky T-testu rozdílů ve vztazích (fyzická péče rodičů) mezi dívkami a chlapci.



Graf je T-testem sledujícím rozdíly mezi pohlavími ve vyhodnocení vztahů, fyzická péče rodičů.

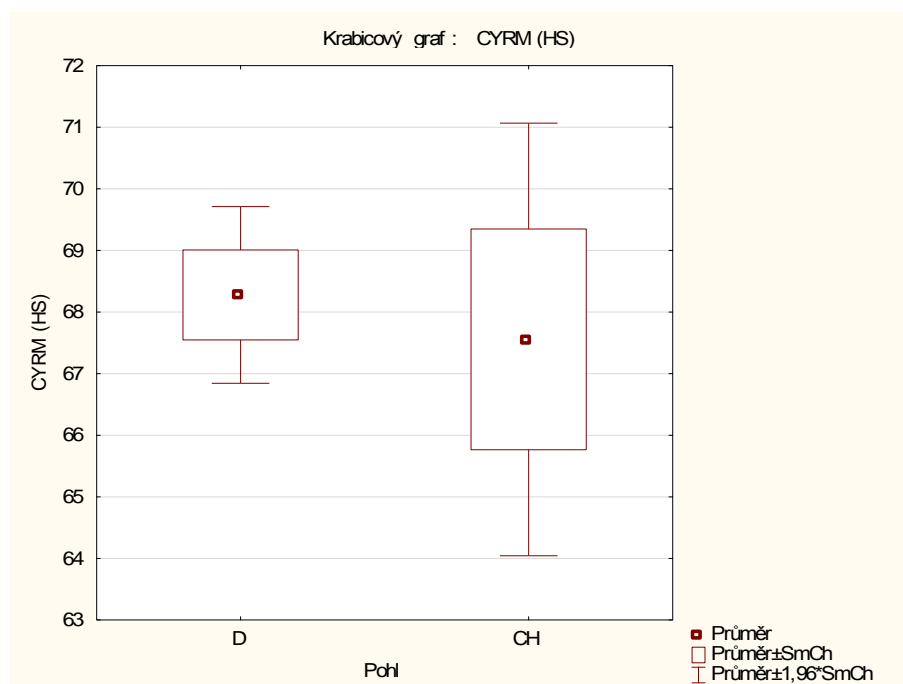
Jsou zaznamenány statisticky významné rozdíly ve fyzické péči rodičů. Směrodatné odchylky se nepřekrývají. Dívky mají hodnoty fyzické péče statisticky významně vyšší než chlapci.

Graf č.5: Výsledky T- testu rozdílů ve vztazích (psychická péče rodičů) mezi dívkami a chlapci.



Graf znázorňuje T- test vlivu pohlaví v psychické péči rodičů. Test je statisticky neprůkazný. Je však vidět, že i v tomto testu je péče o dívky větší než péče o chlapce.

Graf č. 6 Výsledky T- testu rozdílů v hodnotách CYRM testu mezi dívkami a chlapci.

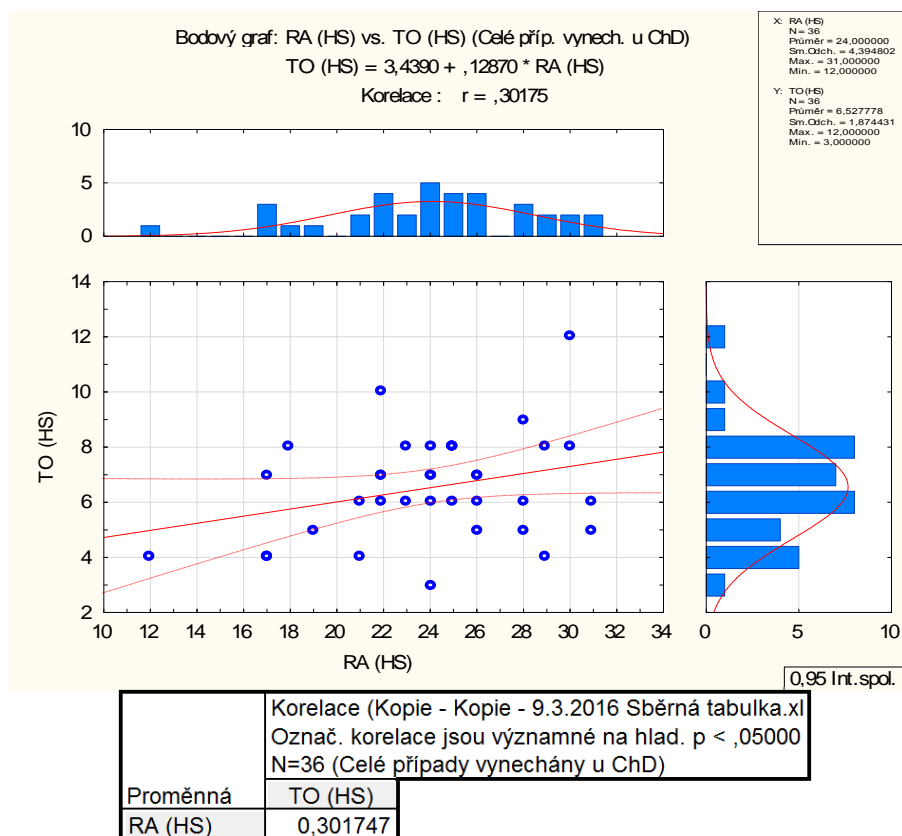


V grafu T-testu se zkoumají rozdíly mezi pohlavími v hodnotách CYRM testu, T-test je statisticky neprůkazný, jsou však zde menší rozdíly mezi dívkami a chlapci, než jsou v grafu obkreslování (Matějček).

H3: Vychází z předpokladu, že hodnoty Ravenova testu obecné inteligence budou statisticky významně ovlivňovat další sledované položky, zjišťující připravenost dětí pro zahájení školní docházky.

V další fázi jsem potvrdila hypotézu 3. Prověřovala jsem ji testem korelace (závislosti) dvou proměnných. Zjistila jsem korelace CYRM testu, testu obkreslování (Matějček), faktoru individuality, kontextu, vztahů, chování, hodnocení učitele a vysvědčení na hodnotách obecné inteligence (Raven).

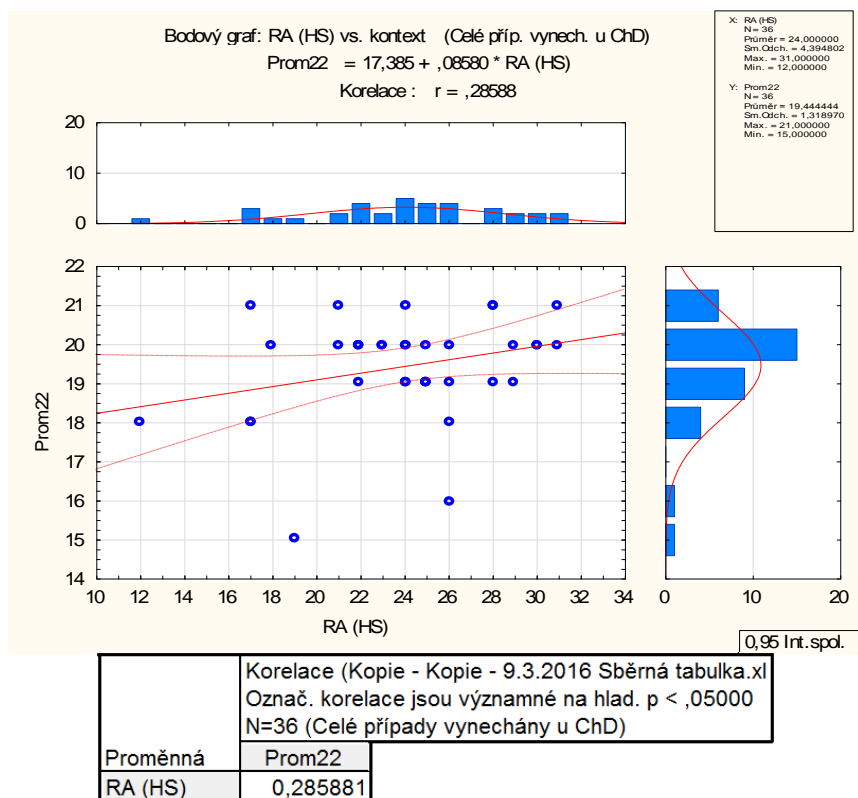
Graf č. 7: Graf korelace mezi testy Ravena a testy obkreslování všech zkoumaných dětí.



Graf korelace (závislosti) hodnot testu obkreslování (Matějček) na hodnotách testu obecné inteligence (Raven) ukazuje statisticky významné korelace. Lineární čára korelace má vzestupný charakter (s vyššími hodnotami RA jsou i vyšší hodnoty TO). Přerušované čáry

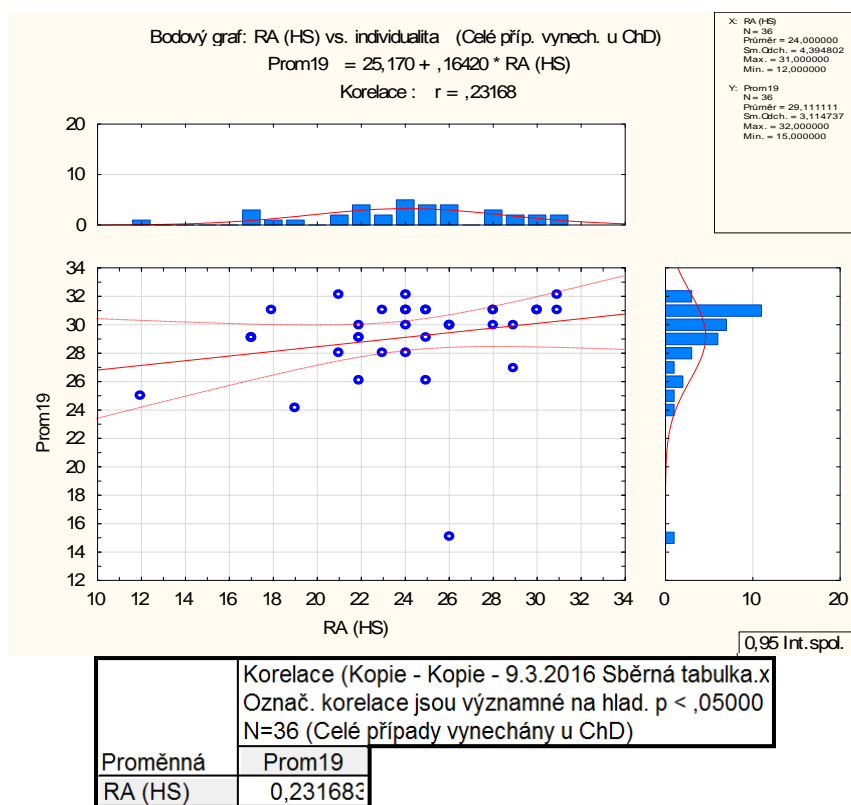
kolem celistvé čáry ukazují na těsnost závislosti. Vyšší četnost bodů uvnitř přerušovaných čar ukazuje na těsnější závislost. Graf je doplněn tabulkou, která ukazuje statisticky významnou pravděpodobnost korelace ($p < ,05$).

Graf č. 8: Graf korelace mezi hodnotami testu Ravena a kontextu



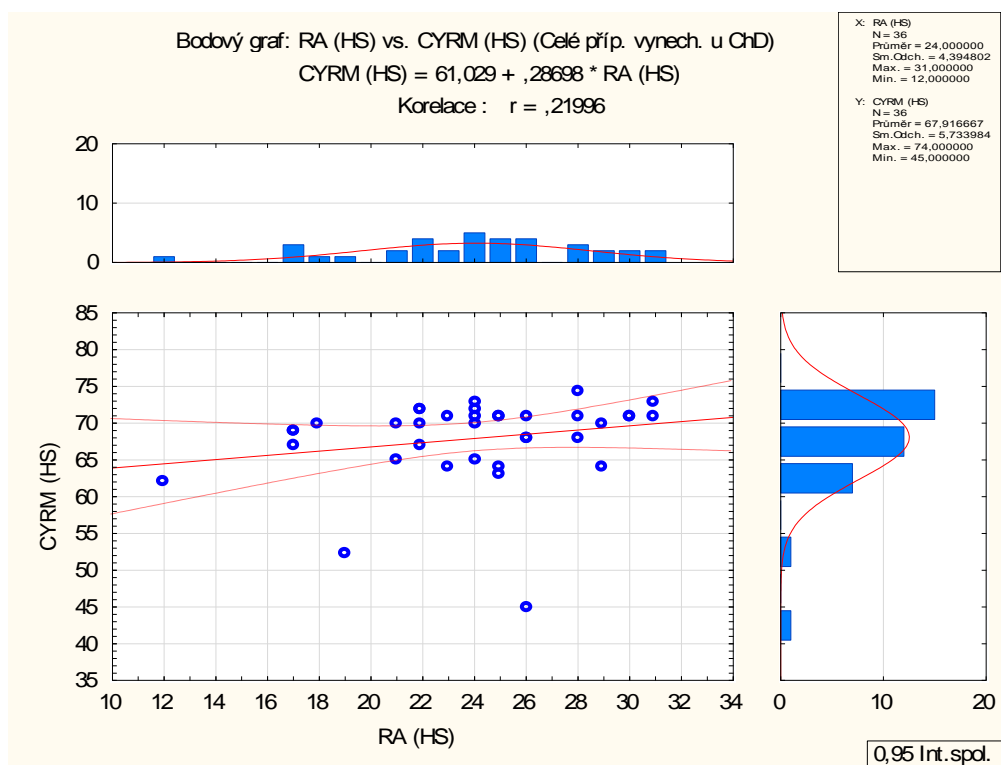
Graf korelace kontextu a hodnoty testu obecné inteligence (Raven) je statisticky významný, má rovněž vzestupný charakter.

Graf č. 9: Graf korelace mezi hodnotami testu Ravena a individuality u všech zkoumaných dětí



Graf korelace individuality a hodnotami testu obecné inteligence ukazuje na statistickou významnost a má vzestupný charakter.

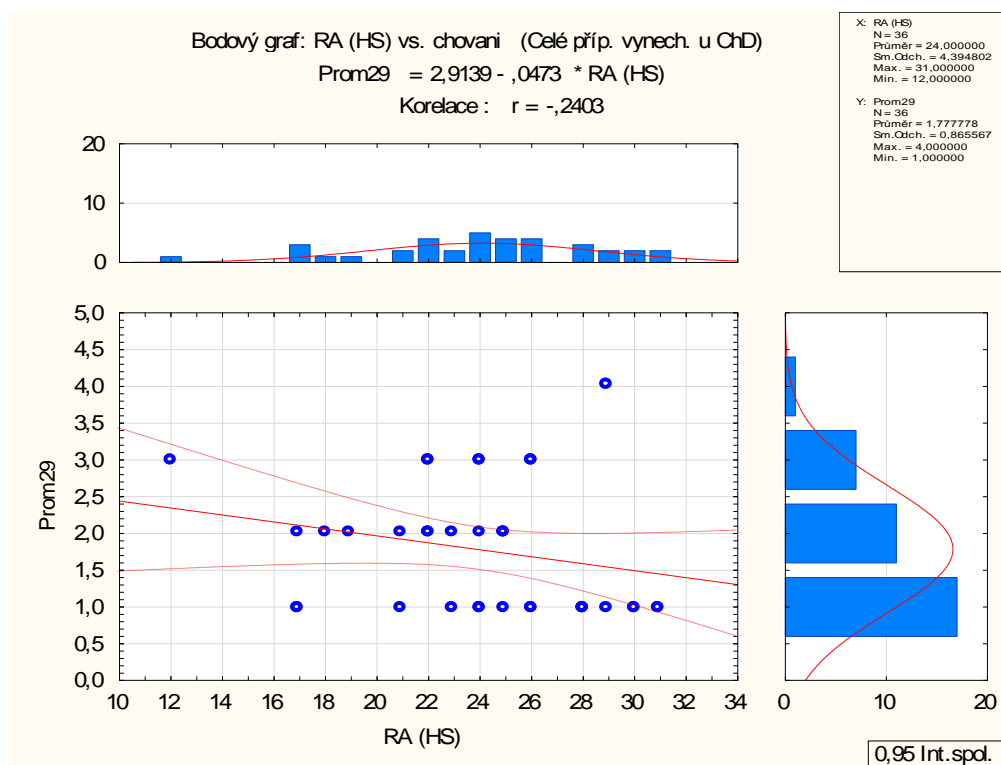
Graf č. 10: Graf korelace hodnot Ravenova testu a CYRM testu u všech zkoumaných dětí



	Korelace (Kopie - Kopie - 9.3.2016 Sběrná tabulka.x Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=36 (Celé případy vynechány u ChD)	
Proměnná	CYRM (HS)	
RA (HS)	0,219957	

Graf korelace hodnot testu CRYM a hodnot obecné inteligence ukazuje významné korelace a má vzestupný charakter.

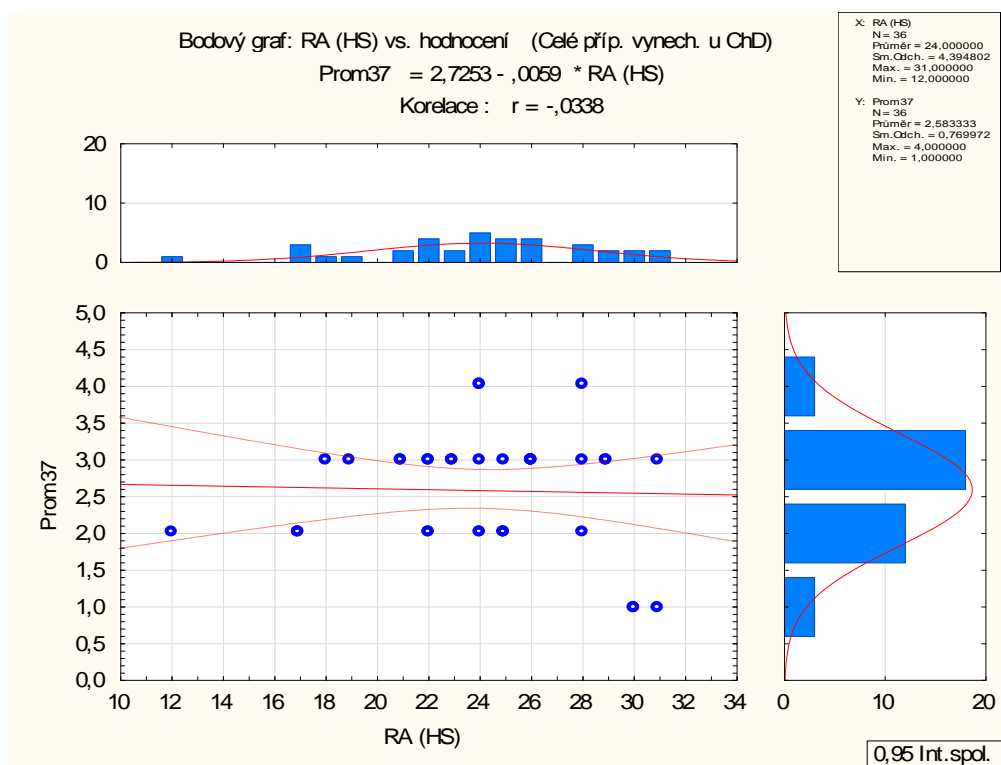
Graf č. 11: Graf korelace testu Ravena a chování u všech zkoumaných dětí



	Korelace (9.3.2016 Sběrná tabulka (B2:AP42)) Označ. korelace jsou významné na hlad. p < ,05000 N=36 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Prom31	Prom32	Prom33	Prom34
RA (HS)	-0,081589	0,028692	0,065282	0,023090

Graf korelace chování a hodnot obecné inteligence během výzkumu je také statisticky průkazný, má ale mírně sestupný charakter. Vyjadřuje mírně zhoršující se chování v závislosti na vyšších hodnotách testu obecné inteligence.

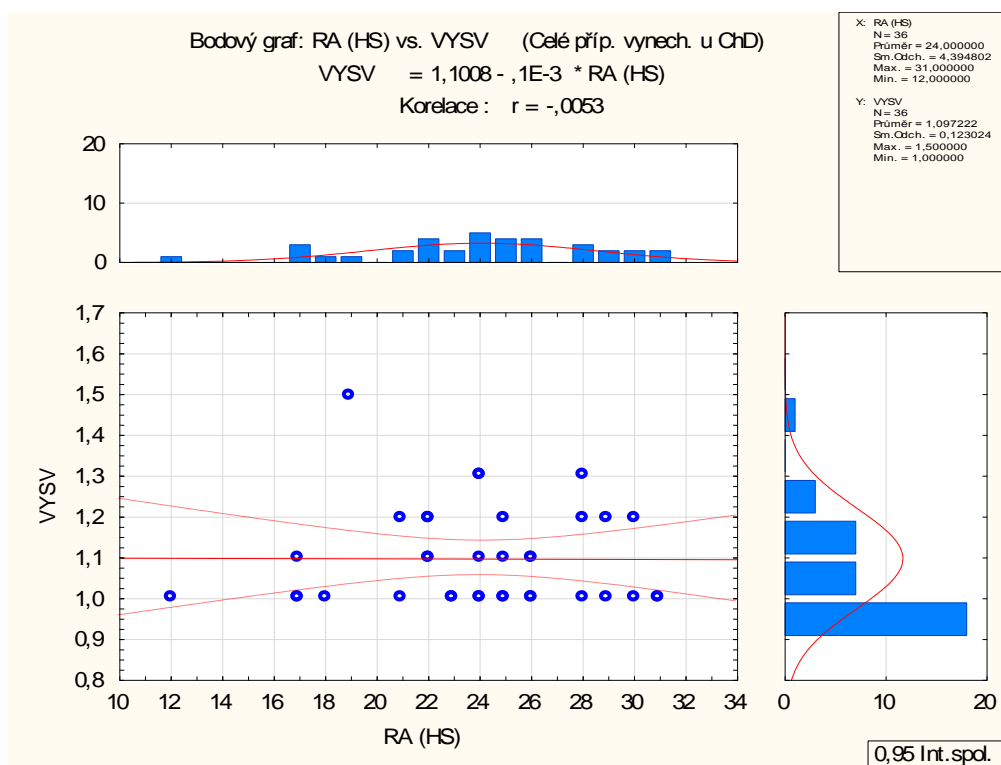
Graf č. 12: Graf korelace hodnot Ravenova testu a hodnocení u všech zkoumaných dětí



	Korelace (9.3.2016 Sběrná tabulka (B2:AP42)) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=36 (Celé případy vynechány u ChD)			
Proměnná	Prom31	Prom32	Prom33	Prom34
RA (HS)	-0,081589	0,028692	0,065282	0,023090

Graf korelace hodnot hodnocení učitele a hodnot testu obecné inteligence (Raven) je statisticky významný. Linie má horizontálním charakter. Znamená to, že výše hodnocení učitele je stejná při zvětšujících se hodnotách obecné inteligence

Graf č. 13: Graf korelace testu Ravena a vysvědčení u všech zkoumaných dětí



	Korelace (9.3.2016 Sběrná tabulka (B2:AP42)) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=36 (Celé případy vynechány u ChD)
Proměnná	VYSV
RA (HS)	-0,005284

Graf korelace hodnot vysvědčení na hodnotách testu všeobecné inteligence je rovněž statisticky významný, má však horizontální charakter, vysvědčení tedy zůstává stejné v závislosti na vyšších hodnotách testu obecné inteligence.

DISKUZE

Ve výzkumné části jsem sledovala celou řadu činitelů ovlivňujících připravenost dětí na školní docházku. V rámci omezenosti rozsahu diplomové práce jsem použila vybrané proměnné a stanovila jsem si tři hypotézy.

U první hypotézy jsem hledala, zda mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl ve výsledku inteligenčního testu. Rozdíly nejsou v inteligenci dívek a chlapců v Ravenově testu progresivní matice (*Na základě testu nelze dělat validní závěry o celkové inteligenci daného člověka, výsledky jsou orientační. Testuje se pochopení komplexnosti vzorů, schopnost ukládat a vybavovat si informace. Jedná se o test, který měří pouze dílčí část intelektových schopností – zdroj Wikipedie*). Mezi dívkami a chlapci se hypotéza potvrdila, přesto je vidět, že dívky dosahují o něco vyšších hodnot; je to dáno jejich větší vyspělostí ve zkoumaném věku kolem šesti let. Z. Benešová (2011, internetový zdroj: Školní zralost, diplomová práce) se zabývala porovnáním výsledku RA testu a zjistila, že děvčata byla v průměru o 22 sekund rychlejší než chlapci, ve známkovém hodnocení o 0,1 lepší než chlapci. Děvčata byla při práci soustředěnější a pozornější se zaujetím vyhledávala správné řešení, u chlapců se již projevovала občasná nesoustředěnost a snížená koncentrace na plnění úkolu. Hypotézu vyvrací Budínová L. (2015, internetový zdroj: Úspěšnost žáků na začátku školní docházky), která zjistila, že chlapci mají vyšší hodnoty RA testu, tak se potvrdila její domněnka o jejich vyšší úrovni logického uvažování. Podle mě to bylo možná dáno jiným náhodně vybraným vzorkem respondentů.

Podle Richarda Lynna (2004) v Ravenově testu inteligence není mezi chlapci a dívkami žádný rozdíl. Vyšetření věku dětí a rozdílů mezi pohlavími ukazuje, že dívky byly lepší než chlapci věku 12 let, nebyl žádný rozdíl pohlaví ve věku 14 let, zatímco chlapci dosahovali lepších výsledků než dívky ve věku 17 let. Výzkumy se shodují na tom, že v mladším věku jsou dívky o něco inteligentnější než chlapci, později se rozdíl vyrovná. Netyká se to jen RA testu, ale i ostatních testů inteligence.

(Dostupné z: <http://personal.lse.ac.uk/kanazawa/pdfs/PAID2011.pdf>.)

Z toho usuzuji, že můj vzorek byl dostatečně reprezentativní a že RA testy potvrzují i ostatní testy inteligence.

Dále jsem testovala rozdíly mezi dívkami a chlapci v ostatních sledovaných testech a pozorování, nikde nebyly statisticky významné rozdíly (kromě starosti rodičů o fyzickou péči, kde bylo výrazně lépe pečováno o dívky než o chlapce. Může to být dáno také tím, že dívky o

těchto věcech hovoří otevřeněji než chlapci). Celkově však dívky byly ve všech testech o něco lépe hodnoceny než chlapci.

U druhé hypotézy jsem zjišťovala, zda děti rodičů s vysokoškolským a středoškolským vzděláním vykazují statisticky významově vyšší míru obecné inteligence (Raven) oproti dětem, jejichž rodiče mají vzdělání bez maturity. Statisticky významné rozdíly inteligence dětí u Ravenova testu progresivních matic v závislosti na vzdělání rodičů se tato hypotéza nepotvrdila, ale na první pohled je zřejmé, že děti rodičů se základní školou mají úroveň testu nižší. Statisticky je to ovlivněno tím, že se jedná o poměrně malou skupinu respondentů. Je zajímavé, že Ravenovy testy, které se netýkají inteligence všeobecné, ale spíše úrovně logického uvažování, se projevily na vyšší úrovni u dětí rodičů s vyšším vzděláním. Je to tedy dané nejenom celkovou výchovnou atmosférou v rodině, ale především dědičností. Tuto problematiku také zkoumala Běhalová E., (internetový zdroj: Školní zralost, připravenost a úspěšné zvládnutí počátku školní zralosti), které se podařilo, při vyšším počtu respondentů, prokázat vazbu na vzdělání.

V Ravenově testu progresivních matic a Eflerově reverzním testu vizuomotorické koordinace byly úspěšnější děti vysokoškolsky vzdělaných matek, než byly děti matek se základním, odborným, či středoškolským vzděláním (Večeřová Š, 2011, internetový zdroj: Připravenost dětí předškolního věku na vstup do základní školy- Theses, dip.práce). Také zahraniční materiály poukazují na tuto skutečnost: „*Rodičovská úroveň vzdělání je důležitým ukazatelem dětských výchovných výsledků*“ (Davis-Kean, 2005, Dearingov, Mc Cartney-Taylor, dostupné z: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/davis-kean05.pdf>). Zkoumali dlouhodobé účinky vzdělání rodičů na vzdělání dětí a jejich profesní úspěch.

V další fázi jsem potvrdila hypotézu 3. Korelace RA testu s ostatními testy a pozorováními: Prověřovala jsem ji testem korelace dvou proměnných. Zjistila jsem korelace CYRM testu, testu obkreslování (Matějček), faktoru individuality, kontextu, vztahů, chování, hodnocení učitele a vysvědčení v hodnotách RA. Zvláště významné byly korelace s Matějčkovým testem obkreslování, kde korelační koeficient dosahoval hodnoty 0,3. Znamená to, že děti inteligentnější jsou i zručnější v obkreslování. Je však třeba mít na paměti, že korelace znamená vzájemný vztah mezi dvěma procesy nebo veličinami. Pokud se jedna z nich mění, mění se korelativně i druhá a naopak. Pokud se mezi dvěma procesy ukáže korelace, je pravděpodobné, že na sobě závisejí, nelze z toho však ještě

usoudit, že by jeden z nich musel být příčinou a druhý následkem. To samotná korelace nedovoluje rozhodnout, protože korelace neimplikuje kauzalitu.

Ve všech případech jsou korelace vzestupné, neprojevují se však vzestupně v subškálách chování, vysvědčení a hodnocení učitele. Zřejmě je to tím, že děti svoji inteligenci nejsou zatím schopny zhodnotit.

Výzkumy související s hypotézou 3 jsem nezaznamenala.

ZÁVĚR

Závěr diplomové práce jsem pojala jako resumé neboli shrnutí toho, co jsem zjistila v průběhu své práce. Ohledně statistického zpracování dát mohu říci, že byla potvrzena hypotéza 1 - rozdíly v obecné inteligenci mezi děvčaty a chlapci nejsou statisticky průkazné. Nepotvrdila se hypotéza 2 o statisticky významném vlivu výše vzdělání rodičů na výši hodnot testu obecné inteligence. Potvrdila se hypotéza 3, že je statisticky významný vliv výše hodnot testu obecné inteligence na všechna zkoumaná hodnocení, má vzestupný charakter, kromě chování při výzkumu, které je sestupné, a hodnocení učitele a vysvědčení, které zůstává stejné při zvyšujících se hodnotách testu inteligence.

Při zkoumání hypotézy 2 se sice statisticky významné rozdíly vlivu vzdělání rodičů na obecnou inteligenci dětí nepotvrdily, z grafu je však zřejmé, že děti rodičů se základním vzděláním mají výrazně nižší hodnoty obecné inteligence. Mohu se domnívat, že při vyšším počtu vzorků by se statisticky významné rozdíly potvrdily. Dále se ukázalo, že dívky mají ve všech zkoumaných hodnoceních vyšší hodnoty než chlapci.

Předpokládám, že při zjištění, že obecná inteligence má vliv na všechna hodnocení a při statisticky nevýznamném rozdílu obecné inteligence mezi chlapci a dívkami, je pravděpodobné, že rozdíly v dalších hodnoceních mezi chlapci a děvčaty budou statisticky nevýznamné. Jinak řečeno, chlapci a dívky jsou stejně inteligentní a nebudou mezi nimi významné rozdíly v dalších pozorováních. Ze statického vyhodnocení vyplývá, že dívky jsou pro zahájení školní docházky připravenější než chlapci, ale statisticky průkazný rozhodující vliv pro připravenost dětí pro zahájení školní docházky je výše hodnot testu obecné inteligence (Raven). S Ravenovým testem úzce souvisí všechna další zkoumaná vyhodnocení. Je paradoxní, že se neprojevují v hodnocení učitele a vysvědčení. Je to zřejmě dáno nízkým věkem dětí.

SOUHRN

V diplomové práci s názvem „Připravenost pro zahájení školní docházky“ jsem teoreticky i prakticky posuzovala to, jak jsou děti připraveny na školní docházku a jak se dokážou přizpůsobit změnám, které jim po nástupu do školy nastanou. Díky tomuto tématu jsem měla možnost pracovat s odbornou literaturou a vytvořila jsem si náhled na to, jakým způsobem jednotliví autoři popisují celkový vývoj dítěte ve všech oblastech. Cílem práce bylo zjistit jednotlivé rozdíly mezi dětmi a také to, v čem se v rámci připravenosti na školní docházku liší. Teoretická část obsahuje celkem čtyři kapitoly, ve kterých je zahrnutý jak vývoj dítěte v předškolním věku, tak i v mladším školním věku. Velmi důležitá je školní zralost a připravenost dětí na školní docházku. Pokud dítě není dostatečně vyzrálé ve všech oblastech, mohou rodiče požádat o odklad školní docházky na základě vyšetření u pedagogicko-psychologické poradně a u odborného praktického lékaře.

V praktické části děti plnily tři testy školní zralosti a na základě výsledků, které byly zpracovány do sběrné tabulky, jsem si stanovila dané hypotézy, které jsem se snažila buď potvrdit, nebo vyvrátit. Práce s dětmi při výzkumném šetření byla pro mě velmi zajímavá a přínosná.

Na závěr chci podotknout, že je opravdu důležité věnovat dětem velkou pozornost, zejména v jejich mladším věku. Záleží jen na nás, kolik času jim věnujeme a co všechno do nich vložíme.

Motto mé práce zní: „Kdo chce stavět vysoké věže, musí se dlouho věnovat základům.“ Z toho vyplývá, že musíme dbát na to, aby děti již v mladším věku získávaly dostatek vědomostí, na které budou postupně vázat další informace potřebné k životu.

SEZNAM ZKRATEK

CNS - Centrální nervová soustava

CYRM - Child and Youth Resilience Measure

MDS - Metoda dobrého startu

MŠ - Mateřská škola

PPP - Pedagogicko- psychologická poradna

SPC - Speciálně pedagogické centrum

SPU - Specifické poruchy učení

POUŽITÁ LITERATURA

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

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

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

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

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3875-8.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

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

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

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0294-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-320-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. Výbor z díla. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 80-246-1056-6.

MICHEL, George F. a MOORE, Celia L. *Psychobiologie: biologické základy vývoje chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 478 s. ISBN 80-7178-116-9.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido. 2009. 92 s. ISBN 80-85931-86-9.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

RYBÁROVÁ, Anna. *Rozvíjanie grafomotorických zručností detí predškolského veku*. 1988. Metodické centrum, 1988. ISBN 8080451095.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

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

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do vývojové psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2006. ISBN 80-7372-057-4.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-231-9.

TÜCKE, Manfred. *Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule: eine themenzentrierte Einführung in die pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. 4., überarb. und erw. Aufl. Münster: Lit-Verl, 2005. ISBN 382588581X

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

VALENTA, Jiří. *Školské zákony: a prováděcí předpisy s komentářem*. 2013. ANAG, 2013. ISBN 80-7263-760-7.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 1994. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole: [metodický materiál určený především pro rodiče a vychovatele]*. Praha: D & H, 1998.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

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

ČESKO. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon č. 561/2004 sb ., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [Online] [Citace: 2016-02-03].

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/01/RVP_PV-2004.pdf

ODBORNÉ ČASOPISY:

KOPŘIVOVÁ, Alena. Odklad školní docházky. *Děti a my*. 1990, **20**(1), 15.

KRAMULOVÁ, Daniela. Má smysl testování předškoláků? *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 1993, **1999**(21 (1996), 16-17. ISSN 1210-7506.

LAUTNEROVÁ, Magdalena. Jak zraje dítě (pro školu). *Učitelské noviny*. 1990, **1999**(21 (1996), 13.

ŠAUEROVÁ, Markéta. "Varovné signály" v diagnostice školní zralosti. *Pedagogika*. 1990, 46, mimoř. č. 1996(1996), 82-88

SEZNAM PŘÍLOH A PŘÍLOHY

- 1) Příloha č. 1 – Informovaný souhlas
- 2) Příloha č. 2 – Chování dítěte během vyučování
- 3) Příloha č. 3 – Seznam otázek dotazníku CYRM
- 4) Příloha č. 4 – Vyhodnocení dotazníku CYRM
- 5) Příloha č. 5 – Dotazník pro učitele – chování dítěte během vyučování
- 6) Příloha č. 6 – Ukázka Raven testu
- 7) Příloha č. 7 – Skórování testu obkreslování
- 8) Příloha č. 8 – Sběrná tabulka dat

INFORMOVANÝ SOUHLAS

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

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

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

Chování dítěte během vyšetření (záznamový arch)

■

1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

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

■

2) Samostatnost dítěte při práci

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

■

3) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

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

■

4) Lateralita

pravá ruka - levá ruka

■

5) Tělesná charakteristika - postava

Drobná - přiměřená věku - nadváha

Jméno _____

Datum _____

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

U každé otázky zakroužkuj jednu odpověď.

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

VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU „CYRM“

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

Chcete-li vypočítat celkové CYRM-26 skóre :

Vyšší skóre znamenají vyšší úrovně charakteristik spojených s odolností

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

Chcete-li vypočítat celkové skóre tři subškál

Vyšší skóre znamená vyšší úroveň vlastnosti spojených s každou subškálou.

Individualita/ osobnost

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

Vztahy s rodiči (pečovateli)

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

Kontext / pocit sounáležitosti

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

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

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

Subškála Individualita/ osobnost – tři clustery otázek

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

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

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

Subškála Vztahy s rodiči (pečovateli) – dva clustery otázek

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

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

Subškála Kontext / pocit sounáležitosti - tři clustery otázek

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

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

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

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

CYRM – položky seskupené podle subškál a clusterů

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

Cluster 1 *Individuální osobnostní dovednosti*

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

Cluster 2 *Individuální podpora vrstevníků*

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

Cluster 3 *Individuální sociální dovednosti*

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

2. Subškála „VZTAHY S RODIČI (PEČOVATELI)“

Cluster 4 *Poskytování fyzické péče*

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

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

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

3. Subškála „KONTEXT / POCIT SOUNÁLEŽITOSTI“

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

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

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

Dotazník pro učitele - chování dítěte během vyučování

Jméno dítěte.....

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

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

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

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

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

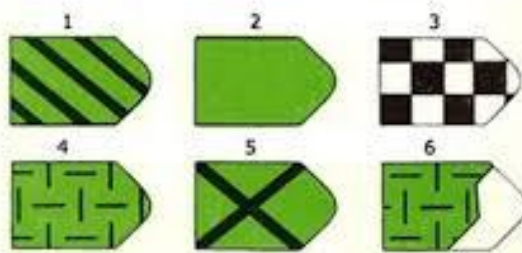
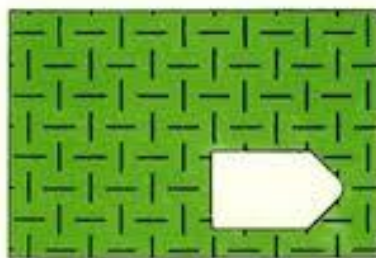
■
6) Pečlivost, svědomitost zpracování úkolů
pečlivé, svědomité 1 2 3 4 5 ledabylé, povrchní, nedokončuje

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

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

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

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



1. Kruh:

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

2. Kříž:

1. bod - překřížení čar přibližně v pravém úhlu.

2. bod - ramena kříže jsou přibližně stejně dlouhá.

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

Neúspěšná řešení pro bod 1.



Neúspěšná řešení pro bod 2.



3. Čtverec

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

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

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

Neúspěšná řešení pro bod 1.



Neúspěšná řešení pro bod 2.



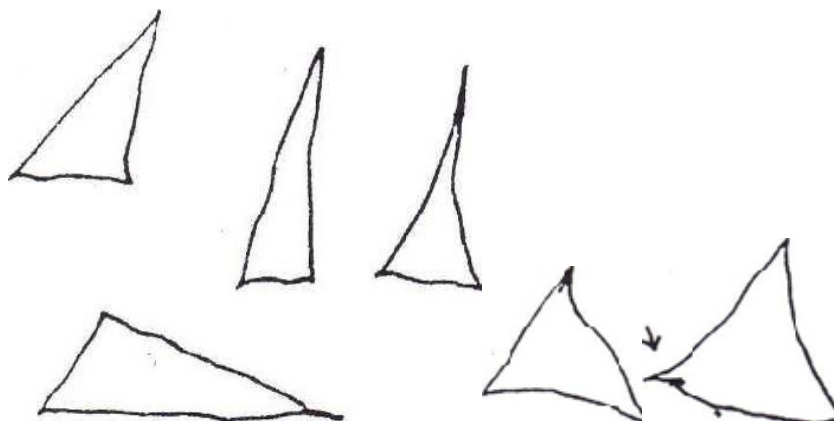
4. Rovnostranný trojúhelník

1. bod - jakýkoliv trojúhelník.

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

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

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

Neúspěšná řešení pro bod 1.**Neúspěšná řešení pro bod 2.****5. Kosočtverec**

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

2. bod možno přisoudit, jen byl-li udělen bod 1. Strany a úhly přibližně ve správných velikostech. Oba postranní úhly jsou tupé, horní a dolní jsou ostré – nikoliv obráceně. Je-li jedna strana více než dvakrát delší než jiná, skórujeme minus. Jako minus rovněž skórujeme, nejsou-li strany k vrcholu dotaženy a mezera je větší než 2 mm – dále jsou-li vrcholy dokreslovány několika čarami, tvoří-li tzv. uši., jsou-li „kulaté“, nebo jsou-li protaženy do jehlové špičky. Tolerujeme jen drobné odchylky.

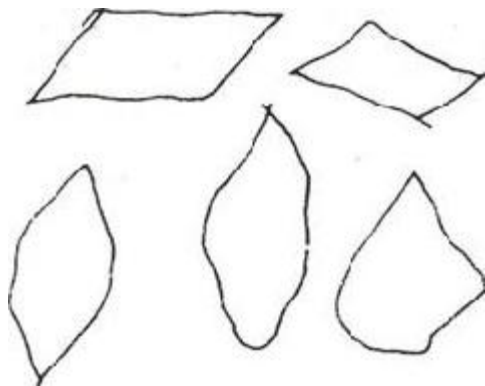
Jestliže nejsou splněny podmínky pro bod 2., dále obrazec nehodnotíme.

3. bod můžeme dát, jen je-li udělen bod 2. Obrazec je pravidelný podle svislé a vodorovné osy. Pravá a levá polovina jsou tedy přibližně stejné – rovněž tak horní a dolní polovina.

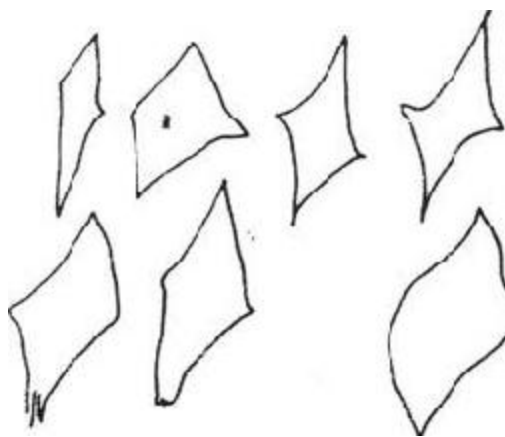
Svislá a vodorovná osa prochází vždy přibližně oběma protilehlými vrcholy. Toleruje se odchylka od osy do 15° .

Neúspěšná řešení pro bod 1.

Neúspěšná řešení



Neúspěšná řešení pro bod 2.



6. Kosočtverec s křížem

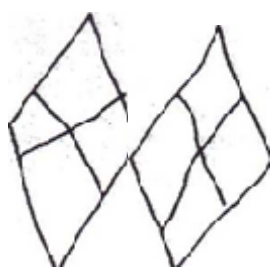
1. bod - pro splnění tohoto bodu platí kritéria pro bod 1. A 2. „, obrazce č. 5.

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

2. bod můžeme dát, jen byl-li splněn bod 1. Pro skórování plus platí kritéria pro bod 3. u obrazce č. 5. Kosočtverec musí být tedy podle všech kritérií přijatelný. Není-li tomu tak, skórujeme minus a obrazec dále nehodnotíme.

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

Neúspěšná řešení pro bod 3.



7. Šesticípá hvězda

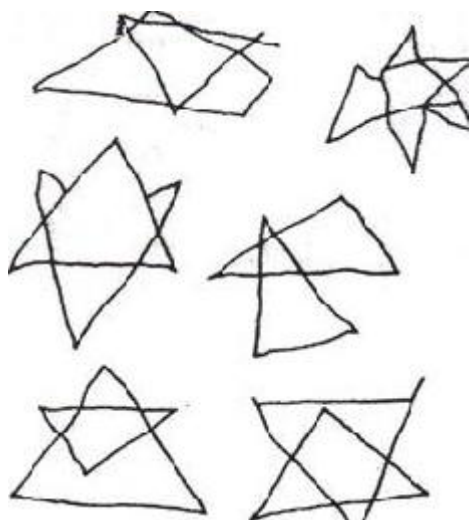
1. bod - obrazec má 6 vrcholů. Podoba hvězdy je zachována.

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

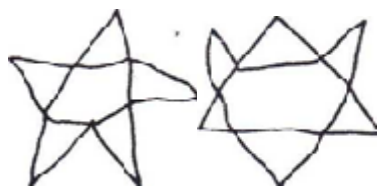
2. bod - hodnotíme, jen byl-li splněn bod 1. Obrazec je tvořen dvěma trojúhelníky a to tak, že vrcholy jednoho přesahují strany druhého. Není-li splněn tento požadavek, skórujeme minus a dále nehodnotíme.

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

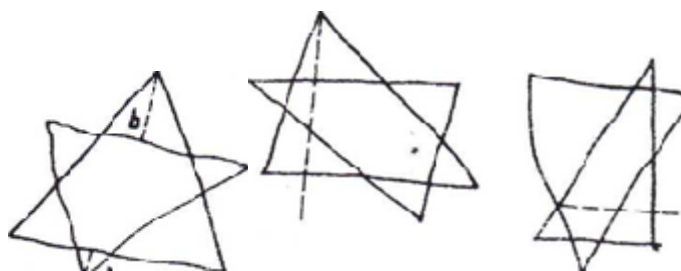
Neúspěšná řešení pro bod 1.



Neúspěšná řešení pro bod 2.



Neúspěšná řešení pro bod 3.



Příloha č. 8 – Sběrná tabulka dat

Resp	Pohl	Věk	Bydl	Late	Odklad	VZDO	VZDM	Ro	Sour	Poř	Těl. K	RA (HS)	TO (HS)	CYRM (Individualita			Vztahy			
															Ind PS	Ind Peer	Ind SS	Σ	CrPhys	CrPsyc	Σ
1.	D	7,3	DN	P	OŠD	SŠ	VŠ	Ú	3	2	P	23	6	64	12	5	11	28	6	14	20
2.	D	7,2	DN	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	3	3	D	25	8	63	11	5	10	26	6	13	19
3.	CH	7,3	DN	P	OŠD	ZŠ	SŠ	Ú	2	2	P	12	4	62	11	4	10	25	5	13	18
4.	CH	6,9	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	2	2	P	29	4	64	11	5	11	27	6	13	19
5.	D	6,6	DN	P		VŠ	VŠ	Ú	3	2	D	30	8	71	14	6	11	31	6	14	20
6.	D	7,1	SL	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	2	1	D	30	12	71	13	6	12	31	6	14	20
7.	D	6,3	DN	L		SŠ	SŠ	Ú	2	2	N	17	7	67	12	6	11	29	6	15	21
8.	D	6,8	DN	P		ZŠ	ZŠ	Ú	2	2	D	25	6	64	14	5	10	29	6	14	20
9.	CH	6,2	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	24	8	71	15	5	10	30	5	15	20
10.	D	6,2	DN	P		VŠ	VŠ	Ú	2	2	D	23	8	71	15	4	12	31	6	14	20
11.	CH	6,2	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	26	5	45	6	2	7	15	6	10	16
12.	D	6,2	DN	L		SŠ	SŠ	Ú	3	3	D	24	3	65	14	5	9	28	5	14	19
13.	CH	7,3	DN	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	2	2	N	19	5	52	9	4	11	24	4	11	15
14.	CH	6,3	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	1	1	P	17	4	69	11	6	12	29	5	13	18
15.	D	6,6	DN	L		SŠ	SŠ	Ú	3	3	D	22	10	67	12	5	9	26	6	14	20
16.	D	6,3	DN	P		SŠ	VŠ	Ú	2	1	D	31	6	71	14	6	11	31	6	14	20
17.	D	6,7	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	28	6	74	14	6	11	31	7	14	21
18.	D	7,3	DN	L	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	2	2	D	28	9	68	14	4	12	30	7	14	21
19.	D	6,8	BuB	L		SŠ	SŠ	Ú	2	1	D	18	8	70	14	6	11	31	6	14	20
20.	D	6,6	DN	P		SŠ	VŠ	Ú	2	1	P	21	4	65	11	6	11	28	6	14	20
21.	D	6,6	SL	P		SŠ	SŠ	N	1	1	D	26	7	68	15	6	9	30	6	13	19
22.	D	6,2	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	2	1	D	24	7	70	14	6	11	31	6	13	19
23.	CH	6,2	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	26	6	68	14	6	10	30	5	15	20
24.	CH	6,6	DN	L		SŠ	SŠ	Ú	2	2	N	31	5	73	14	6	12	32	6	15	21
25.	D	6,4	DN	P		SŠ	VŠ	Ú	2	1	D	29	8	70	13	6	11	30	6	14	20
26.	D	7,4	DN	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	3	3	P	21	6	70	14	6	12	32	6	15	21
27.	CH	6,9	DN	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	3	3	P	22	7	72	12	6	11	29	6	14	20
28.	CH	6,3	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	1	1	P	25	8	71	14	6	11	31	5	14	19
29.	CH	6,2	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	24	7	72	14	6	12	32	6	14	20
30.	CH	6,8	DN	P		ZŠ	ZŠ	Ú	2	2	P	28	5	71	13	6	12	31	6	13	19
31.	CH	6,9	DN	L		SŠ	SŠ	Ú	3	3	P	26	7	71	12	6	12	30	5	13	18
32.	CH	6,3	DN	P		SŠ	SŠ	Ú	3	3	P	22	6	70	13	6	11	30	5	14	19
33.	CH	7,6	DN	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	2	2	P	24	6	73	13	6	12	31	6	15	21
34.	CH	7,6	SL	L	OŠD	ZŠ	SŠ	N	2	2	P	22	7	72	12	6	11	29	6	14	20
35.	CH	6,3	BuB	L		SŠ	SŠ	N	1	1	P	17	4	69	11	6	12	29	5	13	18
36.	CH	6,7	BuB	L		VŠ	SŠ	Ú	1	1	P	25	8	71	14	6	11	31	5	14	19

Legenda:	
POHL.	Pohlaví CH (CHLAPEC) / D (DÍVKA)
VĚK	Uvést počet měsíců
Bydl.	Bydliště (NÁZEV MÍSTA)
Late	Lateralita P (PRAVÁ) / L (LEVÁ)
Odklad	OŠD
VZDO	Vzdělání otce: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
VZDM	Vzdělání matky: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
Ro	Ú (Úplná) / N (Neúplná)
Sour	Počet sourozenců (číslo)
Poř	Pořadí narození (číslo)
Těl. K	Tělesná konstituce D/P/N
RA (HS)	Raven (hrubé skóre- číslo)
TO (HS)	Test obkreslování (hrubé skóre- číslo)
CYRM (HS)	(CELKOVÉ hrubé skóre- číslo)
Individualita	
Ind PS	Individuální osobnostní dovednosti
Ind Peer	Individuální podpora vrstevníků
Ind SS	Individuální sociální dovednosti
Σ	SUMA- Celkové skóre
Vztahy	
CrPhys	Poskytování fyzické péče rodiči
CrPsyc	Poskytování psychické (duševní) péče rodiči (pečovateli)
Σ	SUMA- Celkové skóre
Kontext	
CntS	Duchovní kontext (Pocit duchovní sounáležitosti?)
CntEd	Kontext vzdělávací (Pocit vzdělávací či školní sounáležitosti)
CntC	Kulturní kontext (Pocit kulturní sounáležitosti)
Σ	SUMA- Celkové skóre
CHoD	
SO	Soustředění (číslo)
SA	Samostatnost (číslo)
Ko	Kontakt (číslo)
Hod Uč	
SO uč	Soustředění (číslo)
SA uč	Samostatnost(číslo)
CI uč	Cit rozpoložení (číslo)
KO uč	Komunikace (číslo)
ADA uč	Adaptace (číslo)
Peč uč	Pečlivost (číslo)
ŠV	Školní výkon (číslo)
KRI	Reakce na kritiku (číslo)
VYSV	Vysvědčení (známka)

ANOTACE

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

Název práce:	Připravenost pro zahájení školní docházky
Název v angličtině:	Readiness for starting school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou školní připravenosti a zralosti dětí pro zahájení školní docházky. Je složena z teoretické a praktické části. V teoretické části je popsáno vývojové období dětí předškolního věku, mladšího školního věku, školní zralost, školní připravenost a odklad povinné školní docházky. V praktické části je zpracován výzkum zaměřený na školní připravenost dětí.
Klíčová slova:	Mladší školní věk, školní zralost, školní připravenost, povinná školní docházka, odklad povinné školní docházky, diagnostika školní zralosti.

Abstract:	The diploma thesis acquaints readers with issues of readiness and maturity of children for school attendance. The work consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part is concerned with the description of developmental period of preschoolers, school age children, school maturity, school readiness, and postponement of compulsory school attendance. The practical part deals with an analysis focused on the children's readiness for school.
Keywords:	Preschool children, school maturity, school readiness, compulsory school attendance, postponement of compulsory school attendance, analysis of school maturity.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Informovaný souhlas Příloha 2: Chování dítěte během vyučování Příloha 3: Seznam otázek dotazníku CYRM Příloha 4: Vyhodnocení dotazníku CYRM Přílohy 5: Chování během vyšetření Přílohy 6: Ukázka Raven testu Přílohy 7: Skórování testu obkreslování Přílohy 8: Sběrná tabulka dat
Rozsah práce:	71
Jazyk práce:	Český jazyk