

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Marcela Stratilová

III. ročník - prezenční studium

Obor: pedagogické asistentství

MAPOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

Olomouc 2011

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

V Litovli dne 04.04. 2011

.....

Děkuji paní Mgr. Michaele Pugnerové, PhD. za pomoc i cenné rady, které mi poskytla a především za její odborné vedení při zpracování mé bakalářské práce.

OBSAH

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Předškolní vzdělávání	8
1.1 Proměny předškolní výchovy a vzdělávání.....	8
1.2 Předškolní institucionální vzdělávání v současnosti	10
1.2.1 Mateřská škola	10
2 Dítě v předškolním období.....	12
2.1 Vývoj motoriky	13
2.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte.....	13
2.2.1 Myšlení, vnímání a paměť dítěte	13
2.2.2 Orientace dítěte v prostoru a čase	15
2.2.3 Dítě a jeho verbální schopnosti	16
2.3 Sociální a emocionální vývoj předškolního dítěte	16
2.4 Hra předškolního dítěte	17
2.4.1 Příklady her pro rozvíjení specifických dovedností dítěte.....	18
3 Vstup dítěte do školy.....	19
3.1 Školní zralost a školní připravenost	19
3.2 Znaky školní zralosti	20
3.2.2 Znaky rozumové zralosti.....	22
3.2.3 Znaky emoční, motivační a sociální zralosti.....	24
3.3 Vliv vnějších faktorů na školní připravenost dítěte	24
3.4 Zjišťování připravenosti dítěte pro vstup do školy	25
4 Kresba	27
4.1 Grafomotorika	27
4.1.1 Grafomotorické cviky	28
4.2 Význam dětské kresby	28
4.3 Vývoj kresby	29
4.3.1 Vývoj kresby lidské postavy	31
4.4 Kresebné techniky	33
4.4.1 Orientační test školní zralosti.....	33

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod.....	34
1 Stanovení cílů a hypotéz výzkumného šetření.....	34
2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	35
3 Vlastní šetření.....	36
4 Vyhodnocení a objasnění výsledků šetření.....	38
4.1 Vyhodnocení celkových výsledků všech testovaných dětí.....	38
4.2 Vyhodnocení celkových výsledků dětí z jednotřídních MŠ a dětí z vícetřídních MŠ.....	39
4.3 Vyhodnocení celkových výsledků u dětí se starším sourozencem a bez staršího sourozence.....	40
4.4 Vyhodnocení celkových výsledků dívek a chlapců.....	42
4.5 Vyhodnocení dílčích výsledků dívek a chlapců.....	43
5 Diskuse.....	49
Závěr.....	52
Seznam použité literatury.....	54
Seznam internetových zdrojů.....	56
Seznam tabulek.....	57
Seznam grafů.....	58
Seznam příloh.....	59
Přílohy.....	60
Anotace.....	75

Úvod

S problematikou školní zralosti se všichni setkáváme minimálně jednou za život. Žijeme ve společnosti, ve které se vzdělanost člověka stala povinností. Již od narození je dítě vychovááno a s přibývajícím věkem také cíleně vzděláváno. Během staletí se výchovně - vzdělávací přístupy k dítěti měnily na základě potřeb společnosti.

V současnosti rodič může rozhodnout, jakým způsobem se postará o svoje dítě v předškolním období. Může dítě ponechat v rodinném prostředí nebo jej může umístit do předškolního zařízení, kde se o něj postarají pedagogové.

Ovšem dovršením šesti let věku u dítěte dochází k zásadním změnám v jeho životě. Malé dítě, které zatím bylo zvyklé svoji aktivitu spojovat s hrou a se spontánní činností, přichází k zápisu k povinné školní docházce. Ten pouze orientačně ukáže rodičům, jak je jejich dítě připravené a zralé na školu. Oni sami v této chvíli musí rozhodnout, zda dítě nastoupí do školy či zůstane v mateřské škole. Proto, abychom se zodpovědně a správně rozhodli, musíme znát některé informace, které se této problematice týkají. Hlavním cílem bakalářské práce je bližší seznámení se školní zralostí a připraveností u dětí předškolního věku.

Hned v úvodní kapitole v teoretické části se seznámíme s předškolním vzděláváním a jeho pojetím v minulosti i v současnosti. Ve druhé kapitole se budeme zabývat problematikou předškolního dítěte. Pokusíme se charakterizovat jeho vývoj v oblasti motorické, kognitivní, sociální a emocionální. Také neopomeneme zmínit hru, která je pro předškolní období charakteristická.

Ve třetí kapitole se budeme věnovat vstupu dítěte do školy. S tímto obdobím také souvisí školní zralost a připravenost, kterou si podrobně popíšeme i s jejími znaky. Dále se ještě zmíníme o posuzování připravenosti dítěte na školu. V poslední kapitole teoretické části se podrobně zaměříme na kresbu dítěte. Zde se seznámíme s grafomotorikou, s vývojem kresby a možnostmi jejího dalšího využití. S kresebnou metodou budeme také pracovat i v praktické části.

V praktické části zmapujeme skupinky předškolních dětí, u kterých budeme zkoumat úroveň jejich školní zralosti a to prostřednictvím často používaného testu školní zralosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání

Jak jsme již v úvodu uvedli, budeme se v této práci věnovat problematice mapování školní zralosti u dětí předškolního věku. Nejprve se tedy seznámíme s předškolním vzděláváním, jeho minulostí a měnícím se přístupem společnosti k malému dítěti. Pokusíme se popsat postupné změny ve způsobu výchovy a vzdělávání. Nakonec charakterizujeme předškolní vzdělávání v současnosti a popíšeme si jeho cíle.

1.1 Proměny předškolní výchovy a vzdělávání

Člověk, jak již v minulosti uvedl Aristoteles, je tzv. zóon politikon, nebo-li tvor společenský. Odjakživa se spolčuje na úrovni rodiny a zároveň společnosti, která jej od narození vychovává a vzdělává. Civilizační vývoj měnil pohled na dítě, jeho hodnotu a postavení ve společnosti. Také ovlivňoval utváření nových přístupů k výchově, její zaměřenost a obsah vzdělávání předškolního dítěte (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001).

V období pravěku byl plnohodnotným členem kmene pouze silný a zdravý jedinec, jehož úkolem bylo zachování rodu. Proto byly děti již od narození připravovány na boj o přežití. Od starověku s rozvojem civilizace a diferenciací společnosti se postupně formovala vzdělanost a zvyšovala hodnota dítěte. Avšak dětství společnost neuznávala, na dítě pohlížela pouze jako na miniaturu dospělého a učila jej naprosté poslušnosti. Teprve novověk (od r. 1492) přinesl zásadní změny v chápání výchovy a vzdělávání dětí. Docházelo ke snahám porozumět dítěti, vznikala literární díla zabývající se touto problematikou (Šmelová, 2008).

O výchově dětí v nejmladším věku, tedy od narození do šesti let, pojednává Jan Ámos Komenský ve své knize **Informatorium školy mateřské**. Zde jako první použil pojem mateřská škola a popsal způsob, jakým by rodiče měli systematicky připravovat své dítě na školu. O předškolní péči doslova píše - *příliš dětinský věk více pěstování a šetření potřebuje [...] bezpečněji jest, aby se mozek prvé dobře*

usadil [...] před šestým letem z mateřského klína vypouštět a preceptorům k cvičení oddávati neradím (Komenský, ed. Havelka, 2007, s. 87).

Zájem o dítě tedy postupně narůstal, ale společnost stále nepolevovala v přísných výchovných požadavcích na něj. Až osvícenec a zastánce **přirozené výchovy** J.J.Rousseau přestal brát dítě jako nedokonalého dospělého. Ve své výchově uplatňoval respekt k věkovým zvláštnostem dítěte a jeho spontaneitě (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001).

Na přelomu 18. a 19. století došlo k převratným společenským změnám. Rozvoj průmyslové velkovýroby zaměstnal rodiče a vyvolal otázku, co s jejich dětmi. Začaly vznikat první veřejné instituce pro nejmenší, které zprvu plnily sociální a poté i výchovnou funkci. Například v Anglii byla založena tzv. Infant school, v Německu vznikaly tzv. Kindergarden (dětská zahrádka). Jako první české předškolní zařízení byly otevírány opatrovny a poté jesle, které zákon později specifikoval jako ošetřovací ústavy. V té době byly zřizovány ještě **mateřské školy**, které byly stejným zákonem ustanoveny jako výchovné instituty. Na předškolním vzdělávání se tak přestala podílet pouze rodina a mateřská škola získala možnost zasahovat do jejího výchovného působení. Původně sociálně - charitativní zaměření předškolní péče dostalo vzdělávací charakter. *Cílem výchovy se stalo utváření dítěte jako objektu podle předem dohodnutého vzoru. Veřejné výchovné instituce se staly místem účelné adaptace, uspořádané podle cílů, stanovených z vůle dospělých* (Opravilová in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 128).

Počátkem 20. století docházelo ke snahám o zrušení školského charakteru práce předškolních institucí, které se zaměřovaly především na rozvíjení rozumové stránky. Vznikla nová **reformní pedagogika**, která zdůrazňovala hodnotu a práva dítěte. Její další vývoj byl ovšem pozastaven nástupem fašismu a válkou. Změna politické situace přinesla jiné společenské potřeby a zájmy. V době socialismu byly mateřské školy zestátněny a staly se nástrojem pro formování dítěte do žádoucí podoby. Nastolená **sociocentrická výchova** se projevovala potlačováním individuality dítěte, organizovaností činnosti, kolektivním přístupem a také ideologizovanou výchovou, která se řídila podle pevně stanovených norem.

V roce 1989 dochází ke svržení totalitní vlády, depolitizaci školství a zrušení státního monopolu. Demokratická společnost opět začala hledat nové humanistické přístupy ve výchově a vzdělávání. Vytvořil se prostor pro vznik alternativních, soukromých či církevních předškolních zařízení, která se nechala inspirovat různými

pedagogickými systémy a připravovala si vlastní vzdělávací programy či plány. Stávající vzdělávací politika v rozvinutých zemích znovu uznává hodnotu a práva dítěte a dochází ke spolupráci na mezinárodní úrovni. Současné předškolní vzdělávání je zaměřeno na rozvoj individuality dítěte, respektování jeho specifických potřeb a také na přípravu na život ve společnosti (Oprailová in Průcha, 2009).

1.2 Předškolní institucionální vzdělávání v současnosti

Podle § 34 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) je u nás předškolní vzdělávání provozováno institucionálně státními i soukromými zařízeními. Jak uvádí Bečvářová (2010), není předškolní vzdělávání podle školského zákona v České republice povinné a ani neposkytuje žádný stupeň vzdělávání.

Obecně je podle Oprailové (2009) *za základní výchovnou instituci pro předškolní věk považována rodina, která dokáže zejména v prvních třech letech života dítěte nejlépe uspokojit jeho individuální potřeby*. V České republice fungují jeslová zařízení, která zabezpečují výchovu dítěte do jeho tří let.

Podle § 7 školského zákona jsou mateřské školy součástí českého vzdělávacího systému (jako preprimární vzdělávání). Mateřské školy mohou navštěvovat děti zpravidla od tří do šesti let. Pokud dětem zbývá rok do zahájení povinné školní docházky, jsou přijaty do mateřských škol přednostně.

1.2.1 Mateřská škola

Mateřské školy poskytují předškolnímu dítěti specifický trénink, kterého nemusí vždy dosáhnout prostřednictvím rodiny, běžným zráním či přítomností ve společnosti. Svoji činností se snaží také připravit dítě na základní školu, ovšem tato příprava není jejím zásadním výchovným cílem (Mertin, 2003).

Mateřská škola musí respektovat obecné požadavky státu na předškolní vzdělávání, které přesně definují cíle předškolního vzdělávání ve školském zákoně. Ten v § 33 doslova uvádí, že *předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro*

pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem.

Státní předškolní zařízení ovlivnila vzdělávací reforma a od roku 2007 se řídí podle nově vytvořeného kurikulárního dokumentu **tzv. rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV), který mateřským školám vymezuje závazná pravidla, požadavky a podmínky pro jejich výchovně - vzdělávací práci (Opravidlová in Průcha, 2009).

2 Dítě v předškolním období

Pojmenování toho období se autor od autora různí, například Z. Matějček jej označuje jako období *před školou* (Matějček, 2005, s. 138). Pedagogický slovník definuje předškolní věk jako *vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. obvykle do dovršení šestého roku života* (Průcha, 2003, s. 186).

Předškolní období je pozoruhodnou dobou, ve které je dítě velice aktivní, hravé a zvědavé. Vyspívá jak po stránce tělesné a pohybové, ale také i po citové a společenské. Z. Matějček (2005) upozorňuje na dvě klíčové události, ke kterým dochází v životě předškolního dítěte. Na začátku období dítě přichází do mateřské školy a pomalu opouští bezpečné prostředí rodiny, tehdy u něj dochází k první společenské emancipaci. Na konci předškolního období (nástupem do školy) dojde k jeho dalšímu výraznému kroku do společnosti.

Jak jsme již nastínili, dochází u předškolního dítěte k výrazným změnám. Formuje se jeho osobnost, ale tento proces je pro všechny děti zcela individuální. Nezastupitelnou roli v tomto životním období má především rodina. Autorky Budíková, Krušinová a Kuncová (2004) ve své knize zmiňují názor J. Prekopové, která nás pomocí pákistánského citátu seznamuje se specifickou rolí dospělých osob v dětském světě. *Děti jsou hosté, kteří se ptají na cestu* (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s. 15).

Předškolní dítě ještě není zcela samostatné, potřebuje tedy vedení, které respektuje jeho individualitu a aktuální biologický vývoj. Autorky Budíková, Krušinová a Kuncová (2004, s. 20 a 21) uvádějí, že předškolní dítě by mělo:

- *mít dost příležitostí hrát si po svém, přijít do kontaktu se starými lidmi, malými dětmi, zemí, rostlinami, stromy a zvířaty;*
- *vědět, že ho rodiče mají rádi, i když mu nesplní každé přání a také by mělo poznat význam slova: „odpusť“;*
- *vědět, že se vždycky dá začít znovu a mělo by mít možnost pomáhat;*
- *vědět, že střepy mohou přinášet štěstí a přitom je třeba je zamést;*
- *vědět, že na své pocity má právo a že má na vybranou;*
- *pocítit přirozené důsledky svého chování a cítit, že ho rodiče mají rádi, ať je, jaké je.*

2.1 Vývoj motoriky

Dítě je v tomto období velice aktivní, jeho pohybová koordinace zlepšuje svoji funkci. **Motorika** je spolehlivější, celkově je pohyb dítěte ladnější a zručnější, také se zlepšuje koordinace oka a ruky. Předškolní děti jsou velice vnímavé a dokáží již dobře napodobovat sportovní činnosti. Lenka Šulová (in Mertin, Gillernová, 2003) uvádí, že tento věk je ideální pro odstartování různých aktivit jako např. bruslení, plavání, tancování, jízda na kole. Díky vývoji **hrubé motoriky** se dítě stává samostatnější, dokáže se samo obléct, najíst pomocí příboru, postarat se o svoji hygienu a uklízet po sobě věci. Také jeho **jemná motorika** se rozvíjí, dítě je fascinováno okolním světem, seznamuje se s různými materiály, které nachází kolem sebe, rádo modeluje, skládá či přerovná. Během čtvrtého roku se díky vývoji centrální nervové soustavy postupně stabilizuje jeho **lateralita**, která určí (zapříčiní) jeho leváctví či praváctví. Výrazné změny si můžeme všimnout taktéž u **kresby**. Předškolní dítě pomalu rozvíjí svoji grafomotoriku, díky intenzivnějšímu vnímání světa a decentraci jeho poznávání se začíná kresba podobat více skutečnosti (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

2.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

V následujících třech podkapitolách se zaměříme na vývoj poznávacích procesů u předškolního dítěte.

2.2.1 Myšlení, vnímání a paměť dítěte

Dětské **myšlení** je stále v tomto věku naivní, sebestředné, *vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext* (Vágnerová, 2000, s. 102). Dítě se zaměřuje zvláště na svět, který jej bezprostředně obklopuje a v něm hledá určitá pravidla, ke kterým dochází bez dlouhého racionálního uvažování. Podle Marie Vágnerové (2000) dochází u dítěte během předškolního období k **decentraci** jeho poznávání, což se projevuje tím, že postupně přechází od subjektivního k objektivnímu **vnímání reality**. Předškolní dítě vnímá *celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se snadno*

upoutat výrazným detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 12).

Během třetího a šestého roku dochází k uzavírání **symbolického, předpojmového myšlení**, kdy si pomocí otázky „Co je to?“ označilo svět kolem sebe a nyní dospělým pokládá specifitější otázku „Proč?“. Dětské myšlení se v tomto období striktně váže na to, co vidí. Povrch objektů a jeho očividná podoba je pro něj zásadní, po pátém roku si je schopno postupně uvědomit jeho podstatu. U předškolního dítěte se rozvíjí **názorné, intuitivní myšlení**, díky kterému již dokáže nějak rozčlenit to, co vnímá. Ovšem myšlení je stále nelogické (předoperační) a ovlivňované aktivitou dítěte a jeho konkrétní činností (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

Předškolní dítě intenzivně vnímá prostřednictvím hmatu, jeho **vnímání** je spojeno s aktivní činností (Plevová, 2008). Marie Vágnerová (2000, s. 104) říká, že *předškolní dítě má vytvořen pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů*. Při proměně celku dítě vnímá změnu pouze tohoto nejnápadnějšího znaku, jeho myšlení tedy stále postrádá komplexnost. Pokud u předškolního dítěte dojde k výrazné proměně zevnějšku, může ji brát jako proměnu jeho totožnosti. Když si například obleče fotbalový dres, náhle se stane fotbalistou.

Pro předškolní dítě je charakteristická **potřeba jednoznačnosti světa** a **potřeba pocitu jistoty a bezpečí**, proto hledá jednoznačné vysvětlení, které může být třeba i nelogické, pokud je pro něj dostatečně uspokojující. Vlivem nedostatků a nepropojenosti svého myšlení se uchyluje ke smyšlenkám v poznávání, které nevědomě zaměňuje se skutečností. **Fantazie** a **dětské představy** mu tedy výrazně pomáhají při interpretaci nepochopitelné reality a jejich prostřednictvím uvolňuje případné napětí. Vlivem působení fantazie pro dítě slunce nezapadá, ale jde spát, protože je už unavené. Nebo slunce nesvítí, protože ho někdo zhasl. Tyto sklony jsou výsledkem **poznávacího egocentrismu** předškolního dítěte. Potřeba jednoznačnosti světa může zapříčinit, že vlastnosti živých bytostí, tedy i lidí, připíše neživým věcem, ačkoliv už pozná rozdíl mezi živým a neživým. Marie Vágnerová (2000, s. 102) uvádí typické znaky, které doprovází dětské myšlení:

- **Egocentrismus** - dítě se orientuje jen na vlastní osobu, vše posuzuje ze svého hlediska.

- **Fenomenismus** - svět má pro dítě svoji současnou, zřetelnou a neměnnou podobu, na které trvá (chápe svět takový, jak navenek vypadá, ale zatím nevnímá jeho podstatu).
- **Magičnost** - dítě má sklon pomáhat si fantazií při objasňování něčeho, čemu nerozumí (existuje u něj tenká hranice mezi fantazií a skutečností).
- **Absolutismus** - pro dítě, také díky jeho potřebě jistoty, má získaný poznatek konečnou a jasnou platnost (př. kráva Milka je definitivně fialová).

Paměť předškolního dítěte je mechanická, až po pátém roku si začíná pamatovat věci úmyslně (vědomě). Snadněji si zapamatuje hmatatelnou věc, se kterou má přímou zkušenost než její pouhou slovní charakteristiku. Okolo pátého roku se u dítěte vyvíjí dlouhodobá paměť, ovšem převládající je paměť krátkodobá. Předškolní dítě si nejlépe pamatuje věci, které se nějak pojí k jeho subjektivním prožitkům a emocím (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

2.2.2 Orientace dítěte v prostoru a čase

V předškolním období se rozvíjí schopnost dítěte rozlišovat věci pomocí **zraku a sluchu** (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003). Dětský egocentrismus ovlivňuje vnímání **prostoru**. Dítě sice již umí rozlišit polohu nahoře a dole, ale neumí pracovat se vzdáleností. Neuvědomuje si reálnou velikost předmětů, proto má sklon vnímat vzdálené předměty jako mnohem menší a naopak blízké předměty jako mnohem větší. Také ještě nerozlišuje polohu vpravo a vlevo správně.

Čas není pro dítě důležitý, soustředí se především na přítomnost a aktuální dění. Minulost či budoucnost pro něj nemá žádný zvláštní význam. Časové úseky si vysvětluje tak, že si je vztáhne na svoji osobu, např. ještě se jednou vyspím a pojedu k tetě.

V předškolním období se dítě učí poznávat a hodnotit svět také prostřednictvím **počtů**. Jako první dítě vnímá změnu množství a následně začíná počítat objekty. Čísla pro něj představují vlastnost jednoho či více objektů, význam jednotlivých čísel pochopí až později. Kolem 4 a 5 roku, když umí počítat a zná pořadí čísel, je dítě schopno porozumět pojům více a méně a díky tomu si uvědomuje pořadí čísel (Vágnerová, 2000).

2.2.3 Dítě a jeho verbální schopnosti

V předškolním období dochází u dítěte ke zvyšování **kvality řečových dovedností**, které závisí na stupni rozvoje jeho poznávacích procesů (myšlení, učení, vnímání, paměť, představivost a inteligence). Komunikace s dospělými dítěte obohacuje o nové znalosti, ale také rozvíjí jeho jazykové schopnosti a vyjadřování. Správné používání slovních druhů značí u dítěte pochopení příslušných vztahů, které označují (např. dítě užívá příslovce určení místa, pokud chápe prostorové vztahy). Po čtvrtém roku dítě začíná mluvit pomocí složitějších vět, ale stále chybí v časových vztazích. V tomto období používá **egocentrickou řeč** (povídání dítěte pro sebe), pomocí které se doprovází při činnostech. Dítě si v předškolním období touto řečí zjednodušuje orientaci, lépe si uvědomuje a řeší problémy. Kolem pátého roku se egocentrická řeč postupně transformuje na vnitřní řeč (Vágnerová, 2000).

Během předškolního období pomalu mizí patlavost řeči, mohou přetrvávat problémy s vyslovováním písmen r, ř, č. U dítěte roste zájem o řeč, jeho slovní zásoba se rozšiřuje (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003). Kolem šestého roku používá 3000 až 4000 slov. Mluví skoro zcela srozumitelně, gramaticky správně a dokáže se pomocí řeči domluvit (Plevová, 2008).

2.3 Sociální a emocionální vývoj předškolního dítěte

Marie Vágnerová (2000, s. 119) cituje Eriksona, který doslova tvrdí, že *období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita*. Aktuální potřeby a emoce sice ovládají činnost předškolního dítěte, ale díky vývoji poznávacích procesů už může svoji aktivitu směřovat k určitému cíli.

Příchodem do mateřské školy vstupuje dítě do nového společenského prostoru a díky kontaktu s lidmi získává nové zkušenosti. Aby mohlo být aktivní a vnímavé vůči různým podnětům, musí uspokojit svoji silnou **potřebu jistoty a bezpečí**. Kvalitní rodinné zázemí mu dodává stabilitu, která jej podněcuje k jeho další iniciativě (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

V předškolním věku dítě začíná svoji osobu chápat jako subjekt, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost a vzniká u něj vědomí **vlastní identity**, jejíž součástí je všechno, co k dítěti nějak patří. Dítě musí cítit, že patří k určitým lidem, pro které má nějakou hodnotu. Díky kontaktu s lidmi si předškolní dítě osvojuje obecné vzorce

chování a rozvíjí svoje **prosociální chování**. Vlivem sociálního učení dochází také k osvojování sociálních rolí, které se stávají součástí jeho identity. Ve čtyřech letech dítě zná svoji pohlavní identitu a ví, že druhem oblečení ji nezmění. Děti na konci předškolního období často kladou velký důraz na to, aby nosily oblečení odpovídající právě jeho pohlaví.

Předškolní dítě se učí pravidla chování od autorit, samo o nich neuvažuje. Ke konci předškolního období, vlivem osvojení základních norem, se u něj objevují pocity viny za nežádoucí chování. Díky jeho vnitřnímu usměřování se začíná rozvíjet i jeho **svědomí**. Ze začátku předškolního období převažují vztahy s dospělými a především s rodiči, které dítě bere jako svůj vzor. Postupně se jeho vázanost na dospělé oslabuje, dítě vyhledává ke kontaktu spíše vrstevníky. Kamarádi a sourozenci pro něj získávají větší význam, při hře s nimi vznikají spojenecké či soupeřivé vztahy, které podporují rozvoj porozumění pocitům i potřebám jiných lidí (Vágnerová, 2000).

2.4 Hra předškolního dítěte

Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně - volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003, s. 19). V předškolním období existují volné hry či hry s pravidly, rozmanitost a spontánnost dětské hry je ovlivněna více faktory (např. nálada dítěte, zda má na hru dostatek času či vhodné vrstevníky pro hru). Předškolní dítě je tvořivé, ve své hře dokáže využít dětské hračky a zároveň i různé přírodní materiály ze svého okolí (Šulová in Mertin, Gillernová, 2003).

Hra má pro předškolní dítě **symbolickou funkci**, jejím prostřednictvím vyjadřuje svůj názor na svět. Můžeme v ní tedy pozorovat jeho myšlení i emoční prožívání. Otevírá mu volný prostor, ve kterém získává svobodu a nemusí se přizpůsobovat okolnímu světu. Hra je prostředkem mezi dětským a reálným světem, pomáhá dítěti uspokojovat **potřebu po jednoznačnosti světa**. S její pomocí se vyrovnává s realitou, které často nerozumí (může v ní znovu přehrát a zkusit si vysvětlit situaci, které neporozumělo) a také v ní uspokojuje svá nereálná přání. Při hře vzniká svět, ve kterém se dítě snadněji orientuje, stává se pro něj srozumitelným, bezpečným a spolehlivým.

Do dětské hry se promítá přijetí mužské či ženské **identity**, různé výzkumy ukazují rozdíly mezi hrou chlapce a dívky. Chlapecká hra bývá agresivnější, hrubší a je zaměřená na boj o dominantní pozici. Oproti tomu dívčí hra je jemnější, volnější s výraznějším sebeovládáním dívek. Hra je v předškolní období typickým způsobem **sociálního učení**. Děti si v ní zkouší různé **role**, které by měly v budoucnu získat (např. role maminky či tatínka, role prodavačky, role právníka, apod.). Symbolicky se učí tyto role a zároveň přijímají řád i normy, platné ve světě dospělých (Vágnerová, 2000).

Na konci předškolního věku se u dítěte formují pracovní návyky, již chápe práci jako samotnou aktivitu. Neuspokojuje ho pouze „jako žehlit“, „jako řezat dřevo“, ale chce tuto činnost fakticky vykonávat. *Je důležité ve výchově optimálně využít tzv. hrovou motivaci k činnosti (Plevová, 2008).*

Podle Bednářové a Šmardové (2008) není hra dítěte jednotvárná a mění se s přibývajícím věkem. Při sledování dětské hry si všímáme charakteru či obsahu hry. Také pozorujeme, jak je dítě při hře obratné, jak komunikuje s ostatními, jaké má sociální dovednosti, jak je chápavé, apod.

2.4.1 Příklady her pro rozvíjení specifických dovedností dítěte

K rozvíjení obratnosti předškolního dítěte můžeme využít hry s míčem, které rozvíjejí jeho hrubou motoriku. Sestavování lega, skládání kamínků či oblečení pomáhá dítěti rozvíjet jeho jemnou motoriku rukou. Hra, ve které se děti rozpočítávají, naopak procvičuje koordinaci rukou a mluvidel.

Oblast vnímání se také dá procvičovat prostřednictvím různých dětských her. Například pexeso (tj. hledání páru obrázků) procvičuje zrak dítěte, jeho sluch zase cvičí slovní kopaná. Hmat se dá procvičit pomocí oblíbené dětské hry, kdy se do neprůhledného pytlíku dají věci z různých materiálů (př. kámen, kůra stromu, list, skořápka, aj.) a dítě se je snaží pouze s pomocí hmatu poznat. Na procvičení čichu a chuti můžeme použít podobnou hru. Dítě se zavázanýma očima chutná slané, sladké, kyselé a hořké jídlo, které se opět snaží poznat.

Řeč se dá procvičit pomocí různých her. Pro porozumění řeči můžeme použít hru „ukaz to, co popisují“. Slovní zásoba se dá rozšířit pomocí her, ve kterých přirovnáváme různá slova nebo je rýmujeme (Kutálková, 2005).

3 Vstup dítěte do školy

V předchozích kapitolách jsme se seznámili s předškolním dítětem a jeho výchovou. Následující kapitola se zaměřuje na důležitou životní fázi dítěte, ve které již dosáhlo určité vývojové úrovně.

Příchod do školy je pro předškoláka velkou změnou v jeho životě. Musí si zvyknout na odlišné prostředí, jiné lidi kolem sebe a značnou školní zátěž, která již neprobíhá v tak uvolněné atmosféře (Kutálková, 2005). Zvyšují se nároky učitelů na chování dítěte, jeho život se stává více organizovaným a mění se i obsah jeho činnosti. Po úspěšném absolvování zápisu a prvního slavnostního dne ve škole dítě automaticky získá roli školáka a s ní i sociální prestiž, která se k této roli váže. Ovšem předškolní dítě má o škole zkreslené představy, i když se třeba do školy těší, neznamená to ještě, že je na ni ideálně připravené a zralé (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Proto je před vstupem dítěte do školy důležité zjistit, zda zvládne plnit nové úkoly a nároky školy. Jeho případné selhání ve škole jej totiž může demotivovat a deprivovat.

V této souvislosti se odborníci zmiňují o zjišťování jeho školní zralosti, připravenosti či způsobilosti (Spáčilová, 2009). Vágnerová (2000) zmiňuje dva druhy kompetencí, které předškolní dítě potřebuje k úspěšnému zvládnutí školních požadavků. Kompetence, které jsou závislé na zrání, souvisejí se **školní zralostí**. Naopak kompetence, které jsou především rozvíjeny prostřednictvím učení, vyjadřují míru **školní připravenosti** dítěte.

3.1 Školní zralost a školní připravenost

Již ve středověku si vychovatelé uvědomovali význam školní zralosti pro další vývoj dítěte. Jan Amos Komenský určoval šest let jako nejlepší věk pro vstup dítěte do školy, ovšem s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi dětmi. Také přinesl první zkoušku školní zralosti. Dítě dostalo na výběr mezi jablíčkem a penízem, pokud bylo školsky zralé, sáhlo po minci (Šturma in Říčan, Krejčířová, 1997).

Zjišťování školní zralosti u dětí, které měly nastoupit do první třídy, u nás zavedl dětský psycholog J. Jirásek. Tradičně byla zralost dítěte posuzována spíše z medicínského hlediska. Zjišťoval se zdravotní stav, laterálita, kvalita řeči,

grafomotorika a také kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost dítěte. Pokud dítě splnilo daná kritéria, bylo považováno za zralé a připravené pro zahájení povinné školní docházky. Při takovémto určování bylo důležitější splnění požadavků školy než dítě samotné (Mertin in Mertin, Gillernová, 2003).

Podle Štrmy (in Řičan, Krejčířová, 1997, s. 225) **školní zralost** znamená docílení takového stupně vývoje, díky kterému si dítě bez problémů osvojuje školní znalosti a dovednosti. Zralostí je myšlen *spontánní vývoj, biologické zrání důležitých struktur a funkcí*, který ovšem probíhá ve vzájemném působení s vnějším prostředím (tj. rodinou, školou).

Někteří autoři spíše upřednostňují termín **školní připravenost či způsobilost**, do kterého zařazují vnější i vnitřní vlivy probíhající podle individuálního naprogramování a zkušenosti závisující na podnětnosti výchovného prostředí. Hartl a Hartlová (2010, s. 697) v psychologickém slovníku uvádějí, že *školní zralost nověji školní připravenost, je způsobilost dítěte zvládat školní vyučování, předpokládá rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, též určitou úroveň sociálních dovedností, předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci a zpětný vývoj (regresi)*.

Psychologická diagnostika se zaměřuje na hodnocení školní zralosti, pedagogická diagnostika hodnotí dítě z pohledu školní připravenosti (Spáčilová, 2009). Šturma (in Řičan, Krejčířová, 1997) říká, že při posuzování připravenosti dítěte na školu vzniká úzká spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem, učitelkami mateřské školy, eventuálně dalšími odborníky (např. neurologem, psychiatrem, foniatrem, logopedem).

3.2 Znaký školní zralosti

U dítěte sledujeme při posuzování školní zralosti zralost tělesnou, rozumovou, emoční, motivační a sociální (Spáčilová, 2009).

3.2.1 Znaký tělesné zralosti

Při posuzování tělesné zralosti sledujeme především *věk dítěte, jeho výšku a hmotnost, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace*

(koordinované pohyby celého těla), vyspělost jemné motoriky (stupeň koordinace zraku a ruky), dokončení 1. strukturální přeměny, míru zralosti centrálního nervového systému (CNS) a celkové zdraví dítěte (Spáčilová, 2009, s. 64).

Tělesnou zralost určovali dříve odborníci poměrně zjednodušeně pomocí **filipínské míry**. Dítě muselo dosáhnout rukou přes hlavu na ucho na protilehlé straně. Nyní správný tělesný vývoj zkoumá dětský lékař v rámci preventivní prohlídky a to již u pětiletého dítěte. Školsky zralé dítě by mělo dosáhnout určitého stupně tělesného vývoje. Průzkumy ukazují, že děti s větším vzrůstem a mohutnější postavou se lépe vyrovnávají s požadavky spojenými se začleněním do školy. Nicméně i tělesně zdatné dítě může být psychicky či sociálně nezralé. A naopak drobné dítě, které vypadá mnohem mladší, může být pro školu vyspělé. Posouzení **váhy a výšky** dítěte nám ukazuje jeho zdravotní stav, ale není určujícím kritériem pro vstup do školy. **Pohlaví dítěte** také hraje v tělesné zralosti roli. Dívky totiž, podle odborníků, dospívají přibližně o 3 měsíce dříve než chlapci, kteří jsou biologicky i psychicky křehčí (Šturma in Říčan, Krejčířová, 1997).

Do školy vstupují děti, které dosáhnou **věku šesti** let (do 1. září daného roku). Ovšem k povinné školní docházce mohou být, na žádost rodičů, přijaty i pětileté děti, které dosáhnou šesti let během měsíců září až červen (v daném roce). Zároveň děti s odkladem školní docházky mohou nastoupit do první třídy ve věku sedmi či nejpozději osmi let. Ve třídě tak mohou vznikat věkové rozdíly, které ovlivňují úspěšnost těch nejmladších žáků.

Aby dítě nemělo zásadní problémy s učením, musí mít dostatečně zralou **centrální nervovou soustavu**, díky níž dosahuje efektivního fungování psychických funkcí a procesů. Takovéto dítě se vydrží déle učit, je odolnější a dokáže věnovat větší pozornost učivu. Zralost centrální nervové soustavy ovlivňuje **lateralizaci ruky** i zdokonalení **senzomotorické koordinace** (Spáčilová, 2009). Díky dostatečně zralé **pohybové koordinaci** již není dítě roztěkané, dokáže kontrolovat a usměrňovat svoje chování. Jeho pohyby jsou úspornější, přesnější, také zvládne i drobné přesné pohyby.

U dítěte je důležité ukončení **první strukturální přeměny**, ta totiž způsobuje disharmonii v jeho tělesné a duševní oblasti. Dítě se začíná tzv. „vytahovat“ a ztrácet svůj dětský vzhled, ovšem po zdravotní stránce je oslabené, nestabilní a náchylné vůči infekcím, což jej může ve škole omezovat (Petrová, 2008). Klíčovým momentem je rozvoj **jemné motoriky**, která ovlivňuje

osvojení dovednosti pro psaní. Dítě by mělo umět správně držet psací náčiní a před jeho vstupem do školy bychom již měli vědět, kterou ruku používá při kreslení, neboli znát jeho **typ laterality** (Spáčilová, 2009).

Lateralita

Lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tzn. ruky, nohy, smyslových orgánů, je odrazem aktivity odpovídajících korových polí mozku (Zelinková, 2003, s. 104). Podle toho, který orgán používáme častěji, rozlišujeme vyhraněné praváctví, méně vyhraněné praváctví, ambidextrií (nevyhraněná lateralita), méně vyhraněné leváctví a výrazné leváctví.

Podle Zelinkové (2003, s. 104) má *preference ruky nejvýznamnější vztah ke stranovému nesouměrnostem mozku*. U praváků je činná při naslouchání řeči levá hemisféra, zatímco u leváků jsou aktivní obě hemisféry. Ve třech letech je u dítěte, vlivem převládání jedné z mozkových hemisfér, zřejmá preference ruky. Po čtvrtém roce se zřetelněji vyhraňuje jeho lateralita, díky které dělá jisté činnosti raději určitou rukou. Olga Zelinková (2003) se zmiňuje o **vrozené lateralitě**, která je daná genotypem a neprojevuje se navenek. U některého dítěte tedy ještě nemusí být očividná vyhraněnost laterality. Tento fakt může dětem ve škole způsobovat potíže při psaní, protože méně procvičují určitou ruku díky předávání tužky z jedné ruky do druhé. I když ve společnosti existují převážně vyhranění praváci, není leváctví či nevyhraněné leváctví žádným handicapem.

Mimo laterality rukou sledujeme i lateralitu smyslových orgánů. Rozlišujeme souhlasnou a nesouhlasnou (zkříženou) lateralitu. Častějším jevem je přednostní užívání stejné ruky a smyslových orgánů, např. pravé ruky a pravého oka, které nazýváme **souhlasnou lateralitou**. Při dominanci pravé ruky a levého oka a naopak mluvíme o zkřížené či **nesouhlasné lateralitě** (Zelinková, 2003). Bednářová a Šmardová (2008) doporučují pro orientační zjištění laterality oka u dítěte vyzkoušet, kterým okem se dívá do klíčové dírky. V současnosti přicházejí stále nové informace týkající se činnosti mozkových hemisfér a laterality.

3.2.2 Znaky rozumové zralosti

Rozumovou úroveň dítěte ovlivňují jak vrozené dispozice, tak na ni působí i veškerý dosavadní průběh jeho vývoje, především rodinné prostředí a výchova. Dítě

si prostřednictvím mateřské školy rozvíjí hygienické a sociální návyky, také si osvojuje nové dovednosti či se setkává s novými pojmy a formami činností. U dětí vychovávaných v ústavní péči se velmi často setkáváme s výraznou nezralostí v kognitivní oblasti, kterou může způsobovat minimální podnětnost prostředí. Ovšem tyto nedostatky může dorovnat přípravná třída, ve které děti před vstupem do školy získají základní dovednosti a znalosti důležité pro úspěšné zvládnutí nároků první třídy. *U dětí na prahu školní docházky zjišťujeme prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí a jejich narůstající integraci* (Petrová, 2008, s. 88). Alena Petrová (2008) uvádí kritéria, podle kterých u dítěte posuzujeme jeho úroveň rozumové zralosti:

- dětské vnímání již není celostní a přechází k procleněnosti,
- dětská činnost je analyticko-syntetická,
- dítě přemýšlí správně při zacházení s názorným materiálem (dokáže rozeznat množství, pořadí, příčinnosti či následnosti)
- paměť dítěte je již záměrná a trvalá (s prvky logiky)
- dítě již uvažuje realisticky, vnímá rozdíly mezi jeho fantazií a skutečností
- dítě pomalu ustupuje od egocentrismu
- dítě je schopno ovládat krátkodobou pozornost pomocí své vůle
- dětský přístup ke světu je kreativní a aktivní
- dětská řeč by měla dosáhnout přiměřeného vývoje
- dítě umí rozlišovat mezi hrou a povinnostmi

Během šestého roku dochází u dítěte ke změnám ve vnímání. Již na věci nenahlíží celostně, ale začíná je analyzovat a přičleňovat. Díky tomu rozlišuje zvukové a vizuální prvky. Tato schopnost je důležitá pro správné čtení a také psaní a počítání. Pro úspěch dítěte ve škole je schopnost **analyticko-syntetické činnosti**, tedy schopnost rozložit celek na části a následně jej opět spojit, nezbytná. Totéž platí o **realistickém a logickém myšlení**, které je potřebné při vyučovacím procesu. Je důležité, aby si dítě věci nepamatovalo nahodile a spontánně. Naopak je po něm ve škole vyžadováno záměrné a úmyslné zapamatování, které je úzce spojeno s ovládnutím **pozornosti a vůle** dítěte. Ze začátku by se dítě mělo během školního vyučování soustředit na pokyny učitele alespoň 10 minut (Petrová, 2008).

Dítě, které je zralé na školu, mluví ve větách či jednoduchých souvětích a gramaticky správně. Bez problémů se dokáže domluvit s dospělými a vyjádřit své

potřeby. **Řeč** dítěte se vyvíjí až do osmi let, ovšem patlavost by se již měla po šestém roce pomalu vytrátit. V opačném případě se doporučuje odborná pomoc logopeda. Dětská slovní zásoba by měla obsahovat přibližně tři až čtyři tisíce slov.

U školsky zralého dítěte přechází hravost v touhu po poznacích a nových dovednostech. Před hrou dokáže upřednostnit práci, při níž dovede vytrvat a po delší dobu udržet pozornost (Spáčilová, 2009).

3.2.3 Znaky emoční, motivační a sociální zralosti

Proto, aby dítě zvládlo nároky školy, musí být dostatečně motivováno a připraveno i po stránce emocionální. Dlouholeté studie ukazují, že všestranný úspěch jedinců značně ovlivňuje jejich tzv. emoční inteligence, která je minimálně stejně tak důležitá, jako jeho inteligence. Při vstupu do školy by mělo být dítě pozitivně naladěno vůči škole samotné, učitelům i spolužákům. Budoucí úspěch dítěte ve školním procesu ovlivňuje jeho kladný přístup k vyučování a školní práci (Petrová, 2008). Také jeho emocionální stabilita, sebekontrola a kontrola svých emocí, odolnost vůči frustracím a schopnost přijmout i případný neúspěch je velmi důležitá (Šturma in Říčan, Krejčířová, 1997).

Podle Spáčilové (2009, s. 65) se **emoční a sociální zralostí** rozumí *dosažení relativní emocionální stability reakcí dítěte a využití citové kapacity pro motivované školní zaměstnání, schopnost pobývat určitou dobu bez úzkosti mimo rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka. Dítě by tedy mělo být schopno začlenit se do skupiny vrstevníků, podřídit se zájmům skupiny a autoritě učitele.*

3.3 Vliv vnějších faktorů na školní připravenost dítěte

Jak jsme se již zmínili, celkovou připravenost dítěte na školu ovlivňují vnitřní faktory, čili aktuální zdraví dítěte, biologické zrání organismu, individuální vývojové tempo a okolnosti, které jej provázely. Ale také jej ovlivňuje působení předškolních zařízení a rodiny, které se řadí spíše mezi vnější faktory (Petrová, 2008).

Rodina má na připravenost dítěte výrazný vliv. Správná podnětnost rodinného prostředí jej přiměřeně stimuluje. Také podporující a stabilní rodinné klima dítěti pomáhá při přípravě na školu. Naopak nízký socioekonomický status

rodiny, její případná chudoba a pouhé základní vzdělání rodičů má na dítě negativní vliv. Rovněž lhostejnost, nízké očekávání rodičů ohledně vzdělání a vzdělávacích výsledků dítěte či přílišné rodičovské ambice negativně ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole.

Mateřská škola se podílí na připravenosti předškolního dítěte prostřednictvím potřebných vývojových podnětů. Záleží na tom, zda mateřská škola rozvíjí, kromě specifických dovedností dítěte potřebných ve škole, také jeho kreativitu, estetické cítění, tvořivost, apod. Připravenost dítěte může také ovlivnit úroveň mateřské školy a profesní kompetence učitelek.

Základní škola může svými podmínkami (např. počtem dětí a jejich složením ve třídě, podpůrnými službami, osobností učitelky, aj.) ovlivnit úspěšnost dítěte ve škole (Mertin in Mertin, Gillernová, 2003).

3.4 Zjišťování připravenosti dítěte pro vstup do školy

V této kapitole se věnujeme dítěti a jeho vstupu do školy. Již jsme si vysvětlili pojmy jako školní zralost i školní připravenost a seznámili se s jejich aspekty a znaky.

Řada subjektů participuje na diagnostice připravenosti dítěte pro školu. O posouzení školní zralosti mohou rodiče požádat ještě před vstupem dítěte do školy a to pracovníky **pedagogicko - psychologických poradn** (Zelinková, 2001). Zde odborníci používají řadu metod a technik i rozličné psychologické testy, například testy obecných schopností (test inteligence) nebo testy speciálních schopností a funkcí (zrakového a sluchového vnímání, jemné motoriky a grafomotoriky, laterality a řeči). Ovšem, jak uvádí Zelinková (2001), může sám pedagog posoudit připravenost předškolního dítěte podle „**Pozorovacího schéma na posuzování školní způsobilosti**“ od O. Koniáše. Toto schéma obsahuje oblasti, které pedagog sleduje:

- *řeč: komunikace dítěte, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti;*
- *činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti;*
- *motorika: ovládnutí pohybové aktivity, zručnost, obratnost;*
- *grafomotorika;*
- *sociabilita;*
- *zvládnutí prvků sebeobsluhy;*

- *emocionalita;*
- *chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost (Zelinková 2001, s. 112).*

Každá z uvedených oblastí je pro přehlednost dále specifikována. Díky tomu mohou pedagogové objektivně určit, zda předškolní dítě trpí dílčími nedostatky a případně zajistit adekvátní nápravu.

Tělesnou zralost dítěte vyšetřuje **pediatr** během předškolních prohlídek. Především se zaměřuje na jeho aktuální fyzický stav (hmotnost, výška, aj.), také může pomoci při zjišťování laterality a při problémech s řečí může rodiče odkázat na příslušného odborníka - logopeda (Spáčilová, 2009).

Tradičním způsobem posuzování školní připravenosti je **zápis dítěte do školy**. Povinnost rodičů přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce vyplývá ze zákona č. 49/2009 Sb, který upravuje školský zákon. Podle tohoto zákona probíhá zápis od 15. ledna do 15. února v roce, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 11). Dítě, které dosáhne šestého roku věku v průběhu školního roku (tj. mezi prvním zářím a poslední prosincem) a je dostatečně tělesně i duševně vyspělé, může zahájit povinnou školní docházku. Ovšem pouze v případě, že o to požádá jeho zákonný zástupce a žádost doloží doporučením od příslušného školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře. Dítě, které je dostatečně duševně i tělesně vyspělé a dosáhne šestého roku věku až v období od ledna do června daného školního roku, může nastoupit povinnou školní docházku. Jeho zákonný zástupce musí doložit k žádosti doporučení od příslušného školského poradenského zařízení i odborného lékaře (Bednářová, Šmardová, 2010).

Zápis provádí zpravidla učitel a každá škola si vypracovává vlastní dotazníky pro hodnocení školní připravenosti podle různých vývojových testů. Školy se zaměřují především na zjišťování vývojové úrovně dítěte a jeho emocionální i sociální zralosti. Při zápisu by se měli rozlišit děti připravené a zralé, od dětí ještě nepřipravených. Těm může být doporučeno vyšetření v pedagogicko - psychologické poradně, speciálně - pedagogickém centru, zařazení do přípravných či logopedických tříd (Spáčilová, 2009).

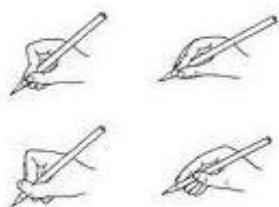
4 Kresba

Kresba dítěte je podle Plevové a Petrové (2008) tzv. královskou cestou k seznámení se s dětskou duší. Výtvarný projev patří mezi základní spontánní a radostné činnosti předškolního dítěte. Dítě kresbou „graficky vypráví“, aniž by do toho muselo vstupovat mluvené slovo (Davidová, 2001). Její rozbor se využívá v některých testech k určování školní zralosti. V psychologii patří kresba mezi expresivní techniky, které dítěti umožní samovolné vyjadřování (Tomanová, 2006). Při posuzování dětské kresby sledujeme její výsledek i průběh (Kutálková, 2005).

4.1 Grafomotorika

Kresba je přirozeným pomocníkem při rozvoji grafomotoriky. Dítě kreslí různé náměty nebo naopak jen jeden. Při negativním hodnocení kresby může dítě ztratit svoji bezprostřednost a při následném omezení kreslení přichází o technickou praxi. Také nevhodné kreslicí náčiní negativně ovlivňuje rozvoj grafomotoriky (Kutálková, 2005).

Dítě v předškolním věku by mělo již mít zafixované **vhodné držení tužky**. U některých dětí dochází k nesprávným úchopům (viz. Obrázek č. 1) *např. hrstičkový, pěstičkový, křečovitý úchop s prolomeným ukazovákem, přesahujícím palcem, apod.* (Petrová, 2008, s. 86). U leváků zase můžeme pozorovat **drápovité držení tužky**. Dítě při psaní zvedá ruku nad řádek, aby dobře vidělo na text. Je důležité, abychom se vyvarovali těchto nesprávných návyků.



Obrázek č. 1



Obrázek č. 2

Nejdeálnější pro nácvik psaní je **špetka** (viz. Obrázek č. 2). Při tomto úchopu je tužka držena mezi první polovinou palce a hranou prvního článku prostředníčku, ukazováček pouze směřuje a přitlačuje k podložce (Petrová, 2008, s. 86).

Pozornost věnujeme zároveň i sklonu tužky a tlaku na ni, ten by neměl být příliš silný. Kreslení a malování na tabuli nebo na papír připevněný na svislé ploše (např. na zdi, na ledniče) pomáhá utvořit správný návyk. K takovému kreslení či malování můžeme použít pastel, křídou, fixu, měkkou tužku, apod. (Petrová, 2008).

Rovněž je důležitá vhodná výška stolu a židle, která by měla respektovat vývojové charakteristiky předškolního dítěte. Pokud dítě v pěti letech stále nemá vyhraněnou laterální, musíme s pomocí odborníků zjistit, kterou rukou bude dítě psát a to ještě před nástupem do školy (Kutálková, 2005).

4.1.1 Grafomotorické cviky

Kreslení nového tvaru se s dítětem nacvičuje nejprve společným kreslením tzv. nanečisto do vzduchu, následně obkreslením předlohy a v poslední fázi už dítě kreslí tvar samo. Ze začátku se kreslí nejlépe na velký formát papíru, který je při správné rytmizaci pohybu postupně zmenšován. Dítě by mělo začínat kreslit od jednoduchých tvarů a po jejich úspěšném zvládnutí by mělo přecházet na náročnější tvary (tzn. kruh, ovál, oblouček, osmička, rovná čára, tvar a nakonec posun ruky zleva doprava). Po zvládnutí předchozích tvarů se procvičuje přesnost provedení (např. dokreslováním obrázků).

Pokud dítě kreslí malé obrázky, je zvolena jako náprava malba štětcem na velkou plochu. Rytí a velký tlak na tužku u dítěte jde zmírnit pomocí kresby na šikmou plochu. Pro snížení křečovitého kreslení se zkouší s dítětem hra, při které se mu druhá osoba snaží vytáhnout z ruky psací či kreslicí potřebu. Pro zpestření se mohou následně role obrátit (Kutálková, 2005).

4.2 Význam dětské kresby

Kresba má pro dítě symbolickou funkci, jejím prostřednictvím znázorňuje realitu tak, jak ji vnímá. Je tedy specifickým způsobem vyjadřování dětského názoru na svět a díky ní se vyrovnává s realitou, které nerozumí. V kresbě proto můžeme pozorovat myšlení i emoční prožívání dítěte. Na dětské kresbě se podílí celý **komplex schopností**, je ovlivněna úrovní motoriky dítěte, jeho senzomotorickou koordinací a úrovní poznávacích procesů (Vágnerová, 2000).

Při kresbě dítěte tedy sledujeme celý její průběh a konečný výsledek. Zajímá nás způsob, kterým dítě kreslí. Také si všímáme, jak při kreslení dítě drží tužku a jak sedí. Významný je i čas, po který dítě kreslí. Podstatné jsou pro nás komentáře dítěte při jeho výtvarném projevu. Prostřednictvím kresby totiž uspokojuje svoji potřebu komunikace a díky ní navazuje dítě kontakt s dospělým (Petrová, 2008).

V kresbě dítěte si můžeme všimnout znázorňování výjevů, se kterými se setkala během všedního dne. Dítě na papír přenáší svoje zážitky z výletů, z rodiny či z pohádek. Rozdíl mezi náměty v kresbě mezi chlapci a dívkami můžeme pozorovat již v předškolním věku. Dívky malují hlavně domečky, pohádkové bytosti, rodinu či rostliny. Naopak chlapci kreslí dynamičtější věci, především technické objekty, zvířata a automobily. Podle jeho aktuální nálady a charakteristiky objektu, který chce kreslit, si dítě vybírá různé barvy (Tomanová, 2006).

Kresba se využívá také v arteterapii jako léčebný prostředek pro vyjádření pocitů. V psychologii kresbu používají projektivní a psychometrické přístupy. Pro učitele je taktéž kresba cestou k dítěti a k poznání jeho myšlení (Petrová, 2008).

4.3 Vývoj kresby

Dětská kresba se postupně rozvíjí, můžeme tedy u ní pozorovat jisté charakteristické znaky, které jsou ovlivněny věkem dítěte. Petrová (2008), v souvislosti s vývojem dětské kresby, zmiňuje Uždila a Reada, kteří tvrdí, že první dětské výtvarné projevy jsou především projevem dětské touhy zanechat po sobě nějakou stopu a dítě jimi nejprve spontánně vyjadřuje svoji vnitřní potřebu. Nezáleží na tom, odkud dítě pochází, každému věku odpovídá specifický typ kresby (Davidová, 2001). Výtvarný projev intaktních (zdravých) dětí prochází určitými podobnými stádii, Petrová (2008) uvádí **Příhodovo členění stádií vývoje dětské kresby**:

Stadium črtací experimentace - toto první stadium pozorujeme u dítěte před druhým rokem. Dítěti nejde primárně o výslednou kresbu, ale o její průběh a pohyb spojený s čmáráním (Vágnerová, 2000). Dětská motorika není sladěná, pohyby tužky provádí pomocí celé ruky a až později jsou vedeny i pohybem zápěstí. Nejprve dítě vytváří kyvadlové či obloukové čáry, následně tvoří kruhovitě, elipsovité či spirálové tahy.

Stadium prvotního obrazu - během předškolního období, tedy po třetím roce, dítě nachází spojitost mezi obrysem, který kreslí a určitým významem. Dítě

si uvědomí podobnost mezi motorickým tahem a sledovanou realitou. Uvědomí si tedy, že pomocí kresby může znázornit vnímanou skutečnost. Podle Roseline Davido (2001) se jedná u dítěte o „náhodný realismus“. Dítě kreslí bez jasného úmyslu a vzniklou čmáranici na základě nápadného symbolu nějak pojmenuje. Znázorněnou kombinaci čar a křivek zvládne znovu opakovat, ale kresba v tomto stádiu stále není srozumitelná.

Stadium lineárního náčrtu - toto stadium začíná u dítěte kolem čtvrtého roku. Dítě si již vybírá něco skutečného a prostou podobu tohoto objektu (jeho lineární náčrt) chce přenést na papír. Kreslí to, co je pro něj důležité, ne to, co vidí. Proto se kresba tolik nepodobá reálnému obrazu daného objektu, především se do ní promítá jeho subjektivní vnímání objektu. Dítě si často vybírá jako téma své kresby člověka, u nějž zjednodušeně naznačuje hlavní znaky a zvýrazňuje detaily, které jsou pro něj důležité. Do kresby se promítá především fantazie a představy dítěte. Jeho kresba je ovlivněna kognitivním egocentrismem, dítě kreslí barevně a především to, co má rádo. Nedokáže pracovat s proporcemi a prostorem, také se u něj může objevit transparence (tj. dítě kreslí i vnitřek vyobrazeného objektu).

Stadium realistické kresby - u dítěte začíná mezi pátým a šestým rokem. Dítě díky vývoji kognitivních funkcí získá schopnost vnímat realitu z více hledisek, kresba dostává svůj reálný obraz a přestává být ovlivněna subjektivním dojmem dítěte. Zatím ještě nekreslí podle předlohy, ale stále podle své představy (tzn. toho, co o předmětu ví). Ovšem již na předmětech rozlišuje objektivní znaky, kresba začíná být dvojdimenzionální. Náčrtky z předchozího stádia jsou vylepšeny skutečnějšími a typickými detaily.

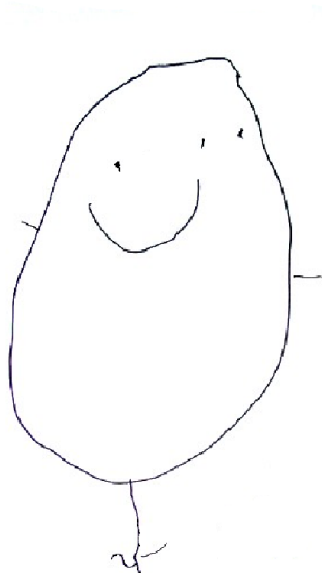
Stadium naturalistické kresby - je konečným stadiem ve vývoji dětské kresby a začíná po desátém roce dítěte. Dítě již nekreslí podle svých představ, ale podle toho, jak zobrazovaný předmět doopravdy vidí. Dětské kresby jsou v tomto období vyumělkovanější (např. stínované, proporcionálně lepší) a propracovanější. Dítě začíná objekty kresby zobrazovat v prostoru a v pohybu. Mezi desátým a jedenáctým rokem je kresba dítěte spíše popisná a dochází v ní ke krizi. Vlivem dětské kritičnosti v myšlení vnímá dítě nedostatky ve své kresbě a může u něj dojít k odvrácení od kresebného projevu. Naopak u talentovaných dětí se může stát prostředkem pro vyjádření jejich afektivního či emočního stavu (Petrová, Plevová, 2008).

4.3.1 Vývoj kresby lidské postavy

Do popředí dětského zájmu se dostává především člověk, ze směsice podnětů vnímá dítě nejprve lidskou tvář (Vágnerová in Říčan, Krejčířová, 1997). Jak jsme již uvedli, lidská postava se tedy řadí mezi frekventované náměty dětské kresby. Vlivem nadání a výchovných podnětů se můžeme s kresbou lidské postavy setkat u dítěte už před třetím rokem, ovšem u převážné části dětí na ni narazíme kolem třetího a čtvrtého roku.

Plevová a Petrová (2008) uvádějí, že malé děti nejprve kreslí člověka pomocí čáranic do oválného tvaru, ke kterému dále přikreslují dvě vertikální nebo více paprskovitých čar. Ovál pro dítě nepředstavuje pouze hlavu, ale hranici, která obsahuje všechny důležité lidské znaky. Tento typ kresby, tzv. **hlavonožec**, má znázorněny především ústa a oči (viz. Obrázek č. 3).

Později začíná být kresba detailnější a dítě přidává do kresby nos, ústa a občas také náznak vlasů (viz. Obrázek č. 4). Vývojově následujícím detailem v kresbě postavy jsou ruce, které jsou připojeny k hlavě. Trup zatím není v kresbě znázorňován, protože pro malé dítě, které kreslí podle představ, nemá význam.



Obrázek č.3



Obrázek č.4

Během pátého roku je lineární znázorňování nahrazeno **plošnou kresbou**, tzv. dvojdimenzionální kresbou (viz. Obrázek č. 5). Ovšem rozměry těla zatím neodpovídají realitě. Dítě stále kreslí hlavu větší než trup, protože je pro něj stále důležitější. Ani délka a připojení končetin neodpovídají správnému poměru.

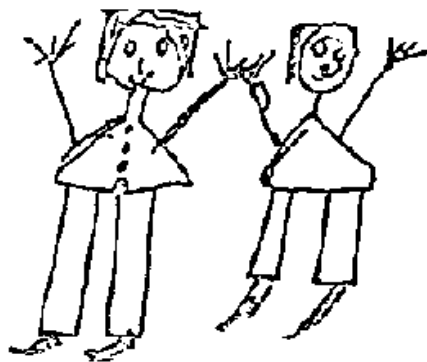
Během šestého roku dochází k dalšímu vývoji v dětské kresbě. Dítě vylepšuje kresbu lidské postavy, je viditelné její členění. Na hlavě začíná kreslit vlasy (pouze po obvodu), k tělu připojuje paže a dodává detaily jako např. uši či oděv. Dochází k odlišení kresby muže a ženy. Lidskou postavu kreslí jednotlivě po částech, které k sobě připojuje, tzv. **montuje**.

Během sedmého roku opět dochází ke zpřesňování kresby postavy. Děti již paže kreslí ve výši ramen. Nakreslená postava získává **krk**, který ovšem nespojuje přímo obrysovou čarou hlavu s tělem (tj. krk je nakreslen jako mezičlánek). Dítě vyznačuje účes postavy a zdokonaluje oblečení.

Během osmého roku se mění technika kresby, která se postupně změní na **profilovou**. U dětí dochází k **integrované kresbě**, což znamená, že krk souvisle přechází v rameno a paži. Postava, kterou dítě kreslí, ještě není perfektní a mohou se v ní míchat znaky profilového s přímým (zepředu) znázorněním. Tvary postavy se zaoblují, nohy již nejsou rovnoběžně znázorněny, ale sbíhají se v rozkroku.

Během devátého roku dochází u dětí ke snaze **zachycení postavy v pohybu** (viz. Obrázek č. 6). U profilových kreseb postavy dítě naznačuje chůzi. Obličej má většinu podstatných znaků, dítě kreslí více detailů u oblečení (např. výstřih, pásek, aj.)

Během desátého a jedenáctého roku dochází k **pokusům o stínování**, tvarování a perspektivní zachycení. Vývoj kresby je již skoro ukončen, v dalších letech dochází spíše k jejímu zdokonalování (Plevová a Petrová, 2008).



Obrázek č.5



Obrázek č.6

4.4 Kresebné techniky

Kresebné metody jsou v oblasti dětské klinické psychologie často využívány a patří mezi oblíbené metody. Děti prostřednictvím kresby vyjadřují svoje pocity, uvolňují napětí a navazují kontakty s dospělými. Děti mohou kreslit buď volné téma, nebo mohou obkreslovat zadané předlohy. Také existují tématické kresby, například kresba začarované rodiny do zvířecí podoby (podle Graserové), kresba stromu (podle J. Kocha) nebo kresba postavy (podle F. Goodenoughové). Kresba postavy je zároveň součástí Jiráskova Orientačního testu školní zralosti, který zjišťuje úroveň školní zralosti u předškolního dítěte (Vágnerová in Říčan, Krejčířová, 1997).

4.4.1 Orientační test školní zralosti

Patří k velmi známým a často používaným testům při zjišťování školní zralosti. Je českou verzí Kernova testu, kterou vypracoval J. Jirásek. Původní Kernův test **Grundleistungstest** obsahoval šest úloh (čmárání, obkreslení jednoduché větvy a skupiny bodů, kresbu dětské postavy a dvě úlohy simultánního postihování množství). Jiráskův test pracuje se zákonitostmi percepčně - motorického vyspívání dítěte. Obsahuje tři úkoly a místo Kernova třístupňového hodnocení používá pětibodovou klasifikaci (Svoboda, 2001). Pro každý úkol testu jsou stanovena přesná kritéria hodnocení (Spáčilová, 2009).

Podle přesných instrukcí má dítě nejprve v prvním úkolu nakreslit mužskou postavu. Zde je možné pozorovat lateralitu dítěte, úroveň jeho grafomotoriky a stupeň vývoje kresby. Ve druhém úkolu má dítě opsat (obkreslit) větvu, která se skládá ze tří slabik. V tomto úkolu je důležité, aby dítě správně vnímalo tvar i velikost písmen a také směr čar. Třetí úkol spočívá v obkreslení skupiny desíti bodů. Zde je u dítěte opět sledována přesnost v napodobení tvaru obrazce a počtu teček (Kutálková, 2005).

Tento test tedy orientačně ukazuje *mentální úroveň dítěte, míru jeho tvarové představitivosti a abstrakce, vnímání detailů i schopnost syntetického ztvárnění postavy, úroveň jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, schopnost analýzy a syntézy, rozlišovací schopnost, schopnost záměrné koncentrace pozornosti, schopnost vyvinout potřebné úsilí a úkol dokončit, úroveň paměti a lateralitu dítěte* (Spáčilová, 2009, s. 68).

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Selhání „prvňáčka“ a návrat do mateřské školy může negativně poznamenat jeho psychiku a ovlivnit jeho další snahu v následujících školních letech. Proto, abychom předcházeli případným neúspěchům dítěte v začátcích školní docházky, zkoumáme jeho připravenost do první třídy. Jestliže si učitelka mateřské školy při běžné práci s předškolním dítětem není jistá, zda dítě dokáže bez problémů zvládat nároky školy, může rodičům dítěte doporučit návštěvu pedagogicko - psychologické poradny. Zde specialisté dítě otestují pomocí testů školní zralosti a potvrdí, či vyvrátí domněnku o jeho připravenosti. Mezi často používané testy při diagnostice školní zralosti patří Jiráskův Orientační test školní zralosti, který vznikl modifikací testu Artura Kerna a zjišťuje úroveň nezralosti percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky.

1 Stanovení cílů a hypotéz výzkumného šetření

Práce si klade za svůj hlavní cíl zjištění úrovně školní zralosti u dítěte předškolního věku, kterou hodnotí pomocí Jiráskova Orientačního testu školní zralosti. Do hodnocení zároveň zahrnuje i vnější aspekty, které ovlivňují jeho školní připravenost.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- Podle výsledků Jiráskova Orientačního testu školní zralosti zjistit, jestli jsou všechny testované děti připraveny na vstup do první třídy.
- Podle výsledků Jiráskova Orientačního testu školní zralosti zjistit, zda úroveň školní připravenosti ovlivňuje věkové složení dětí ve třídě (tzv. jednotřídní mateřská škola a více třídní mateřská škola).
- Podle výsledků Jiráskova Orientačního testu školní zralosti zjistit, zda fakt, že testované dítě má nebo nemá staršího sourozence, ovlivňuje úroveň jeho připravenosti.

- Podle výsledků Jiráskova Orientačního testu školní zralosti zjistit, zda je úroveň školní připravenosti stejná u testovaných dívek i chlapců.

K dosažení cílů byly zformulovány níže uvedené hypotézy:

Hypotéza H1: Děti rozděleny do tříd podle věkových skupin jsou lépe připraveny na vstup do první třídy než děti, navštěvující tzv. jednotřídní mateřskou školu.

Hypotéza H2: Dítě, které má staršího sourozence, je na vstup do první třídy připraveno lépe než dítě, které staršího sourozence nemá.

Hypotéza H3: Dívky dosahují v celkovém hodnocení Jiráskova Orientačního testu školní zralosti lepších známek než chlapci.

2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo celkem na třech státních mateřských školách (dále jen MŠ), které jsou součástí Olomouckého kraje. Toto šetření bylo realizováno během jarních měsíců (od března do května), ve školním roce 2009/2010.

Vesnická MŠ Loučany je koncipována jako jednotřídní, pracuje dle třídního vzdělávacího programu „Ježečci“ a navštěvují ji děti ve věku 3 až 7 let. Ve druhé vesnické MŠ v Senici na Hané a městské MŠ v Litovli jsou děti rozděleny do tří oddělení, kdy předškolní děti mají své oddělení. Všechny uvedené MŠ jsou státními předškolními zařízeními a mají svůj vlastní školní vzdělávací program.

Pro objektivnost vyhodnocování výsledků byl Jiráskův Orientační test školní zralosti vyplňován v dopoledních hodinách (tj. mezi osmou a jedenáctou hodinou) a pokud možno vždy za stejných podmínek. Asistentka pracovala v klidné místnosti s každým dítětem individuálně. Po zadání úkolu nechala dítě samostatně pracovat, do jeho práce nezasahovala a pouze přihlížela.

Jiráskův Orientační test školní zralosti vyplňovalo celkem 35 dětí, z toho bylo:

- 23 chlapců, 12 dívek;
- 27 dětí z vícetřídní MŠ, 8 dětí z jednotřídní MŠ;
- 18 dětí, které nemají staršího sourozence, 17 dětí, které staršího sourozence mají.

3 Vlastní šetření

Průzkum byl prováděn formou vyplnění Jiráskova Orientačního testu školní zralosti, ve kterém předškolní dítě musí splnit tři úkoly:

- nakreslit mužskou postavu,
- napodobit psaný text,
- obkreslit skupinu bodů.

Tento test se vyhodnocuje podle předem stanovených kritérií a jednotlivé úkoly jsou hodnoceny bodovou stupnicí od jednoho do pěti bodů, kdy nejlepší výkon je ohodnocen jedním bodem.

Celkový výsledek práce je tvořen součtem bodů za dílčí úkoly.

3 až 6 bodů - nadprůměrný výsledek

7 až 11 bodů - průměrný výsledek

12 až 15 bodů - podprůměrný výsledek (zvážit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny)

Úkol č. 1: Kresba mužské postavy

1 bodem (nejlepší bodové ohodnocení) je hodnocena kresba, na které má nakreslená postava hlavu, trup a končetiny. Hlava nesmí být větší jak trup a měla by být k tělu připojena krkem. Hlava nesmí být holá, jsou na ní vlasy, případně nějaká pokrývka hlavy (např. klobouk nebo čepice) a uši. Dítě nesmí zapomenout na oči, ústa a nos. Paže musí být zakončeny pětiprstou rukou. Nohy musí být dole zahnuté. Postava má mužské oblečení a je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.

2 body (lepší bodové ohodnocení) je hodnocena kresba, která splňuje všechny předchozí požadavky, kromě syntetického způsobu znázornění. Mohou chybět tři části jako krk, vlasy či jeden prst ruky (ovšem nesmí chybět část obličeje), v případě, že je postava znázorněna syntetickým způsobem.

3 body (průměrné bodové ohodnocení) je hodnocena kresba, na které má postava hlavu, trup a končetiny. Dvojčarou musí být kresleny paže nebo nohy. Vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel je zde akceptováno.

4 body (horší bodové ohodnocení) je hodnocena primitivní kresba s trupem, kde jsou končetiny (stačí jeden pár) vyjádřeny pouze jednoduchými čarami.

5 body (nejhorší bodové ohodnocení) je hodnocena kresba, ve které chybí jasné zobrazení trupu (kresba připomíná tzv. hlavonožce nebo jej překonává) nebo obou párů končetin.

Úkol č. 2: Napodobení psacího písma

1 bodem je hodnoceno zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. První písmeno „c“ musí mít výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena musí být dokonale spojena ve tři slova a odpovídají předloze (nejsou víc jak dvakrát větší). Nesmí chybět tečka nad písmenem i. Opsané písmo se nesmí vychýlit od vodorovné linie o více než 30%.

2 body je hodnocena opsaná věta, která je ještě čitelná. Vodorovná linie ani velikost písma nemusí být dodržena.

3 body je hodnocena věta, ve které jsou rozpoznatelná alespoň čtyři písmena. Opsaná věta musí být rozdělena na dvě části.

4 body je hodnocen opsaný celek, který ještě tvoří řádku „písma“, s předlohou si musí být podobná alespoň dvě písmena.

5 body je hodnoceno pouhé nečitelné čmárání.

Úkol č. 3: Obkreslení skupiny bodů

1 bodem je hodnoceno skoro dokonalé napodobení předlohy. Je tolerováno pouze velmi malé vychýlení bodu z řádky nebo sloupce. Body musí být rovnoběžné s předlohou. Obrazec může být zmenšen, ovšem nesmí být zvětšen více jak o polovinu.

2 body je hodnocen obrazec, u kterého počet bodů i jejich sestavení odpovídá předloze. Vychýlení nejvíce tří teček o půl šířky mezery mezi řádky se ještě toleruje.

3 body je hodnocena obkreslená skupina bodů, která se svým obrysem podobá vzoru. Obkreslená skupina bodů nesmí být svoji výškou ani šířkou dvakrát větší než vzor. Teček nemusí být deset, ale nesmí jich být víc jak dvacet a méně než sedm. Pootočení až o 180° je tolerováno.

4 body je hodnocen překreslený obrazec, který se skládá z teček, ale svým obrysem se již nepodobá vzoru. Jiné tvary než tečky nejsou přípustné, ovšem na jejich počtu a ani na velikosti obrazce nezáleží.

5 body je hodnoceno čmárání, které se vůbec nepodobá vzoru.

4 Vyhodnocení a objasnění výsledků šetření

Tato část je věnována vyhodnocení výsledků všech vyplněných Jiráskových Orientačních testů školní zralosti. Vyhodnocení bude provedeno formou grafů, tabulek a průměrných výsledných hodnot. Jako první budeme srovnávat celkové výsledky všech testovaných dětí. Další hodnocení bude již specifičtější, protože budeme srovnávat výsledky dětí z jednotřídních MŠ a vícetřídních MŠ. Poté se zaměříme na vyhodnocení celkových výsledků dětí bez staršího sourozence a vyhodnocení celkových výsledků dětí se starším sourozencem. Nakonec se zaměříme na vyhodnocení celkových i dílčích výsledků dívek a chlapců.

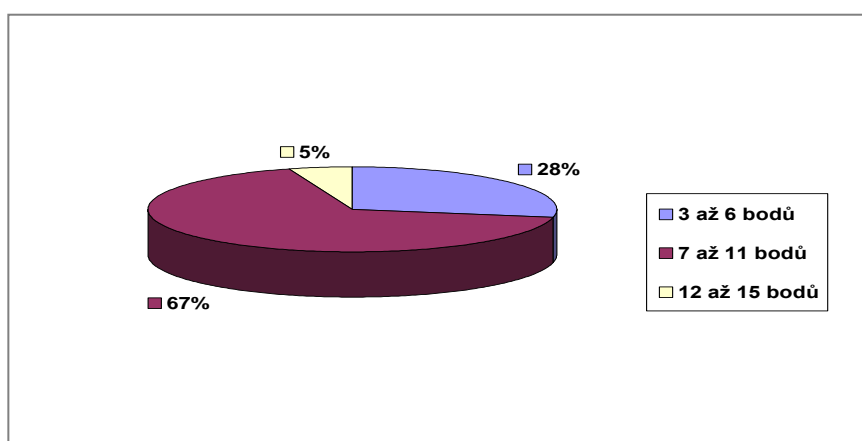
4.1 Vyhodnocení celkových výsledků všech testovaných dětí

Tabulka 1 - Celkové výsledky všech testovaných dětí

Bodové ohodnocení	četnost	%
3 až 6 bodů	10	28%
7 až 11 bodů	23	67%
12 až 15 bodů	2	5%

průměrně 8,9 bodů

Graf 1 - Celkové výsledky všech testovaných dětí



Na základě výsledků z tabulky 1 a grafu 1 zjišťujeme, že ze všech 35 testovaných dětí má 10 dětí (tzn. 28%) nadprůměrný výsledek, 23 dětí (tzn. 67%) průměrný výsledek a jen 2 děti (tzn. 5%) mají podprůměrný výsledek. Celkem 95% testovaných dětí tedy dosáhlo v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti uspokojivých výsledků, díky kterým můžeme očekávat jejich připravenost po stránce

vizuomotorické. Všechny testované děti dosáhly v bodovém hodnocení všech tří úkolů průměrně 8,9 bodů

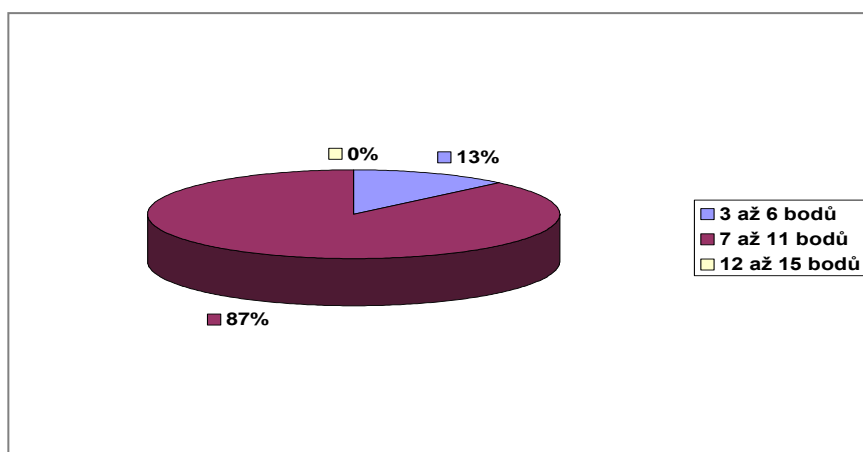
4.2 Vyhodnocení celkových výsledků dětí z jednotřídních MŠ a dětí z více třídních MŠ

Tabulka 2 - Celkové výsledky dětí z jednotřídních MŠ

Bodové ohodnocení	četnost	%
3 až 6 bodů	1	13%
7 až 11 bodů	7	87%
12 až 15 bodů	0	0%

průměrně 8,5 bodů

Graf 2 - Celkové výsledky dětí z jednotřídních MŠ



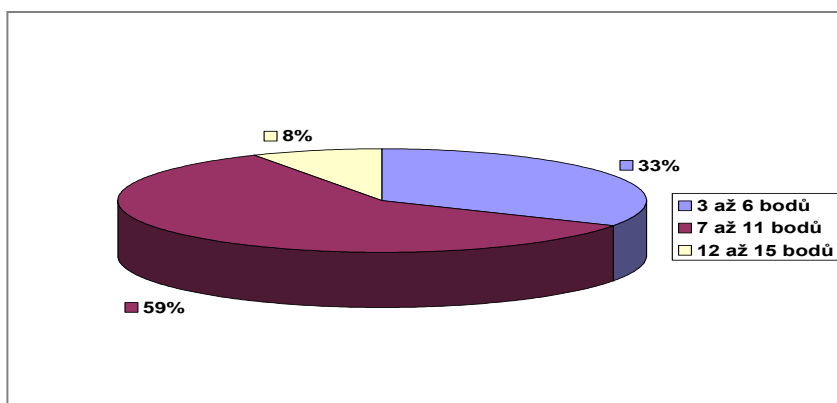
Na základě výsledků z tabulky 2 a grafu 2 zjišťujeme, že ze všech 8 dětí navštěvujících jednotřídní MŠ má 1 dítě (tzn. 12,5%) nadprůměrný výsledek, 7 dětí (tzn. 87,5%) má průměrný výsledek a žádné dítě nedosáhlo podprůměrného výsledku. Všechny testované děti z jednotřídní MŠ dosáhly v bodovém hodnocení všech tří úkolů průměrně 8,5 bodů.

Tabulka 3 - Celkové výsledky dětí z více třídních MŠ

Bodové ohodnocení	četnost	%
3 až 6 bodů	9	33%
7 až 11 bodů	16	59%
12 až 15 bodů	2	8%

průměrně 8 bodů

Graf 3 - Celkové výsledky dětí z vícetřídních MŠ



Na základě výsledků z tabulky 3 a grafu 3 zjišťujeme, že ze všech 27 dětí navštěvujících vícetřídní MŠ má 9 dětí (tzn. 33%) nadprůměrný výsledek, 16 dětí (tzn. 59%) má průměrný výsledek a 2 děti (tzn. 8%) mají pouze podprůměrný výsledek. Všechny testované děti z vícetřídní MŠ dosáhly v bodovém hodnocení všech tří úkolů průměrně 8 bodů.

Porovnáme-li výsledky dětí z jednotřídní MŠ a výsledky dětí z vícetřídní MŠ zjistíme, že v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti byly úspěšnější děti z jednotřídní MŠ, které neměly žádné podprůměrné výsledky. Díky tomu se **nepotvrdila hypotéza H1**: Děti rozděleny do tříd podle věkových skupin jsou lépe připraveny na vstup do první třídy než děti, navštěvující tzv. jednotřídku.

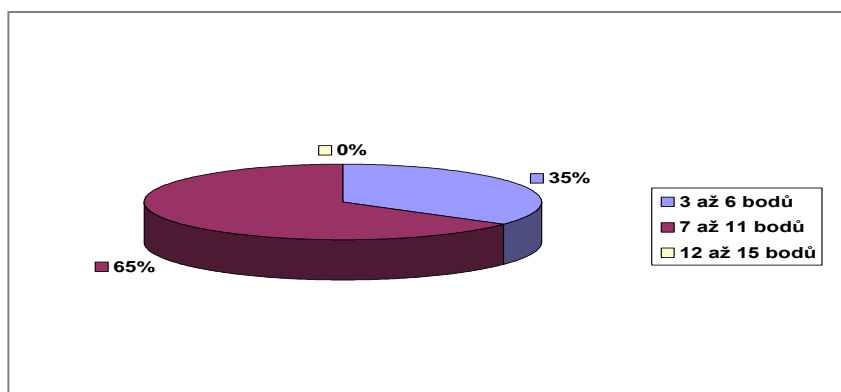
4.3 Vyhodnocení celkových výsledků u dětí se starším sourozencem a bez staršího sourozence

Tabulka 4 - Celkové výsledky dětí se starším sourozencem

Bodové ohodnocení	četnost	%
3 až 6 bodů	6	35%
7 až 11 bodů	11	65%
12 až 15 bodů	0	0%

průměrně 7,9 bodů

Graf 4 - Celkové výsledky dětí se starším sourozencem



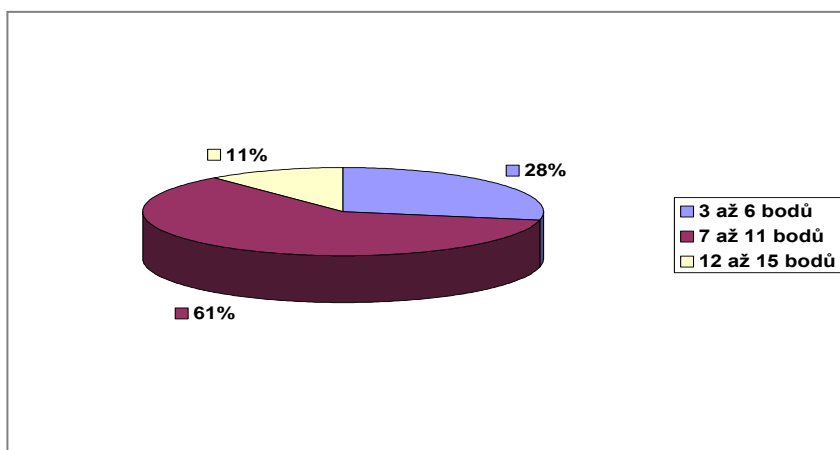
Na základě výsledků z tabulky 4 a grafu 4 zjišťujeme, že ze všech testovaných 17 dětí, které mají staršího sourozence, má 6 dětí (tzn. 35%) nadprůměrný výsledek, 11 dětí (tzn. 65%) má průměrný výsledek a žádné dítě (tzn. 0%) nedosáhlo podprůměrného výsledku. Všechny testované děti, které mají staršího sourozence, dosáhly v bodovém hodnocení všech tří úkolů průměrně 7,9 bodů.

Tabulka 5 - Celkové výsledky dětí bez staršího sourozence

Bodové ohodnocení	četnost	%
3 až 6 bodů	5	28%
7 až 11 bodů	11	61%
12 až 15 bodů	2	11%

průměrně 8,2

Graf 5- Celkové výsledky dětí bez staršího sourozence



Na základě výsledků z tabulky 5 a grafu 5 zjišťujeme, že ze všech testovaných 18 dětí, které nemají staršího sourozence, má 5 dětí (tzn. 28%) nadprůměrný výsledek, 11 dětí (tzn. 61%) má průměrný výsledek a 2 děti (tzn. 11%)

mají pouze podprůměrný výsledek. Všechny testované děti bez staršího sourozence dosáhly v bodovém hodnocení všech tří úkolů průměrně 8,2 bodů.

Porovnáme-li výsledky dětí bez staršího sourozence s výsledky dětí, které staršího sourozence nemají, zjistíme, že v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti byly úspěšnější děti, které mají staršího sourozence. Díky tomu se **potvrdila hypotéza H2**: Dítě, které má staršího sourozence, je na vstup do první třídy připraveno lépe než dítě, které staršího sourozence nemá.

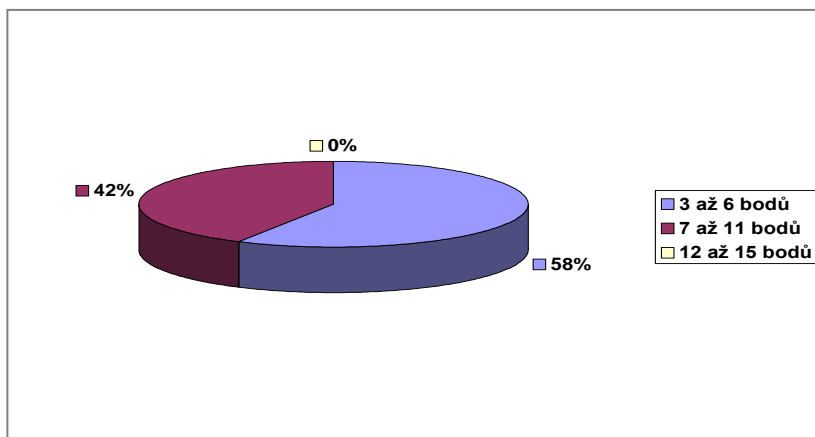
4.4 Vyhodnocení celkových výsledků dívek a chlapců

Tabulka 6 - Celkové výsledky dívek

Bodové ohodnocení	Četnost	%
3 až 6 bodů	7	58%
7 až 11 bodů	5	42%
12 až 15 bodů	0	0%

průměrně 6,6

Graf 6 - Celkové výsledky dívek



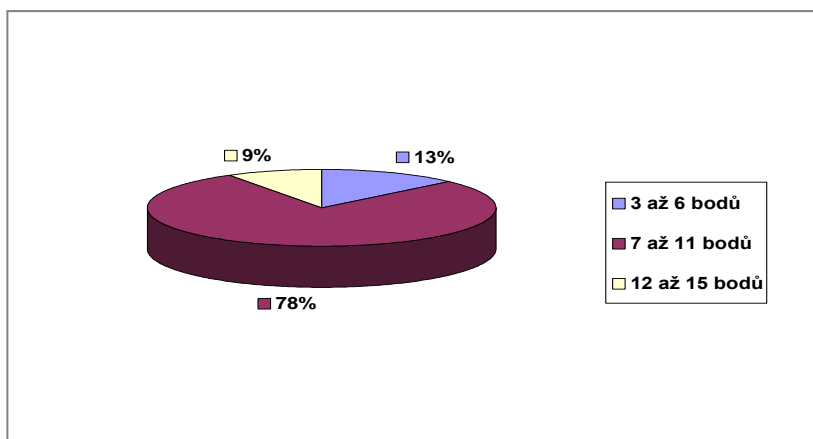
Na základě výsledků z tabulky 6 a grafu 6 zjišťujeme, že z 12 testovaných dívek má 7 dívek (tzn. 58%) nadprůměrný výsledek, 5 dívek (tzn. 42%) má průměrný výsledek a žádná dívka nedosáhla podprůměrného výsledku. Všechny testované dívky dosáhly v bodovém hodnocení všech tří úkolů průměrně 6,6 bodů.

Tabulka 7 - Celkové výsledky chlapců

Bodové ohodnocení	četnost	%
3 až 6 bodů	3	13%
7 až 11 bodů	18	78%
12 až 15 bodů	2	9%

průměrně 8,9 bodů

Graf 7- Celkové výsledky chlapců



Na základě výsledků z tabulky 7 a grafu 7 zjišťujeme, že z 23 testovaných chlapců mají 3 chlapci (tzn. 13%) nadprůměrný výsledek, 18 chlapců (tzn. 78%) průměrný výsledek a 2 chlapci (tzn. 9%) mají podprůměrný výsledek. Všichni testovaní chlapci dosáhli v bodovém hodnocení všech tří úkolů průměrně 8,9 bodů.

Při srovnání celkových výsledků dívek a chlapců je zřejmé, že dívky byly v Jiráskově Orientačním testu školní zralosti úspěšnější než chlapci. Což dokazuje jejich průměr bodového hodnocení, který činil 6,6 bodů. Zatímco bodový průměr chlapců činil 8,9 bodů. Díky tomu se **potvrdila hypotéza H3**: Dívky dosahují v celkovém hodnocení Jiráskova Orientačního testu školní zralosti lepších známek než chlapci.

4.5 Vyhodnocení dílčích výsledků dívek a chlapců

Pomocí následujících tabulek a grafů je porovnávána úroveň výsledků chlapců a dívek v jednotlivých úkolech Jiráskova Orientačního testu školní zralosti (tzn. v kresbě, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček). Jejich výsledky jsou hodnoceny známkami od 1 do 5, které odpovídají známkování ve

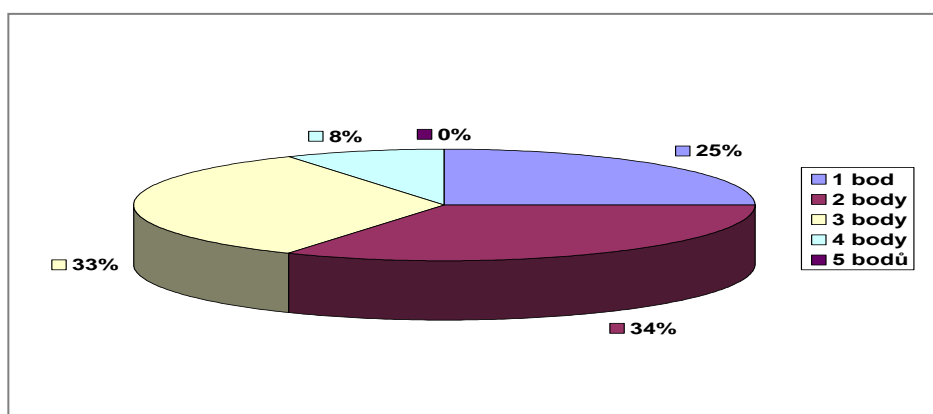
škole. Jeden bod dítě získá za nejlepší výsledek, za průměrný výsledek dostane tři body a za nejhorší výsledek je dítě ohodnoceno pěti body. Dítě, jehož hodnocení se pohybuje mezi čtyřmi a pěti body není dostatečně zralé na školní docházku.

Tabulka 8 - Výsledky dívek v kresbě

Bodové ohodnocení	Četnost	%
1 bod	3	25%
2 body	4	34%
3 body	4	33%
4 body	1	9%
5 bodů	0	0%

průměrně 2,6 bodů

Graf 8 - Výsledky dívek v kresbě



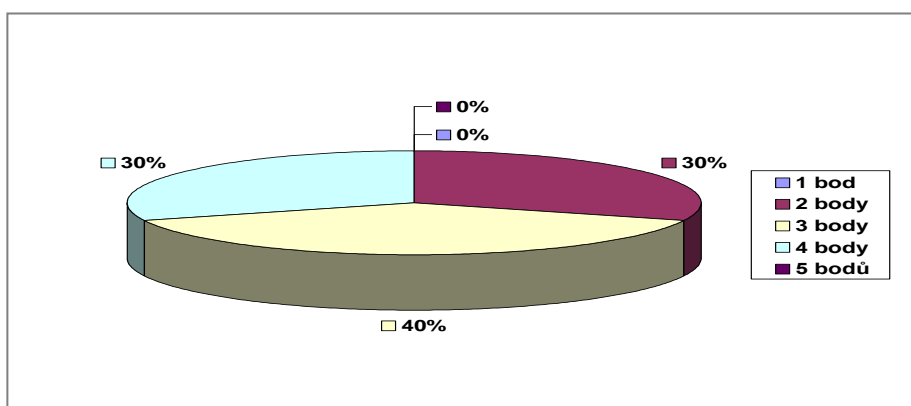
Na základě výsledků z tabulky 8 a grafu 8 zjišťujeme, že ze všech 12 dívek mají 3 dívky (tzn. 25%) to nejlepší ohodnocení, 4 dívky (tzn. 34%) mají 2 body, 4 dívky (tzn. 34%) dosáhly průměrného výsledku 3 bodů, pouze 1 dívka (tzn. 8%) měla jen 4 body. Žádná dívka (tzn. 0%) nenakreslila čmáranici, za kterou by dostala 5 bodů. Všechny testované dívky dosáhly v bodovém hodnocení kresby průměrně 2,6 bodů.

Tabulka 9- Výsledky chlapců v kresbě

Bodové ohodnocení	Četnost	%
1 bod	0	0%
2 body	7	30%
3 body	9	40%
4 body	7	30%
5 bodů	0	0%

průměrně 2,8 bodů

Graf 9 - Výsledky chlapců v kresbě



Na základě výsledků z tabulky 9 a grafu 9 zjišťujeme, že ze všech 23 chlapců nedosáhl žádný chlapec (tzn. 0%) nejlepšího ohodnocení, 7 chlapců (tzn. 30%) má 2 body, 9 chlapců (tzn. 40%) má průměrný výsledek 3 body, 7 chlapců (tzn. 30%) měl pouze 4 body. Žádný chlapec (tzn. 0%) nakreslil čmáranici za 5 bodů. Všichni testovaní chlapci dosáhli v bodovém hodnocení kresby průměrně 2,8 bodů.

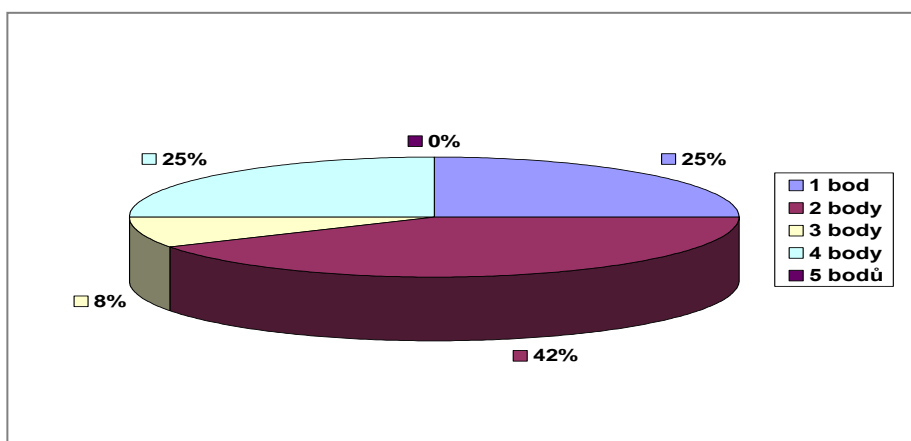
Když porovnáme výsledky z tabulek a grafů 8 a 9 zjistíme, že v kresbě lidské postavy jsou **úspěšnější dívky**, které dosáhly v bodovém hodnocení kresby průměrně 2,6 bodů. Celkově tedy 11 děvčat (tzn. 91%) dosáhlo bodového hodnocení mezi 1 až 3 body, chlapců bylo v kresbě úspěšných pouze 16 (tzn. 70%) a jejich průměr v bodovém hodnocení kresby činil 2,8 bodů.

Tabulka 10 - Výsledky dívek v napodobení psacího písma

Bodové ohodnocení	Četnost	%
1 bod	3	25%
2 body	5	42%
3 body	1	8%
4 body	3	25%
5 bodů	0	0%

průměrně 2,7 bodů

Graf 10 - Výsledky dívek v napodobení psacího písma



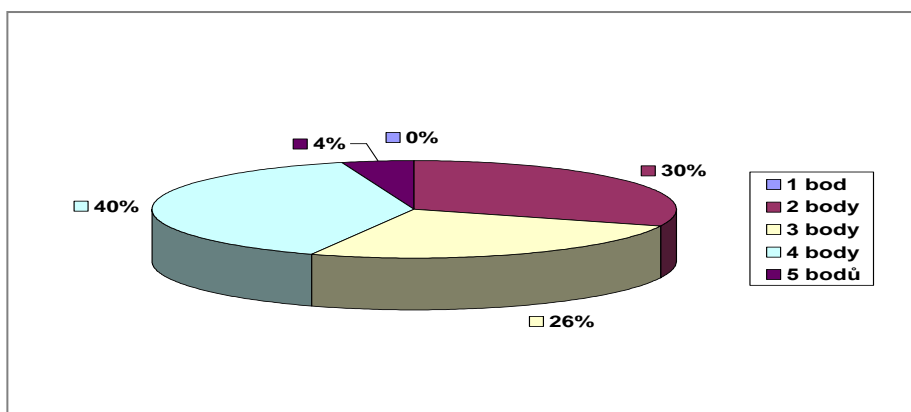
Na základě výsledků z tabulky 10 a grafu 10 zjišťujeme, že ze všech 12 dívek mají 3 dívky (tzn. 25%) to nejlepší ohodnocení, 5 dívek (tzn. 42%) má 2 body, 1 dívka (tzn. 8%) dosáhla průměrného výsledku 3 bodů, 3 dívky (tzn. 25%) měly horší hodnocení 4 body. Žádná dívka (tzn. 0%) nedostala 5 bodů. Všechny testované dívky dosáhly v bodovém hodnocení napodobení psacího písma průměrně 2,7 bodů.

Tabulka 11 - Výsledky chlapců v napodobení psacího písma

Bodové ohodnocení	Četnost	%
1 bod	0	0%
2 body	7	30%
3 body	6	26%
4 body	9	40%
5 bodů	1	4%

průměrně 3 body

Graf 11 - Výsledky chlapců v napodobení psacího písma



Na základě výsledků z tabulky 11 a grafu 11 zjišťujeme, že ze všech 23 chlapců nedosáhl žádný chlapec (tzn. 0%) nejlepšího ohodnocení, 7 chlapců (tzn. 30%) má 2 body, 6 chlapců (tzn. 26%) má průměrný výsledek 3 body, 9 chlapců (tzn. 40%) má pouze 4 body. Jeden chlapec (tzn. 4%) nakreslil čmáranici za 5 bodů. Všichni testovaní chlapci dosáhli v bodovém hodnocení napodobení psacího písma průměrně 3 body.

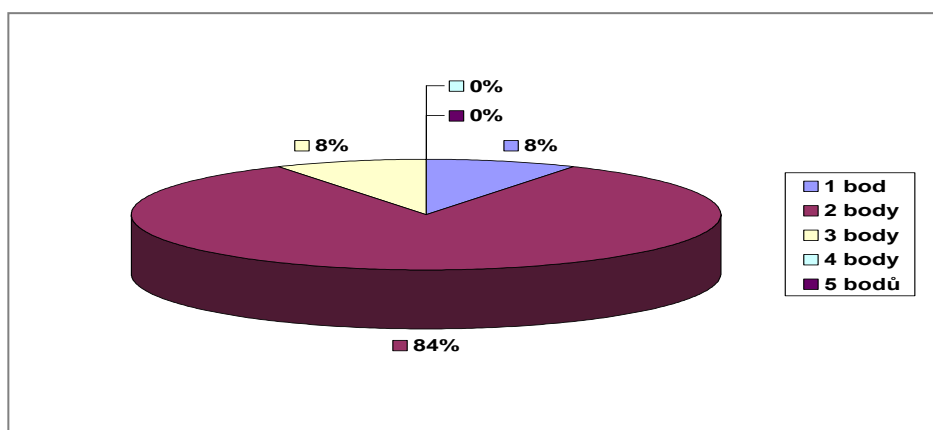
Pokud porovnáme výsledky z tabulek a grafů 10 a 11 zjistíme, že v napodobení psacího písma jsou **úspěšnější děvčata**, která získala v bodovém hodnocení průměrně 2,7 bodů. Celkem 9 děvčat (tzn. 75%) dostalo buď 1, 2 nebo 3 body. Chlapců bylo v napodobení psacího písma úspěšných pouze 13 (tzn. 56%), dosahovali průměrně v bodovém hodnocení 3 body.

Tabulka 12 - Výsledky dívek v obkreslení skupiny bodů

Bodové ohodnocení	četnost	%
1 bod	1	8%
2 body	10	84%
3 body	1	8%
4 body	0	0%
5 bodů	0	0%

průměrně 1,4 body

Graf 12- Výsledky dívek v obkreslení skupiny bodů



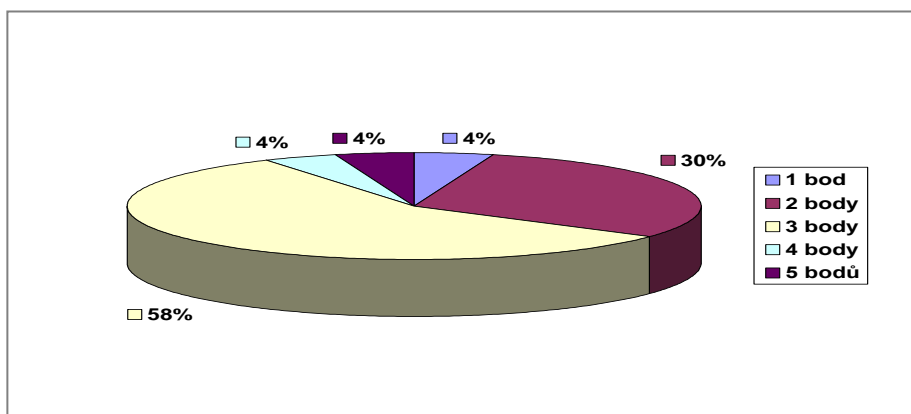
Na základě výsledků z tabulky 12 a grafu 12 zjišťujeme, že ze všech 12 dívek má 1 dívka (tzn. 8%) to nejlepší ohodnocení, 10 dívek (tzn. 84%) má 2 body, 1 dívka (tzn. 8%) dosáhla průměrného výsledku 3 bodů. Žádná z dívek nedostala známku 4 (tzn. 0%) ani 5 (tzn. 0%). Všechny testované dívky dosáhly v bodovém hodnocení v obkreslení skupiny bodů průměrně 1,4 body.

Tabulka 13 - Výsledky chlapců v obkreslení skupiny bodů

Bodové ohodnocení	četnost	%
1 bod	1	4%
2 body	7	31%
3 body	13	57%
4 body	1	4%
5 bodů	1	4%

průměrně 2,7 bodů

Graf 13 - Výsledky chlapců v obkreslení skupiny bodů



Na základě výsledků z tabulky 13 a grafu 13 zjišťujeme, že ze všech 23 chlapců dosáhl 1 chlapec (tzn. 4%) nejlepšího ohodnocení, 7 chlapců (tzn. 31%) má 2 body, 13 chlapců (tzn. 57%) má průměrný výsledek 3 body, 1 chlapec (tzn. 4%) má pouze 4 body. Jeden chlapec (tzn. 4%) nedokázal správně obkreslit skupinu bodů, a proto dostal 5 bodů. Všichni testovaní chlapci dosáhli v bodovém hodnocení obkreslení skupiny bodů průměrně 2,7 bodů.

Díky porovnání tabulek a grafů 12 a 13 jsme zjistili, že v obkreslení skupiny bodů jsou opět **úspěšnější děvčata**, všech 12 děvčat (tzn. 100%) dosáhlo bodového hodnocení mezi 1 až 3 body a průměr jejich bodového hodnocení byl 1,4 body. Chlapců bylo v obkreslení skupiny bodů úspěšných pouze 21 (tzn. 92%), jejich průměr bodů v hodnocení tohoto úkolu činil 2,7 bodů.

Porovnáme-li výsledky získaných průměrných bodů u dívek a chlapců z tabulek a grafů 6 až 13 zjistíme, že ve všech dílčích úkolech byly vždy úspěšnější dívky.

5 Diskuse

Vstup do školy je pro dítě významnou životní událostí a jeho úspěch ve školním procesu je ovlivněn spoustou vnitřních i vnějších faktorů. Výchova a vzdělávání v mateřských školách se řídí podle rámcových pravidel, které stanovuje školský zákon a vymezuje je do základních oblastí. Ty jsou mezi sebou propojeny, vzájemně se ovlivňují a vytváří společně fungující celek.

Autorka si pro výzkumnou část své práce záměrně vybrala různé typy mateřských škol, z nichž se dvě nacházely na vesnici a jedna ve městě. Všechny mateřské školy mají vypracovaný vlastní vzdělávací plán, který splňuje konkrétní oblasti rámcového vzdělávacího programu. Obecně se uvedené mateřské školy snaží u dítěte rozvíjet prosociální chování, poskytnout mu všeobecný přehled o světě, osvětlit mu souvislosti mezi neživou a živou přírodou a vztahy mezi lidmi. Každá z těchto škol se nachází v jiném prostředí, přesto se všechny snaží děti seznamovat s blízkým okolím, se svátky, zvyky a tradicemi spjatými se společenským životem. Především u dítěte usilují o rozvíjení jeho estetického cítění, početních představ, jazykového projevu a kladou důraz na osvojení základních hygienických a pracovních návyků. Každá z mateřských škol má své specifické prostředí (např. rozdílné vybavení tříd, hracích koutků a zahrady, jiný prostor pro odpočinek a cvičení, apod.) či jiné věkové složení pedagogických pracovníků. Ovšem všechny tyto mateřské školy spojuje jejich důraz na komunikaci s rodičem a respektování individuality dítěte. Jak se tedy rozdílné vnější a vnitřní podmínky podepsaly na úrovni školní zralosti a připravenosti dítěte?

V našem výzkumu byly stanoveny celkem tři hypotézy, které se na problematiku školní zralosti u předškolních dětí dívaly především z globálního hlediska. Nejdůležitějším cílem výzkumu bylo zjistit, zda jsou všechny testované děti připraveny na zahájení školní docházky. Výsledky hodnocení Orientačního testu školní zralosti ukázaly, že ne všechny děti jsou na zahájení školní docházky zralé a připravené. U dvou dětí se po vyplnění testu v celkovém hodnocení výsledků projevil nedostatek v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. Na základě zjištěných faktů a po následné konzultaci s učitelkou mateřské školy se ukázalo, že těmto dvěma dětem byl, po neúspěšném zápise ve škole, navržen odklad školní docházky.

Jako první nám vyvstane otázka, jestli nezralost dítěte zapříčinil jeho nedostatečný psychický a fyzický vývoj nebo se na ní podílejí i okolní vlivy a to nejen předškolní zařízení, ale také rodina. Odpověď na tuto otázku by nám mohly pomoci najít výsledky Orientačního testu školní zralosti. Z těchto výsledků se nám **nepotvrdila hypotéza H1**: děti rozděleny do tříd podle věkových skupin jsou lépe připraveny na vstup do první třídy než děti, navštěvující tzv. jednotřídní mateřskou školu. Při stanovování této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že celý denní program předškolních dětí je zaměřen pouze na aktivity a činnosti stimulující úroveň vyspělosti jejich poznávacích funkcí. Očekávali jsme, že při této činnosti není odpoutávána pozornost předškolních dětí těmi mladšími, které se v této chvíli mohou věnovat spontánní hře. Díky nepotvrzení hypotézy se můžeme domnívat, že pracovní činnost předškolních dětí je motivací pro mladší děti, které se mohou těšit na postup do vyšší skupiny (předškolních dětí), čímž pro sebe získávají pocit větší důležitosti.

Ze situací podobnou jednotřídní či vícetřídní mateřské škole se ve své podstatě setkáváme i v rodinném prostředí (tzn. jednotřídní - starší sourozenec či vícetřídní - jedináček). **Hypotéza H2** zněla: Dítě, které má staršího sourozence je na vstup do první třídy připraveno lépe než dítě, které staršího sourozence nemá. Tato hypotéza se nám ve **výsledcích potvrdila**. Při jejím stanovování jsme vycházeli z vlastních zkušeností, kdy mladšímu dítěti často imponují obrázky a jedničky, kterými se rodičům chlubí jeho starší sourozenec. Aby mohlo být mladší dítě také odměněno obrázkem nebo jedničkou, vyžaduje na rodičích zadání úkolu, který má splnit, čímž si vlastně hraje na školu. Mladší dítě se díky tomu připravuje na školní docházku již v nižším věku, a to pomalou a nenásilnou formou.

V prvních dvou hypotézách jsme se zaměřovali spíše na okolní vlivy, kterými jsou školská zařízení a rodina. Poslední **hypotéza H3**: Dívky dosahují v celkovém hodnocení Jiráskova Orientačního testu školní zralosti lepších známek než chlapci, **se potvrdila**. Tato hypotéza se zaměřuje na úroveň psychického a fyzického vývoje předškolního dítěte. Při určování této hypotézy jsme se opírali o vědecké stanovisko, ze kterého vyplývá, že dívky jsou více školsky zralé, a to zejména po stránce sociální a pracovní. Při vyšetřování dívky působily klidnějším dojmem, pracovaly pečlivěji a u vyplňování testu strávily až dvakrát více času než chlapci. Díky těmto informacím jsme dospěli k názoru, že dívky mají vyšší předpoklad úspěchu ve škole, protože se dokáží lépe soustředit a udržet svoji pozornost déle než chlapci. Větší pečlivost dívek se projevovala jejich detailnější kresbou lidské postavy. Avšak i přes

tuto detailnost byl u chlapců a dívek nejmenší bodový rozdíl právě v hodnocení kresby lidské postavy. Naopak největší rozdíl v průměrném bodovém hodnocení mezi dívkami a chlapci byl při obkreslování skupiny bodů. Ve všech dílčích úkolech testu byly výsledky hodnocení u dívek vždy lepší než u chlapců.

Z rozboru zmíněných hypotéz můžeme říci, že na školní zralost a připravenost má vliv jak duševní a tělesný vývoj dítěte, tak okolí, ve kterém se pohybuje.

Závěr

Nástup do školy je pro dítě završením jeho dosavadního vývoje a vstupem do nové životní etapy. Z dětského pohledu se připravenost na školu projevuje správně vybavenou školní aktovkou. Ovšem skutečnost se od této naivní dětské představy zásadně liší. Je důležité, aby dítě bylo dostatečně psychicky, fyzicky, sociálně a emocionálně zralé a připravené tak, že bude bez problémů zvládat současné nároky základní školy.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo bližší seznámení se školní zralostí a připraveností u dětí předškolního věku ve vybraných mateřských školách.

První kapitola teoretické části bakalářské práce byla věnována proměnám předškolní výchovy a vzdělávání, poté stručně popsala institucionální vzdělávání v současnosti a nakonec také charakterizovala mateřské školy. Díky této kapitole jsme si nastínili transformaci výchovy a vzdělávání.

Druhá kapitola teoretické části se zaměřila na předškolní dítě. Charakterizovala jeho motorický vývoj, blíže se věnovala jeho kognitivnímu vývoji. Zde popsala dětské myšlení, vnímání a paměť, orientaci v prostoru a čase a také jeho verbální schopnosti. Další důležitou oblastí, o které jsme se nezapomněli zmínit, byl emocionální a sociální vývoj předškolního dítěte. Poslední podkapitola byla věnována hře předškolního dítěte.

Třetí kapitola pojednává o vstupu dítěte do školy. Zde se věnuje školní zralosti a připravenosti dítěte. Nejprve popisuje znaky rozumové, emoční a motivační zralosti a poté se zaměřuje na vliv vnějších faktorů školní připravenosti dítěte.

Poslední kapitola teoretické části se důkladně zabývá dětskou kresbou a grafomotorikou. Také je v této kapitole zmíněn Orientační test školní zralosti, který byl použit v praktické části.

Praktická část bakalářské práce zjišťovala úroveň školní připravenosti u dítěte předškolního věku. Nejprve byly stanoveny cíle a hypotézy výzkumného šetření a charakterizován výzkumný vzorek. Ve druhé kapitole praktické části proběhlo vlastní šetření výzkumu a v její třetí kapitole jsme vyhodnotili a objasnili výsledky našeho šetření. V poslední kapitole jsme o těchto výsledcích diskutovali.

I když se v celkových výsledcích Orientačního testu školní zralosti některé (dvě děti) jevily jako školsky nezralé, dle sdělení učitelek mateřských škol byl

odklad školní docházky doporučen i jiným (pěti) dětem. Na tomto případě je zřejmé, že z výsledků jednoho testu se nedá jednoznačně určit, zda je dítě na nástup do školy dostatečně připravené a zralé a bylo by tedy neobjektivní omezit vyšetřování školní zralosti pouze na jednu metodu. Z našeho pohledu je otázka školní zralosti a připravenosti velice složitou oblastí, ve které je důležitá především komunikace mezi rodiči a pedagogickými pracovníky. V některých případech nám dá odpověď až specializovaný odborník, orientující se v této problematice.

Seznam použité literatury

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-221-8.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Vyd.1. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Vyd.1. Brno: Computer Press, 2004, ISBN: 80-722-6637-3.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- KOMENSKÝ, J., A., ed. HAVELKA, T. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2007, ISBN 978-80-200-1451-1.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- LOOSEOVÁ, A., PIEKERTO VÁ, N., DIENEROVÁ, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Vyd.2. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-736-7256-0.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing, 2005, ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd.1. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-71787-99-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd.1. Portál: Praha, 2001, ISBN 80-7178-585-7.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., a kol. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, 1997, ISBN 80-7169-512-2.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, ISBN: 978-80-244-2264-0.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Vyd. 1. Univerzita Palackého: Olomouc, 2008, ISBN 978-80-244-2238-1.

TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1426-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd.1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam internetových zdrojů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Dostupný z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Zákon č.49/2009 Sb. (poslední novelizace školského zákona). Dostupný z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Dostupný z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Mateřská škola Loučany (webové stránky školy). Dostupné z:

<http://www.skola-loucany.cz/ms/zakladni-udaje/>

Mateřská škola Senice na Hané (webové stránky školy). Dostupné z:

<http://www.mssenice.cz/index.php?nid=6962&lid=CZ&oid=1136553>

Mateřská škola Gemerská (webové stránky školy). Dostupné z:

<http://www.msgemerska.cz/>

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Celkové výsledky všech testovaných dětí	38
Tabulka 2 - Celkové výsledky dětí z jednotřídních MŠ.....	39
Tabulka 3 - Celkové výsledky dětí z vícetřídních MŠ.....	39
Tabulka 4 - Celkové výsledky dětí se starším sourozencem.....	40
Tabulka 5 - Celkové výsledky dětí bez staršího sourozence.....	41
Tabulka 6 - Celkové výsledky dívek.....	42
Tabulka 7 - Celkové výsledky chlapců	43
Tabulka 8 - Výsledky dívek v kresbě.....	44
Tabulka 9- Výsledky chlapců v kresbě	44
Tabulka 10 - Výsledky dívek v napodobení psacího písma.....	45
Tabulka 11 - Výsledky chlapců v napodobení psacího písma	46
Tabulka 12 - Výsledky dívek v obkreslení skupiny bodů.....	47
Tabulka 13 - Výsledky chlapců v obkreslení skupiny bodů	48

Seznam grafů

Graf 1 - Celkové výsledky všech testovaných dětí	38
Graf 2 - Celkové výsledky dětí z jednotřídních MŠ	39
Graf 3 - Celkové výsledky dětí z vícetřídních MŠ.....	40
Graf 4 - Celkové výsledky dětí se starším sourozencem	41
Graf 5- Celkové výsledky dětí bez staršího sourozence	41
Graf 6 - Celkové výsledky dívek	42
Graf 7- Celkové výsledky chlapců.....	43
Graf 8 - Výsledky dívek v kresbě	44
Graf 9 - Výsledky chlapců v kresbě.....	45
Graf 10 - Výsledky dívek v napodobení psacího písma	46
Graf 11 - Výsledky chlapců v napodobení psacího písma 	46
Graf 12- Výsledky dívek v obkreslení skupiny bodů.....	47
Graf 13 - Výsledky chlapců v obkreslení skupiny bodů	48

Seznam příloh

1. Nevyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti, úkol č. 1
2. Nevyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti, úkol č. 2 a č. 3
3. Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s nadprůměrnými výsledky hodnocení, úkol č. 1
4. Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s nadprůměrnými výsledky hodnocení, úkol č. 2 a č. 3
5. Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s průměrnými výsledky hodnocení, úkol č. 1
6. Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s průměrnými výsledky hodnocení, úkol č. 2 a č. 3
7. Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s podprůměrnými výsledky hodnocení, úkol č. 1
8. Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s podprůměrnými výsledky hodnocení, úkol č. 2 a č. 3

Příloha č. 1

Nevyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti

Úkol č. 1

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nějakého pána tak ako to vieš.

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce vtz. v: Hrášek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN. Praha 1968

Příloha č. 2

Nevyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti

Úkol č. 2 a č. 3

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát naučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Cinylosn

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte naučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobře sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napíš.

3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.

Příloha č. 3

**Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s
nadprůměrnými výsledky hodnocení**

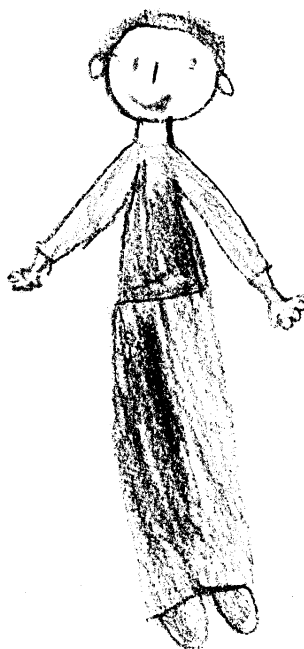
Úkol č. 1

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

I. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

I. Sem nakresli nějakého pána tak, ako to vieš.



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

Příloha č. 4

**Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti s
nadprůměrnými výsledky hodnocení**

Úkol č. 2 a č. 3

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Cingl osn

2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napiš.

Cingl osn

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakres takisto.



Příloha č. 5

**Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti
s průměrnými výsledky hodnocení**

Úkol č. 1

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.

1:45



3

© PSYCHODIAGNOSTIK., spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Heřásek—Tichá. Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

Příloha č. 6

**Vyplněný formulář orientačního testu školní zralosti
s průměrnými výsledky hodnocení**

Úkol č. 2 a č. 3

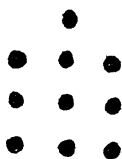
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Cinylosm

2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napiš.

Cinylosm

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.



Příloha č. 7

Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti

s podprůměrnými výsledky

Úkol č. 1

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI*
ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.

0.59



Příloha č. 8

Vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti

s podprůměrnými výsledky

Úkol č. 2 a č. 3

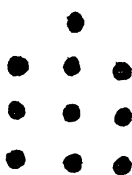
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Cingl osn

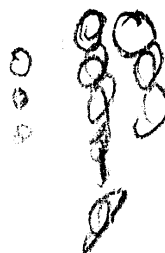
2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobře sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napiš.

Wamporn

3. Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marcela Stratilová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, PhD.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Mapování školní zralosti u dětí předškolního věku.
Název v angličtině:	Mapping of school maturity of kindergarten children.
Anotace práce:	<p>Teoretická část práce se nejprve zabývá charakteristikou předškolního období a vstupem dítěte do školy. Zaměřuje se na připravenost a zralost dítěte. Poslední část se věnuje dětské kresbě.</p> <p>Praktická část práce zkoumá školní zralost dítěte pomocí Jirákovy orientačního testu školní zralosti.</p>
Klíčová slova:	Předškolní věk, hra, školní připravenost, test školní zralosti, kresba.
Anotace v angličtině:	The theoretical part of the thesis deals with the characteristics of pre-school part of life and the beginning of school attendance. It focuses on the readiness and maturity of the child. The last part is dedicated to child's drawing. The practical part examines school maturity of the child with the help of Jirásek orientation test of school maturity.
Klíčová slova v angličtině:	Pre-school age, game, pre-school education, test of school maturity, drawing.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 a č. 2 - nevyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti Příloha č. 3 až č. 8 - vyplněný formulář Orientačního testu školní zralosti
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	Český