

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ K ZAHÁJENÍ
ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Disertační práce

Autor: Mgr. Lenka Kovářová

Olomouc 2015

Autor: Lenka Kovářová

Název disertační práce: Pedagogicko-psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky

Název disertační práce anglicky: Pedagogical-psychological Aspects of Children Readiness for Starting Compulsory School Education

Studijní obor: Pedagogika

Školitel: doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Pracoviště: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouc, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Katedra psychologie a patopsychologie

Rok obhajoby disertační práce: 2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, pouze na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Mgr. Lenka Kovářová

.....

V úvodu disertační práce děkuji doc. PhDr. Aleně Petrové Ph.D. za odborné vedení mé práce, připomínky, nehynoucí zájem a čas, který mi věnovala v průběhu studia doktorského studijního programu. Dále děkuji Mgr. Renatě Zapletalové a Mgr. Radce Minaříkové za korekturu textu. Děkuji ředitelům a učitelům mateřských a základních škol v Olomouckém a Jihomoravském kraji, kteří mi umožnili provést výzkumné šetření. V neposlední řadě děkuji celé své rodině a přátelům za oporu při tvorbě práce. Zvláštní poděkování patří mému manželovi Ing. Pavlovi Kovářovi za jeho obětavost a nikdy nekončící podporu.

Obsah

Obsah	5
I Teoretická část	9
Úvod	9
Dílčí cíle řešené v teoretické části práce	10
Dílčí cíle řešené v empirické části práce	10
1 Předškolní období	14
1.1 Vývoj základních schopností a dovedností dítěte předškolního věku	14
1.1.1 Tělesný a motorický vývoj	14
1.1.2 Kognitivní vývoj	17
1.1.3 Emoční a sociální vývoj	23
2 Pedagog mateřské školy	42
2.1 Pedagog mateřské školy v minulosti a dnes	42
2.2 Charakteristika pedagoga mateřské školy	43
2.2.1 Role učitele mateřské školy	44
2.2.2 Kompetence učitele mateřské školy	45
2.3 Legislativní vymezení učitele mateřské školy	46
3 Nástup do školy	48
3.1 Rizikové faktory vstupu do školy	51
3.2 Zahájení školní docházky	55
3.3 Vstup do školy – role školáka a rodiny	56
3.4 Školní zralost	57
3.4.1 Vliv zrání CNS na školní zralost	63
3.4.2 Tělesná (biologická) zralost	65
3.4.3 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost	68
3.4.4 Emocionální, motivační a sociální zralost	71
3.4.5 Školní nezralost	73

4	Psychologická charakteristika dítěte v mladším školním věku.....	76
4.1	Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	79
4.1.1	Přehled výzkumů somatického vývoje a motorické výkonnosti dětí a mládeže v celostátním měřítku	81
4.2	Vývoj poznávacích procesů	82
4.3	Vývoj řeči	83
4.4	Vývoj učení.....	85
4.5	Vývoj myšlení.....	87
4.6	Emocionální vývoj a socializace.....	89
4.6.1	Sebeprezentace dítěte	91
4.6.2	Sebeřízení, seberegulace.....	91
4.6.3	Vývoj hodnotové orientace a sociálních kontrol	93
4.6.4	Vývoj morálního vědomí a jednání	94
4.6.5	Osvojování sociálních rolí	95
4.6.6	Sebepojetí a sebehodnocení.....	96
5	Výtvarný projev v dětském věku	98
5.1	Dětská kresba v historii a dnes.....	98
5.2	Studium dětské kresby	100
5.3	Počátky výtvarného projevu u dětí	102
5.4	Vývojová stadia dětské kresby	104
5.4.1	Stadium črtací experimentace – období 1-2-3 let.....	105
5.4.2	Stadium prvotního obrazu – období po 3. roce	106
5.4.3	Stadium lineárního náčrtu – období kolem 4. roku	107
5.4.4	Stadium realistické kresby – období 5 - 6 let	108
5.4.5	Stadium naturalistické kresby – období po 10. roce.....	109
5.5	Vývoj kresby a specifikace lidské postavy	110
5.6	Znaky dětské kresby	112

5.7	Dětská kresba v psychologickém výzkumu.....	115
5.8	Dětská kresba a psychický vývoj dítěte.....	116
5.8.1	Dětská kresba a psychický vývoj dítěte v předškolním věku.....	117
5.8.2	Schopnost nápodoby písma a sestavy teček.....	120
5.9	Význam a využití dětské kresby.....	121
6	Vývoj výchovy a vzdělávání. Vývoj předškolního kurikula. Požadavky pro zahájení povinné školní docházky v ČR.....	122
6.1	Vývoj výchovy a vzdělávání od starověku k novověku.....	122
6.2	Vývoj školství v 19. a 20. století.....	124
6.3	Předškolní výchova od roku 1970 po současnost a její změny pod vlivem legislativních norem.....	131
6.4	České školství v letech 1989 – 2012 v legislativě.....	134
6.5	Vzdělávání v 21. století.....	136
6.6	Kurikulum. Reforma předškolního kurikula.....	138
6.6.1	Reforma předškolního kurikula.....	140
6.6.2	Rámcové vzdělávací programy.....	143
6.6.3	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	145
6.7	Cíle a obsah předškolního vzdělávání.....	147
II	Empirická část.....	150
7	Vymezení cíle práce a úvodní charakteristika výzkumného šetření.....	150
8	Organizace výzkumného šetření.....	151
8.1	Formulace výzkumného problému a hypotéz.....	153
8.2	Dokumentace a statistické zpracování vlastního zkoumání.....	156
8.3	Zdroje dat. Výzkumný soubor, výběr výzkumného souboru.....	158
8.4	Metodika výzkumného šetření.....	159
9	Výsledky výzkumného šetření.....	166
9.1	Analýza a interpretace získaných dat předvýzkumu.....	166
9.1.1	Shrnutí analýzy položek dotazníku.....	178

9.2	Analýza a interpretace získaných dat hlavního výzkumu.....	179
9.3	Testování hypotéz, ověřování statistické významnosti.....	179
9.4	Shrnutí výzkumného šetření.	209
9.5	Shrnutí výsledků jednotlivých sledovaných oblastí. Diskuse.....	210
9.5.1	Pohlaví dětí.....	211
9.5.2	Úroveň vzdělání rodičů	212
9.5.3	Odklad školní docházky	213
9.5.4	Laterální preference	215
9.5.5	Sourozenecké konstelace.....	216
10	Přínos pro pedagogickou teorii a praxi	218
	Závěr	220
	Použité prameny a literatura.....	226
	Abstrakt.....	242
	Klíčová slova	242
	Abstract	243
	Key words.....	243
	Seznam příloh	244
	Přílohy	245
	Seznam použitých zkratk	247
	Profesní kurikulum	250

I Teoretická část

Úvod

V posledních letech prochází předškolní vzdělávání v České republice zásadními koncepčními změnami. Mění se přístup k dítěti a jeho rozvoji, v popředí je spolupráce rodiny a školy. Je kladen důraz na dítě, jeho rozvoj tělesného i duševního zdraví.

Problematika školní zralosti a připravenosti dítěte k úspěšnému zahájení povinné školní docházky je již po několik desetiletí sledovanou oblastí v rámci pedagogiky i psychologie. Aby dítě úspěšně zvládalo pravidelný vyučovací proces a plnění úkolů, je nutné ho dobře připravit a správně posoudit úroveň jeho připravenosti. Na základě odborné diagnostiky je dále žádoucí zabezpečit vhodnou péči o všestranný rozvoj dítěte po zaškolení, nebo navrhnout konkrétní návrhy na nápravu případných obtíží.

V současné době je předškolní výchova vnímána jako základní kámen celoživotního vzdělávání jedince. Její vliv je zásadní a neobyčejně významný, a pro dítě i jeho rodinu sehraává důležitou roli. Postavení předškolní výchovy a vzdělávání je aktuálně v popředí zájmu pedagogických, psychologických i dalších odborníků. Neustále se zvyšuje tlak na efektivitu předškolní výchovy, přičemž pozornost se obrací ke komplexní přípravě dětí pro vstup do školy, stejně jako potřebám dětí se specifickými potřebami. Zásadní místo dnes zaujímá také pedagogicko-psychologická diagnostika.

Hlavním cílem disertační práce je získání co možná nejvíce objektivních informací o současné situaci v oblasti připravenosti dětí předškolního věku na zahájení povinné školní docházky. Prostřednictvím realizovaného výzkumného šetření, které zahrnovalo aplikaci testové baterie u zvoleného vzorku dětí, jsme se pokusili reflektovat aktuální stav zralosti a připravenosti českých dětí při vstupu do základní školy. Zrealizovali jsme výzkumné šetření aplikované konkrétně u dětí předškolního věku v Jihomoravském a Olomouckém kraji. Náš výzkum jsme provedli v rámci dvou etap, a to předvýzkumné a vlastní výzkumné. Etapa předvýzkumná se zaměřila na zjištění informací učitelů MŠ a ZŠ o jejich praktických zkušenostech s připraveností dětí k zahájení školní docházky a převažujících obtížích dětí v tomto kontextu. Hlavní etapa výzkumu disertační práce vycházela z grantového projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.), s názvem

„Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU“. Vlastní výzkum byl zaměřen na šetření v oblasti přechodu předškolních dětí na první stupeň základní školy, zjištění úrovně stavu jejich vědomostí a dovedností, které reprezentují míru jejich školní zralosti a připravenosti. V rámci vlastního zkoumání byla aplikována testová baterie zaměřená na zjištění aktuální úrovně připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Informace získané z předvýzkumné části nás inspirovaly také ke zpřesnění formulace výzkumných otázek a hypotéz a tím také k výběru testových úloh pro vlastní výzkumné zkoumání aktuálního stavu školní zralosti u vybraného vzorku dětí. Uvedený hlavní cíl disertační práce byl realizován prostřednictvím stanovených dílčích cílů.

Dílčí cíle řešené v teoretické části práce

K dílčím cílům teoretické části práce patřily následující aktivity:

- popsat aktuální stav problematiky školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v ČR a zkonfrontovat s poznatky odborné literatury, dosud provedených výzkumů, informací z tisku, internetu i vlastních poznatků;
- systematicky ukotvit terminologii vztahující se k problematice školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání ČR;
- na základě stanovených kritérií analyzovat současné kurikulum pro předškolní výchovu a vzdělávání spolu s jeho historickým vývojem;
- reflektovat současný stav vlivu předškolní výchovy na připravenost dětí k zahájení školní docházky.

Dílčí cíle řešené v empirické části práce

K dílčím cílům předvýzkumné a vlastní výzkumné části práce patřily následující aktivity:

- provést orientační monitoring názorů učitelů mateřských a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (v Olomouckém a Jihomoravském

- kraji), identifikovat nejčastější problémy, které učitelé vnímají jako stěžejní překážky pro začlenění do základní školy;
- zjistit a vyhodnotit, zda existuje rozdíl v pohledu učitelů mateřských škol a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (Olomoucký a Jihomoravský kraj);
 - sledovat vybrané charakteristiky úrovně školní připravenosti vybraného souboru dětí předškolního věku v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v České republice;
 - na základě analýzy výsledků zkoumání a dalších poznatků a dokumentů popsat a analyzovat současný stav připravenosti dětí k zahájení školní docházky;
 - pokusit se navrhnout konkrétní postupy k minimalizaci „slabých“ míst ve zjištěných předpokladech pro úspěšné zaškolení současné populace dětí prostřednictvím cíleného působení mateřských škol.

Přínos práce je spatřován v reflexi současného stavu školní zralosti a připravenosti dětí k zahájení školní docházky v oblasti teoretické, kdy jsme provedli sumarizaci aktuálního uceleného stavu poznání, vymezili jsme odborné pojmy a jejich obsah. Toto výzkumové šetření jako dílčí část hlavního výzkumu odborníků z Pedagogické fakulty v Olomouci neobjevovalo zcela nové poznatky – hlavním cílem bylo zmapování, analýza a vyhodnocení současného stavu školní zralosti a připravenosti u vybraného vzorku současné dětské populace v České republice před jejich nástupem do základní školy. Disertační práce také představuje pohled učitelů mateřských a základních škol na zásadní otázky školní zralosti a připravenosti dětí, které byly získány pomocí dotazníkového šetření v rámci předvýzkumu práce.

Na poli teorie předkládá disertační práce komplexní a ucelené teoretické zpracování problematiky pedagogicko-psychologických aspektů připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula, zejména pak systematické vymezení a objasnění odborných pojmů a jejich obsahu.

Na základě výsledků výzkumného šetření práce nabízí přehled o aktuálním stavu v oblasti školní zralosti současné české populace dětí, který je oproti dosavadním výzkumným studiím zaměřen na širší spektrum ukazatelů aktuální úrovně stavu školní zralosti a připravenosti dětí v ČR. Vzhledem k tomu, že dosavadní výzkumné studie se většinou zaměřují na dílčí oblasti dětské psychiky, může analýza a vyhodnocení výsledků našeho výzkumného šetření poskytnout reálný pohled na stav předškolní populace dětí. Současně

se také může stát východiskem pro určitá praktická opatření v oblasti předškolního a primárního vzdělávání. Stejně tak se může práce stát podkladem pro další zpřesňující studie.

Teoretická část práce obsahuje celkem šest kapitol představující komplexní analýzu problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula. Hlavní kapitoly tvoří následující témata: *Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku; Osobnost pedagoga mateřské školy; Vstup do školy (problematika připravenosti dětí); Psychologická charakteristika dítěte mladšího školního věku; Dětská kresba a výtvarný projev v dětském věku; Vývoj předškolního kurikula. Požadavky pro zahájení povinné školní docházky v ČR.*

Teoretická část vznikla na podkladu intenzivní práce s odbornou literaturou a prameny, přičemž bylo využito knihovnických a internetových služeb a zdrojů. Literatura použitá v disertační práci obsahovala české i zahraniční prameny, zahraniční zdroje je pak dále možné vymezit na zdroje v české jazykové mutaci a v originálním znění. Odborná literatura byla tvořena monografiemi, odbornými články v časopisech i ve sbornících. Citace odborné literatury se odkazují na názory odborníků staršího data, které poskytují historický pohled na problematiku školní zralosti a připravenosti dětí. Výběr odborné literatury a pramenů jsme postavili na základě rešerše zpracované pracovníky Knihovny Univerzity Palackého v Olomouci a pracovníky Městské knihovny v Prostějově.

Empirická část práce se věnuje pedagogickému výzkumu kvantitativně orientovanému. Klíčový problém šetření tvořila otázka: Jsou současné děti předškolního věku v ČR připraveny na vstup do základní školy? Výzkum disertační práce měl kvantitativní charakter. Na počátku výzkumného šetření proběhlo orientační dotazníkové šetření zjišťující pohled učitelů mateřských a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky. Výzkumný soubor tvořilo 70 učitelů mateřských škol a 70 učitelů základních škol. Následná hlavní část výzkumu disertační práce probíhala pomocí sestavené baterie testů, které sledovaly aktuální připravenost k zaškolení současné české dětské populace. Výzkumný soubor tvořilo 80 dětí navštěvujících mateřskou školu (ve vybraných městech Olomouckého a Jihomoravského kraje). Ke zpracování dat získaných v průběhu výzkumu disertační práce byla nutná volba příslušného statistického postupu. Ten byl volen na základě poznatků literatury z oblasti metodologie a pedagogického výzkumu. Sebraná data jsme statisticky zpracovali a na základě stanovených kritérií vyhodnotili. Podle stanovených výzkumných

problémů a otázek jsme k ověřování postavili celkem 31 hypotéz ověřující vliv nezávisle proměnných.

Vedle teoretické a empirické části je obsahem práce také seznam použitých pramenů a literatury a seznam příloh.

Výzkumné šetření disertační práce je dílčí součástí projektu GAČR r. č.: 406/09/0206, který byl realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v letech 2009 – 2012 pod názvem *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU*. Hlavní řešitelkou projektu byla doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. z Katedry primární pedagogiky UP v Olomouci.

1 Předškolní období

Jako předškolní období či předškolní věk se v širokém smyslu slova často chápe období od narození až po období vstupu do základní školy. V užším slova smyslu je za předškolní období považováno rozmezí mezi třetím a čtvrtým rokem, kdy dítě vstupuje do mateřské školy, a dovršení šestého roku, v němž dítě nastupuje do základní školy a zažívá tak významný mezník v životě. „*V tomto období dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu*“ (Matějček, 2005, str. 139)

1.1 Vývoj základních schopností a dovedností dítěte předškolního věku

V předškolním období se projevují velmi významné změny ve všech oblastech vývoje dítěte. V tomto věku dochází k fyzickému růstu dítěte, rozvíjí se jeho pohybové funkce. Také se předškolák učí poznávacím schopnostem, vyvíjí se v oblasti citové a osvojuje si sociální dovednosti.

1.1.1 Tělesný a motorický vývoj

Ve věku od tří do šesti let dítěte se jasně mění tělesná konstituce dítěte. Přechází z typické batolecí baculatosti ve štíhlost, vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Na konci předškolního období mluvíme o období vytáhlosti. Stále pokračuje osifikace kostí, velký vliv na rozvoj jemné motoriky má osifikace zápěstních kůstek, která se dokončuje zhruba kolem šestého roku věku. V souvislosti se změnami tělesné konstituce v rámci tělesného vývoje mluvíme o tzv. první strukturální přeměně. Díky ní dochází k občasné disharmonii v oblasti tělesné i duševní a proto je vhodné, je-li dokončena před nástupem do školy. Není-li dosaženo dostatečné úrovně tělesné zralosti, odráží se tento stav také v rozvoji jemné motoriky. (Cooper, Doherty, 2011) Celkově bychom mohli motorický vývoj označit jako stálé zlepšování a zdokonalování pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů, kdy dítě už nejen dobře utíká, skáče, sbíhá ze schodů, seskakuje z překážek, hází, ale i samostatně jí, svléká a obléká se, dokáže zvládnout prvky osobní hygieny. Woodfieldová (2004) upřesňuje, že naučením složitějších pohybů spojením několika malých pohybů vznikají pohybové vzory.

Dle Říčana (2004, str. 121) „*růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě) – a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí.*“

Šulová (in Mertin, Gillernová, 2010) zmiňuje, že motorický vývoj jasně souvisí s celkovou aktivitou dítěte v období mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a dalšími podmínkami, které pro dítě vytváříme k rozvoji motorických schopností a dovedností. Tassoniová (2005) následně dodává, že na fyzický vývoj se všeobecně pohlíží především jako na získání dovedností dítěte, důležité je ale pochopit, že fyzický vývoj je založen na předpokladech růstu a zrání. Fyzický vývoj se proto nemůže uskutečnit, dokud se neobjeví procesy zrání. Neopomíjí ani uplatnění hudby a zpěvu k rozvoji fyzického vývoje, při němž se vyvíjejí hlavní svalové skupiny, pohybové schopnosti a rytmus. (Tassoni a kol., 2005)

Na konci předškolního období je dítě schopno zvládnout činnosti, které již vyžadují složitou pohybovou koordinaci, např. jízdu na koloběžce, na kole, skákání přes švihadlo, plavání, apod. „*Cvičí svou zručnost i v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména ovšem při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 88)

Stejně jako dochází ke zlepšování hrubé motoriky, projevuje se dozrávání i v oblasti motoriky jemné. Vývoj obou skupin svalů je navzájem značně provázán, není proto náhodou, že dítě často řekne své první slovo v období, kdy začíná chodit a zřetelně šikovněji manipulovat s předměty, a také začíná více mluvit a jasněji artikulovat v době, v níž začíná kreslit. (Kutálková, 2005)

Dítě dokáže lépe manipulovat s tužkou, nůžkami, drobnými předměty denní potřeby a zdokonaluje se v manuální zručnosti. Vstupuje do vývojové fáze, kdy se učí ovládat věci, které nejsou samy od sebe pohyblivé, jsou nepoddajné a dítě na ně samo s dosavadními dovednostmi nestačí. „*Na druhé straně jsou však pro dítě velice přitažlivé, protože vesměs k něčemu zajímavému slouží – a hlavně, zacházejí s nimi velice obratně ti dospělí „jeho lidé“, k jejichž napodobení je dítě stále ještě neodolatelně puzeno.*“ (Matějček, 2005, str. 144)

Používání různých nástrojů je znakem lidské inteligence. Kapacita pro užívání nástrojů je patrná již u velmi malých dětí, počínaje batolaty. (Deák, 2014)

Stejně tak Matějček (1996, str. 52) poznamenává, že „*To, co se v tomto období do psychického i fyzického organismu dítěte špatně zabuduje, to se pak velmi obtížně odstraňuje. Nervové buňky, mladé, plastické a vnímavé, a to především ty mozkové, vezmou totiž určitý pohyb (jde vždy spíše o určitou soustavu či určitý vzorec pohybů) za svůj a uloží si jej hluboce do svého programu. Kdyby pak místo něho měly přijmout nějaký jiný, nový, musely by se toho dřívějšího, utvrzeného, vzdát – a proti tomu se samozřejmě brání.*“

Kolem čtvrtého roku se začíná vyhraňovat převaha jedné ruky, ubývá dětí s nevyhraněnou lateralitou – ambidextrií. Pohyb, jako jedna z nejpřirozenějších potřeb dítěte, by měl být každodenní nedílnou součástí tohoto období života. Nurseová (2014) poznamenává, že v mnoha ohledech byl fyzický vývoj v posledních přibližně dvaceti letech opomíjen, přičemž důraz byl kladen spíše na vývoj kognitivní. V poslední době však dochází ke změně pohledu na zdraví a fyzickou aktivitu dítěte, vzhledem k zvyšujícím se počtům obézních dětí.

„Na úrovni motorických schopností a dovedností člověka závisí do značné míry jeho sebevědomí a sociální uspokojení. Lidé málo motoricky zdatní mívají také menší fyzickou sílu. Vznikají u nich snadněji pocity méněcennosti a potřeba jejich kompenzace. Existuje dokonce odborný názor, že výchovou těla a motoriky lze docílit i změn psychických.“
(Kohoutek, 2006, str. 64)

Vývoj mozku

Pro předškolní období je velmi významný vývoj mozku, který zpracovává informace jak z vnitřního tak z vnějšího prostředí a přizpůsobuje tak chování dítěte vůči prostředí. Činnost mozku a jeho dvou hemisfér – pravé a levé – se vyznačuje tzv. lateralitou, tj. funkční dominancí jedné hemisféry nad druhou, kdy se dítě začne projevovat jako pravák či levák. Levá hemisféra má mimo jiné funkce vliv na řečové dovednosti, schopnost vyjadřovat se jazykem. Dále je využívána k řešení složitých logických a analytických aktivit, k matematice, psaní a čtení. Pravou hemisféru pak člověk užívá k představivosti, orientaci v prostoru a perspektivě. Každá z polovin mozku se v tomto období začíná více specializovat a diferencovat. Zrání mozku i celé nervové soustavy se pak v předškolním věku projevuje v celkově lepší stabilitě a odolnosti vůči zátěži. Díky dostatečné zralosti nervové soustavy lze lépe využívat nabytých dětských schopností.

1.1.2 Kognitivní vývoj

V předškolním věku se u dítěte intenzivně rozvíjejí poznávací procesy. Cockroftová, Israelová poznamenávají, že pojmy intelektuální a kognitivní vývoj jsou vzájemně snadno zaměnitelné. Je to proto, že inteligence obecně zahrnuje všechny kognitivní schopnosti (pozornost, vnímání, paměť, jazyk, atd.). Venger (1988) uvádí, že výzkumem rozvoje poznávací činnosti dítěte se zabývali např. J. Bruner, nebo J. Piaget. Ačkoliv poznávací činnosti dítěte v obecném smyslu byly vždy považovány za důležitý aspekt vývoje, důležitá je (zvláště z Piagetova pohledu) dostupnost určitých logických struktur. (Chi, Ceci, 1987) Právě podle Piageta je základním pramenem poznávání osobní zkušenost dítěte, v rámci které se formují percepční schémata a symboly, jimiž dítě operuje v symbolickém a intuitivním myšlení. Beilin, Fireman (1999) konstatují, že vývojová změna tak úzce souvisí s povahou poznání, že porozumění vývoje nemůže být úplné bez bližšího pochopení zdrojů změn.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte přesouvá z úrovně předpojmové, tedy symbolické, na vyšší úroveň názorového myšlení, které je již intuitivní. Dítě v předchozím období využívalo slov nebo jiných symbolů jako podpojmů. Ty byly vázány na individuální předměty a směřovaly k obecnosti. „Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje“ Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 90)

1.1.2.1 Myšlení

Tradičně bývá dětské myšlení popsáno podle globálních vlastností, fází nebo způsobů uvažování dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje, která slouží jako prototyp pro tento druh modelu dětského uvažování. Z tohoto pohledu se rozvoj dětského myšlení vyznačuje relativní stabilitou, po níž záhy nastává období rychlých a dramatických změn. (Rosengren, Braswell, 2001) Dítě v předškolním období dělá nesporný pokrok při přechodu ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení. Přesto jsou stále patrna omezení, která zatím dítěti nedovolí myslet skutečně logicky v krocích. Jak říká Matějček (2005, str. 148) „Něco do tohoto období přechází ještě z věku batolecího – věci, které se hýbou, „jako by“ byly pořád ještě živé, co je mrtvé, může obživnout a všechno, co se děje, má nějaký vztah k světu lidí a tedy i k dítěti.“ To umí vyvodit závěry, které jsou však zcela závislé na názoru tvořeném zpravidla vizuálním tvarem. Dítě rozumí tomu, co mělo možnost vidět, osahat si. Proto je

myšlení zatím prelogické. Při závislosti myšlení na názornosti a konkrétní činnosti pak hovoříme o konkretismu v dětském myšlení, který je typickým znakem dětské psychiky a trvá zhruba do devíti let. Ke změně dochází mezi 9. a 12. rokem, kdy s vývojem kritičnosti dochází k porozumění abstraktních termínů a schopnosti abstraktního myšlení.

Myšlení je také stále ještě úzce vázáno na vlastní činnost dítěte, čímž je stále egocentrické, antropomorfní s prvky polidšťování. Dítě vidí svět ze své vlastní perspektivy, neumí se vžít do jiné osoby a objasnit její pohled na určitou situaci. Předpokládá, že ostatní vidí a chápou přesně to, co vidí ono samotné. „*Nejde o sobectví (což je obvyklý význam slova „egocentrismus“), ale o neschopnost pochopit, že druhý člověk vidí věci jinak, z jiné perspektivy a na základě jiných informací než já.*“ (Říčan, 2009, str. 277) Egocentrismus je však nutným mezistupněm vývoje každého dítěte. Vágnerová (1999) uvádí, že já je centrem všeho poznávání, je jeho součástí. Subjektivní pohled dítěte určuje řešení tak jednoznačně, že se s ním jedinec jednoduše ztotožňuje. Jestliže zde chybí představa o pluralitě možností hodnocení a názorů, schází také jistý impuls k hledání objektivní pravdy.

Myšlení je stále magické dle vlastních přání, kdy hranice možného a nemožného stále ještě nejsou pevně vymezeny. Dítě předpokládá existenci mechanismů, jež nastolují věci a děje takovým způsobem, jak to má podle dítěte být. „*Například zlé či dobré skutky navodí takovým tajuplným mechanismem odměnu či potrestání. Tomu odpovídá záliba dítěte předškolního věku v pohádkách a sklon navazovat na pohádky vlastním pohádkovým vyprávěním.*“ (Helus, 2009, str. 241)

To však neznamená, že by myšlení pod vlivem dětského názoru nebylo reálné. Již od tří let dítě dovede rozlišit fantazii od reality, vzhledem k tomu, že imaginativní předměty je možné změnit vlastním myšlením, reálné však takto změnit nelze.

S blížícím se koncem předškolního období se rozvíjí pojmové myšlení. Dítě je schopno myšlenkových operací, jako je analýza, syntéza a srovnávání. Začíná se orientovat v pojmech – užívá nadřazených výrazů pro známé věci, jako jsou hračky a zvířata. Dochází však k předčasnému zevšeobecnování na základě jedné či unáhlené zkušenosti. Třídí předměty podle jednoho rysu, např. barvy, tvaru; stále v závislosti na názornosti dokáže vyvodit závěry, např. čeho je více či méně. J. Piaget uvádí celou řadu pokusů, ve kterých dokazuje právě potřebu dítěte vázat se k názoru, přestože již dospělo oproti předchozímu vývojovému stavu, kdy ještě nebylo takovýchto úsudků vůbec schopno a řídilo se pouze analogií. Piagetův pokus (in Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 90), který prováděl

s A. Szemiňskou, představují dvě skleničky stejného tvaru, které jsou naplněny stejným počtem korálků. Dítě se přesvědčuje, že v obou skleničkách je stejně korálků tím, že je samo do skleniček vkládá jeden po druhém. Vezmeme-li nyní další skleničku odlišného tvaru s užším dnem a přesypeme tam korálky z jedné skleničky (druhou ponecháme jako kontrolu), pak dítě tvrdí, že v nové skleničce je korálků víc, protože „je to vyšší“, nebo že je jich méně, protože „je to tenčí“, ale v obou případech bude tvrdit, že se celek nezachoval, ačkoliv vidělo, že žádné korálky nebyly přidány ani odebrány.

1.1.2.2 Řeč

Řeč je ve vývoji lidského rodu jednou z nejmladších duševních funkcí. Je specifickou charakteristikou člověka, která ho odlišuje od zbytku živočišné říše. (Schaffer, Kipp, 2013) Dle Scheibela (1991) představuje vývoj řeči člověka silnou konvergenci neurologických a psychologických mechanismů, z nichž některé jsou aktivovány již dlouho před narozením. V drtivé většině jsou všechny děti vystaveny působení jazyka. Nicméně, v případě, že dítě není v podnětném jazykovém prostředí, dochází k závažným poruchám ve vývoji jazyka. (Goldin-Meadow, Mylander, 1991)

Plevová (2006) zmiňuje, že řeč je základem každého lidského myšlení. Největší úspěch lidí vždy pramenil ze schopnosti vytvářet složité myšlenky a sdělovat je druhým. Pomocí řeči člověk zachycuje, vyjadřuje a také sděluje výsledky svého myšlení, k nimž dospěl právě vykonáním určitých myšlenkových operací.

Vývoj řeči se odehrává po celou dobu dětství. Pomocí souběžných procesů vývoje v několika oblastech se vytváří znalost jazyka: děti se učí systému pro překlad zvuku do jistého významu (fonologie) a systému pro správné skládání slov do vět (morfologie a syntax). Dohromady tyto systémy tvoří gramatiku jazyka. (Hoff, 2003)

Matějček (2011) uvádí, že řečí vzniká z pouhého živého tvora lidské dítě. Řeč je nástrojem specificky lidské komunikace a je znamením normálního duševního vývoje, přičemž nám umožňuje porozumět myšlení a cítění dítěte. Tak se k němu přibližujeme.

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Jak poznamenávají Bednářová a Šmardová (2011, str. 28) je „zásadním obdobím pro vývoj řeči období do šesti až sedmi let s tím, že nejprudší tempo je do tří až čtyř let. Dále pak uvádí, že je raný vývoj řeči ovlivněn nejen motorikou, ale také vnímáním a sociálním prostředím.“

Prostřednictvím hrubé a jemné motoriky se dítěti rozšiřuje možnost poznávání. Manipulací s předměty a různými experimenty získává informace a zkušenosti. Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2010), ukazuje se, že u dětí s narušeným či opožděným vývojem hrubé či jemné motoriky častěji nastávají problémy v řečové oblasti.

Sluchové a zrakové vnímání jsou stejně nezastupitelné při vývoji řeči. První slova jsou spojena se zrakovými vjemy, kdy dítě bezprostředně spojuje slovo s předmětem. Porucha zraku nebo sluchu, případně jejich oslabení může ovlivnit rozvoj řeči.

Hlavní úlohu z vnějších faktorů zastává rodina jako tzv. mluvní vzor. Nevhodnými výchovnými styly nebo nedostatkem podnětů může dojít k pozvolnějšímu dozrávání řeči. Obdobně může působit i nadbytek stimulace, zahlcení dítěte přemírou informací, či neúměrné nároky na dítě.

Aby se řeč mohla kvalitně rozvíjet, potřebuje dítě nejen obratnost a kvalitní smyslové schopnosti, ale zejména kvalitní přísun podávaných informací. A to právě proto, že rozvoj řeči je úzce propojený nejen s uvedenými okolnostmi, ale závisí především také na rozvoji intelektu. Dítě se má naučit nejen to, jak vytvořit své vlastní věty, ale také to, jak objevit smysl vět, které ostatní lidé používají. (Watts a kol., 2009)

Poznávací aktivita je odražena ve slovní zásobě, tedy i v rozvoji řeči. Děti svojí zvědavostí pátrají po příčině, čímž zlepšují mluvnickou strukturu aktivního slovníku, skloňují, časují. Řeč se pak stává převládajícím prostředkem k dorozumívání.

Ve vztahu myšlení a řeči se u předškolních dětí vyskytují jisté disproporce. Myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč, která zaostává a to zejména na začátku období předškolního věku, kdy je dítě schopno vykonat nějakou činnost, není však v jeho silách ji pojmenovat. Dále pak dle Plevové (2008, str. 71) *„řeč předbíhá myšlení: počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.“*

Dle Kutálkové (2005, str. 78) *„Drtivá část současných běžných aktivit postrádá nutnost aktivizace motorických schopností a na počátku přirozená dětská pohyblivost a touha po pohybu je minimalizována a často likvidována nejen omezenými možnostmi přirozeného pohybu (zejména ve větších městech), ale i tím, že nejsou zdaleka využity možnosti, které nám*

zbyývají.“ Dnešní dítě má velký nadbytek různých smyslových informací, které však přijímá značně pasivně. Z těchto vjemů často nepřijímá žádnou informační hodnotu, spíše zastávají jakousi doplňující funkci. Dítě není schopno využít všech vjemů, zvláště pokud se objevují nové a nové. Důsledkem je nižší schopnost soustředit se a jakási smyslová plochost. Nadbytkem smyslových informací můžeme dosáhnout k povrchnosti jejich nazírání. V dnešní době děti slyší a dívají se, však až příliš často neposlouchají a nevidí. Výsledkem je obrovská pasivní slovní zásoba, která končí na neschopnosti slova používat.

1.1.2.3 Paměť

Paměť v předškolním věku je převážně bezděčná a má mimovolní charakter. Michalová (2012) zmiňuje, že si dítě rychle a trvale zapamatuje, co ho upoutá. Až kolem pátého roku dítěte se začíná vyvíjet paměť záměrná. Bauerová a kol. (2011) poukazuje na fakt, že v historii proběhlo již mnoho studií dětské paměti za pomoci různých obrázkových testů či testů se seznamy různých slov. V těchto studiích se ukázalo, že předškolní děti ještě mají problémy s užíváním strategií pro pamatování, čímž se prokazuje, že předškolní děti ještě neumí využít např. mnemotechnických pomůcek.

Dále převažuje paměť mechanická, jejíž kapacita společně s aktivitou a zvědavostí dítěte tohoto věku tvoří základ pro snadné přijímání informací, kdy si například dítě obrázkem na stránce knížky vybaví rozsáhlé texty. Často je toto období označováno za vhodné pro započítí výuky cizích jazyků při využití metod přiměřených věku.

„Paměť je spíše konkrétní. Lépe si dítě zapamatuje konkrétní události než slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým až šestým rokem už nastupuje i paměť dlouhodobá. I v předchozích letech je dítě schopno si dlouhodobě zapamatovat především citově zabarvené situace.“ (Šulová, 2010, str. 68)

Dětská paměť byla a stále je oblíbeným tématem výzkumníků a psychologů a výzkum paměti je stále v centru dění. (Bjorklund, Schneider, 1996).

Ratnerová a Foleyová (1994) mluví o paměti aktivní. V mnoha teoriích kognitivního vývoje paměti (např. Nelson, 1986; Piaget, 1970; Rogoff, 1990; Vygotsky 1962; White, 1970) je aktivita myšlení sledována a byla prozkoumána v širokém spektru oblastí, jako je akční pojetí, autobiografická paměť, paměť očitých svědků při svědectví, apod.)

1.1.2.4 Fantazie

Představy předškolních dětí jsou značně bohaté a barvité, mají v tomto období harmonizující význam. Fantazie je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají potřebu alespoň občas přizpůsobit si realitu svým potřebám a následně ji interpretovat bez ohledu na objektivní skutečnosti. „*Výsledkem bývá značně volný popis děje, s upravenými, až vymyšlenými pasážemi.*“ (Michalová, 2012, str. 60) Mezery mezi vnímanými jevy nebo jednotlivými detaily bývají často nahrazeny tzv. dětskou konfabulací. To jsou smyšlenky, o nichž děti předpokládají, že jsou pravdivé. Proto není vhodné je trestat za lži v této době, kdy pro ně není snadné odlišit realitu od dětské lži. Naopak by měl dospělý plnit roli jakéhosi průvodce, který vede k pochopení a přijetí reálného světa a jeho odlišení od světa fantazijního. Až v pozdějším věku děti využívají lhaní k prosazení vlastních zájmů nebo zájmů ostatních. S přibývajícím věkem se děti učí respektovat sociální normy, které podporují poctivost. (Talwar, Crossmann, 2011)

Větší míra imaginace může také souviset s později umělecky orientovanou osobností. Přílišně radikálním přístupem dospělého k dítěti by mohlo dojít k potlačení osobnosti.

Dětská fantazie se také projevuje tzv. animismem, případně antropomorfismem. Ten je dalším znakem dětského myšlení, který omezuje, zjednodušuje vysvětlení rozmanitého dění. Dítě, jež připisuje světu vlastnosti živých bytostí, případně i lidské vlastnosti, se v různých situacích lépe orientuje. Umí odlišit živé bytosti od neživých objektů, stále ještě je však schopno tyto rozdíly přehlížet a přičítat neživým předmětům vlastnosti živých. „*Předškolní děti chápou svět v mytické a antropomorfizované podobě. Modelem, podle něhož se často řídí výklad světa, je vlastní činnost dítěte. Děti si myslí, že fyzikální pohyb a proměny sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány atd.*“ (Piaget 1966 in Vágnerová 1999)

Představy jsou pro vývoj předškolního dítěte nutné. Dítě si často přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pro něj těžko pochopitelnou realitu.

Šulová (2010, str. 70) také uvádí, že „*V předškolním období dochází k významnému procesu decentrace, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jeví nezávisí na něm. K tomu ovšem potřebuje opakované zkušenosti ze sociálních interakcí, ve kterých je jeho vlastní, dosud egocentrické hledisko opravováno. Jeho hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace působí jako klíčový vývojový činitel.*“

1.1.3 Emoční a sociální vývoj

Člověk žije ve společenství ostatních lidí, kteří na něj různým způsobem působí, ovlivňují ho a rozvíjejí. Získává zde specificky lidské vlastnosti a dovednosti, které potom individuálně typicky zpracovává. Někdy si vybírá pouze některé z těchto podnětů a na ně pak aktivně reaguje. V první řadě je důležité si uvědomit, že dítě je otevřená osobnost, vyvíjející se ve všech aspektech rozvoje, které jsou vzájemně propojeny a úzce spolu souvisejí. (Tilstone, Layton, 2004)

„Sociální prostředí je jedním z nejdůležitějších faktorů podmiňujících rozvoj lidské osobnosti. Každý jedinec potřebuje být součástí takového společenství, je na ně ve značné míře odkázán při uspokojování většiny svých potřeb, dokonce i těch základních biologických.“ (Vágnerová, 2010, str. 273). Sociální vývoj je proces získávání znalostí o lidech a jejich vztazích, které se získávají prostřednictvím účasti v probíhajících dynamických interakcích. (Nelson, 1981)

Společnost poskytuje jedinci mnohé, současně má na každého jedince určité požadavky. Pro orientaci v dané společnosti je nutné, aby tyto požadavky poznal a pomocí komunikace o nich získával potřebné informace.

Pro člověka je důležitá lidská společnost nejen jako prostředek, ale také jako cíl k uspokojení potřeby sociálního kontaktu. Jedinec pak může sdílet s ostatními své zážitky, podílet se na společné činnosti, může vytvářet a rozvíjet blízké vztahy apod. Každý člověk získává ve společnosti mnoho různých zkušeností rozvíjejících jeho osobnost, které nelze získat jiným způsobem. Socializace je celoživotní proces, při němž se člověk utváří ve společenskou bytost. Probíhá ve vzájemné interakci jedince a společnosti. Sociální aktivita je reprezentovaná nejrůznějšími formami mezilidské komunikace. Je nejen prostředkem uspokojení potřeb jedince, ale také jeho začleněním do společnosti a podmínkou psychického vývoje. (Klindová, 1985)

V předškolním věku se dítě dostává do kontaktu s větším množstvím lidí zasahující mimo oblast rodiny dítěte a tak získává povědomí o dalších společenských rolích. Tyto role jsou podřízené (určují vztah k dospělým např. k učiteli či rodinným známým) i souřadné (vymezují vztah k vrstevníkům). Malé, a do jisté míry zranitelné, děti mohou podléhat nadměrnému stresu v rámci utváření např. primárních vztahů s učiteli. Nicméně tyto pečující vztahy mohou mít ochrannou funkci a konečně i největší potenciál usnadnit pozitivní

kognitivní a sociálně-emocionální vývoj dítěte. (Hogan, Quay, 2014) Děti sociálně vyzrálé mají tendenci vidět sami sebe jako člověka, který může ve světě něco změnit, přičemž další lidi vnímají jako společníky. Naopak děti sociálně nezralé se často setkávají s úzkostí, osamělostí, bývají odmítnuté vrstevníky, nebo mohou trpět nízkým sebevědomím. (Kostelník, a kol., 2014)

Růžičková uvádí, že mezi dětmi jsou velké individuální rozdíly. A to rozdíly nejen v rozumovém vývoji, ale i v citovém zrání, které se projevuje v sebeuvědomování, sebedřívání, samostatnosti a v kvalitě vztahů k ostatním lidem.

Dítě začíná chápat obecnost určitých sociálních rolí, ve vztahu k různým lidem se rozvíjejí a diferencují různé dovednosti sociální interakce, zejména verbální komunikace. *„Předškolní dítě dovede běžně a na dostatečné úrovni užívat v kontaktu s lidmi řeči. V souvislosti s tím se dále rozvíjí systém sociálních norem, které mohou být verbálně lépe vysvětleny a zdůvodněny. Vzhledem k tomu dítě snáze pochopí jejich základní princip a vztah ke společenskému hodnocení.“* (Vágnerová, 2010, str. 273). Děti přejímají hodnotový systém dospělých, jehož součástí se stávají i obecně uznávané normy chování. Dítě se s nimi identifikuje a snaží se jimi řídit. Postupně si dítě vytváří vnitřní kontrolní systém, tzv. svědomí. *„Ke konci předškolního období lze už při zažívání nesouladu mezi očekávaným a reálným chováním pozorovat u dítěte první náznaky „pocitů viny“, a to i v situaci, kdy ho nikdo nevidí. Jde ale pouze o vnitřní konfrontaci vlastních impulzů s uvědomováním si, jak by na jeho chování nahlížel někdo jiný. Na dané úrovni však představuje toto „vnitřní porovnávání“ chování s osvojenými pravidly počátek tendence k autoregulaci nezávislé na bezprostřední odměně či trestu podepřené strachem ze ztráty pozitivního ocenění dospělou osobou, k níž je emočně vázáno.“* (Michalová, 2012, str. 61). U předškoláka je však toto vnitřní svědomí často natolik slabé, že musí být posilováno např. obavami z trestu (např. i pouhý náznak nebezpečí „citového chladu“). Dítě by mělo být vedeno k uvědomění si důsledků svého chování a jednání.

Vždyť již Komenský v Informatoriu školy mateřské doporučuje, *„jak učeny býti mají malé dítky v střídmosti, „šetrnosti“ k starším a pozoru na jejich činy, řeči i každé pohledění; poslušností u předložených, tak aby k každému hlasnutí na poskoku býti uměly. Náramně potřebné jest učiti je pravdomluvnosti, aby všechny jejich řeči bývaly, jakž Kristus poroučí, co jest, jest, co není, není, klamům pak a mluvení jinak, než jest, aby ani opravdu, ani žertem nezvykaly. Spravedlnosti at' se učí, na cizí věci nesáhati, nebráti, nekrásti, nepřekrývati,*

na vzdoru nic nečiní. Dobré jest také zvykati pracovitosti, zahálky pak utíkati. Učení býti mají ne jen mluvíti, ale i mlčeti, kde potřeba: jako v čas modlení, a když starší mluví etc. Trpělivosti a ustupování své vůle mohou také přiučování býti, tak aby hned z maličkosti, než se vášně vkoření, vládnouti sebou zvykali. Ochetnost k službě starším pěkná jest mládeže ozdoba: protož k té také hned z dětinství cvičení býti mají. Půjde za tím zdvořilost obyčejů, aby uměli vlidně se míti, pozdravovati, děkovati, ruky podávati, pokloniti se, dá-li se jim co, poděkovati etc.“ (Komenský, 2007, str. 35)

Zdrojem citových zážitků předškoláků je konkrétní činnost, při níž dítě zažívá radost ze spontánní činnosti. Při procesu socializace se rozvíjí smysl pro humor, výskyt vzteku a zlosti se objevuje čím dál méně, zejména pak při neúspěchu. Podle Plevové (2008, str. 71) „ještě kolem čtvrtého roku převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí, který pomalu ustupuje. Starší předškolák začíná mít obavy z nereálných fantastických bytostí.“ Dítě si začíná uvědomovat strach ze smrti, nemoci nebo války.

Toto období je důležité pro formování základních citových projevů. Dítě zažívá velmi intenzivní prožitky, které jsou zároveň krátkodobé a proměnlivé. Začíná ovládat své citové projevy, je kritické k cizím i samo k sobě, hodnotí své chování, umí se litovat či se zlobit samo na sebe. Vytváří se sebecit, jenž souvisí s vnímáním vlastní identity a sebevědomí.

Začínají se vyvíjet tzv. vyšší city sociální, intelektuální, estetické a etické.

Sociální city se vyvíjejí ve vztahu k dospělým (tyto city zpočátku dominují – láska k rodičům, pozitivní i negativní vztahy ke známým) a později i k vrstevníkům, kdy začíná narůstat potřeba těchto kontaktů (dítě potřebuje např. partnera ke hře). Stejně tak se vytváří vztah k sobě samému, který je v předškolním věku motivován egocentrismem.

Dítě prožívá city poznávací, které se projevují radostí z poznávání, vyvolávají kladné emoce při získávání nových zkušeností. Estetické city mu pak umožňují vnímat krásno, rozvíjejí se při výtvarných, literárních, hudebních činnostech. Dítě zažívá příjemné citové stavy při aktivitách, které považuje za hezké.

1.1.3.1 Vliv rodiny na socializaci dítěte

Rodiče a domácí prostředí tvoří komplexní soubor vzájemně souvisejících vlivů na dětský vývoj. Tyto vlivy zahrnují genetické a biologické faktory, okolí dítěte, sourozenecké vztahy, ovlivnění školou i médii. (Smith, Hart, 2010) Underwoodová

a Rosenová (2011) uvádí, že rodina má ukazovat dítěti mimo jiné pohled na hodnoty, cíle, postoje, mezilidskou komunikaci, vztahy a emoce.

Podle Karniolové (2010) je jádrem problému socializace to, že zatímco děti přicházejí na svět se zřejmým předpokladem splnění všech jejich preferencí, v reálném životě mají na plnění jejich preferencí zájem převážně jejich rodiče.

Již od novorozeneckého věku je dítě schopno vyjadřovat všechny základní emoce, kterými reaguje přímo na danou situaci. Tyto výrazy emocí slouží jako důležitý prostředek komunikace a informuje rodiče a okolí o pocitech dítěte. To, jak rodiče reagují na pocity dítěte, je jedním z nejvýznamnějších prostředků socializace. Studie interakcí matky a dítěte od období batolete, přes předškolní období až po nástup do školy, zcela jasně ukazují, že kvalita rodičovství je přímo závislá na celkové úspěšnosti socializace dítěte. (Campbell, 1997)

Campbell (2006) také zmiňuje, že klinická zjištění, empirické údaje a i zdravý rozum poukazují na nutnost zdůrazňovat ústřední roli rodičů v dětské socializaci a správný sociální vývoj. Pro správný emoční vývoj dítěte je důležitá právě schopnost emočního vcítění se rodičů do emocí dítěte. To je potom základem empatie, dítě rozumí tomu, co je a co není sdílitelnou emoční zkušeností.

Z předchozích vět vyplývá, že v předškolním věku zůstává stále nejvýznamnějším prostředím rodina. Ta zajišťuje primární socializaci dítěte tím, že ho uvádí do společenství lidí. Vedle výrazné potřeby vlastní aktivity a iniciativy dítěte pociťuje silnou potřebu stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí.

Jak poznamenává Rýdl (2008, str. 14), *„trpěla výchova v rodině i ve škole v minulosti nízkou uvědomělostí o procesech dětství a dospívání. Chyběly znalosti psychologické, pedagogické, ale i prostředky a čas. Převažovalo chápání dítěte jako majetku rodičů, čímž byl ospravedlňován domácí výchovný absolutismus, vyžívající se více v péči ošetřovatelské a trestající, než v pochopení individuality dítěte. Míra nebo kvalita vychování a vzdělání dítěte byla (a dodnes ještě převažuje) posuzována podle toho, jak se dovedlo přizpůsobit vůli dospělých.“*

Dítě v předškolním věku potřebuje v tomto období pevné a stabilní zázemí, které mu dodává energii a chuť do zkoumání, přirozené zvědavosti a současně samostatného odpoutávání se od této jistoty a zázemí. Toto odpoutávání však musí mít dítě pod vlastní

kontrolou – v případě, že chápe své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat okolí, odpoutávat se a naopak se fixuje v nejistém vztahu. Pozorováním a testováním dětí z nepodnětného prostředí dětských domovů se zabýval např. Macek (1978/1979) a potvrzuje následky nepříznivého sociálního prostředí na růst a duševní vývoj dětí.

Pod vlivem sociálního tlaku dochází k lepšímu ovládnutí vnějších reakcí a projevu chování dítěte. Předškolák postupně stále lépe ovládá okamžitou emoční reakci, přehodnocuje nejprve aktuální situaci. Zjemňují se tak vlastní pocity, diferencují se a začínají se vyvíjet i složitější emoce. *„Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním věku začínají rozvíjet i pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení (pocity hrdosti, studu, viny); v pěti letech si děti při tomto hodnocení již uvědomují i význam míry vlastního úsilí (oproti náhodě).“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 97).

Již malé děti jsou od počátku pozorné k pocitům ostatních lidí. Zhruba od jednoho roku tak řídí své chování podle výrazů emocí druhých. Mezi druhým a třetím rokem již děti dokážou dobře poznat jednotlivé emoce druhých, dovedou je verbálně označit, rozlišit pozitivní od negativních. Na negativní emoce blízkých lidí reagují prosociálním chováním. O svých pocitech spontánně hovoří, a připisují je i hračkám v symbolické hře – tyto hry pomáhají dítěte lépe ovládat vlastní emoce.

V batolecím období jsou děti schopné podat různá vysvětlení a důvody pro různé pocity vlastní i pocity ostatních, čímž rozlišují vnější příčiny emocí od vnitřního stavu. Nejdříve však chápou pocity jen jako bezprostřední reakce na vnější události, až teprve mezi třetím a pátým rokem začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí. Uvědomují si, že prožívané pocity jsou závislé na tom, jak člověk dané situaci rozumí a že totožná situace může u různých lidí vyvolávat zcela odlišné pocity. Dítě v tomto věku již také dokáže předpovědět pravděpodobnou emoční reakci druhých na určitou situaci. Předškolák již rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, jenž toto chování řídí. Domnívá se ale, že myšlenky a pocity se projevují v chování a dle chování lze určit daný vnitřní stav – jestliže někdo pláče, musí být smutný. To, že člověk může maskovat vlastní pocity, si dítě uvědomuje až ve školním věku. Až kolem šestého roku si dítě připouští, že výraz emocí může být zavádějící. Lépe se v těchto situacích orientují děti, které mají sourozence, s nimiž musí neustále vyjednávat, učit se chápat jejich přání a potřeby, s kterými soupeří i se dělí o hračky apod. V těchto ohledech je častý kontakt s druhými dětmi pro předškoláka velmi významným činitelem emočního vývoje, který napomáhá

k rychlejšímu rozvoji jeho sociálních dovedností. Dle Langmeiera, Krejčířové (2006, str. 98) „je však schopnost porozumět vnitřnímu prožívání druhých jistě závislá nejen na dosavadních sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale především na vztazích s dospělými. To podle nich dokazují studie týraných nebo zanedbávaných dětí, které oproti dětem z běžného prostředí vykazují ve schopnosti emočního porozumění značné obtíže (děti ve věku 3 – 7 let měly např. přiřazovat fotografie obličejů s různou mimikou k různým příběhům, děti týrané a zanedbávané v tomto úkolu podávaly celkově horší výkony a zvláště často připisovaly druhým pocit vzteku či zlosti).“

Proto také k dalším významným potřebám tohoto období patří potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, identity a seberealizace.

Motivací dítěte k navazování emočních a sociálních vztahů se stává konkrétní uspokojení nějaké jeho potřeby nebo konkrétní činnost, která je ovlivněna snahou zalíbit se, udělat dojem, být akceptován.

Dítě v předškolním období nejvíce frustruje nemožnost projevit aktivitu, odtržení od pravidelného a dostatečného kontaktu s vrstevníky a rodiči, zatížení nepřiměřenou zodpovědností, kterou ještě není schopno zvládnout. Dále pak neschopnost orientovat se ve vztazích a hodnotách či postojích blízkých lidí. (Šulová, 2010)

V předškolním věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada. Zdravý předškolák je poměrně snadno schopen vyrovnat se s přechodnými nároky i se stresem. Hůře pak zvládá dlouhodobé neuspokojování některých základních potřeb, kdy se pak projevují klasické formy obrany – agrese vůči okolí nebo sobě, dále se může objevit únik, kdy si dítě přestává hrát, komunikovat, drží se stranou ostatních, někdy uniká do nižších věkových kategorií nebo se chová jako nemocné. Nejméně závažné se pak může jevit tzv. šaškování, upozorňování na sebe, nepřírozené projevy chování.

Celková atmosféra v rodině, která má silný vliv na formování vyvíjející se osobnosti dítěte, je zřejmě závislá na nepřetržitém těsném soužití všech členů této rodiny – tedy otce, matky a sourozenců. „Chybí-li tedy v rodině některý základní člen, dochází snadno k ohrožení dítěte deprivací, neboť nelze vždy zastoupit roli, kterou měl tento člen plnit vůči dítěti a vůči celé rodinné jednotce. Doba, kdy k takovému vypadnutí jedné složky došlo (od narození, či později, přechodně, či trvale), a příčina takové disociace (dítě osamělé matky, úmrtí, vojenská služba a válečné události, rozvod) určují pak další podmínky deprivace i případných

přidružených konfliktů a pomáhají vytvářet výsledný klinický obraz.“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 140)

Značně důležitý je proto v tomto období i vztah mezi matkou a otcem. Pro dítě je rodičovská dvojice nezastupitelná a nese obrovský význam. Rodiče poskytují dítěti během společných aktivit ničím nezastupitelný model chování dvou pohlavních pólů. Jakékoliv nahrazení rodičů v prvních letech života dítěti do značné míry komplikuje chápání signálů, které přijímá od okolního světa, nejsou-li mu předem přirozeně zprostředkovány rodiči. Dítě věnuje rodičovskému spojení otce a matky velkou pozornost a v této souvislosti jsou pokládány základy citového chování a prožívání. Chování obou rodičů má v rámci rané interakce s dítětem své charakteristické znaky. Matka se snaží získat ničím nerušenou pozornost dítěte, udržovat s ním blízký vztah, tělesný i oční kontakt a pečuje o komfort dítěte. U otce převládá experimentování, vyhledávání a získávání nových informací s dítětem. Objevuje, co dítě umí a dále podněcuje jeho aktivitu. Je pak velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jaké modely chování každodenně pozoruje a jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům. To vše se může později odrazit v tom, jaké partnerské vztahy bude schopno samo realizovat.

Šulová (2010, str. 161) uvádí test M. Sturmové. Ta podrobila 24hodinovému pozorování denního režimu dětí, které byly vychovávány do šesti let v ústavu a dále děti vychovávány v pečlivé rodině. V obou skupinách bylo 12 dětí. Zajímavý pohled je na přesné záznamy kontaktu rodič (resp. dospělý) – dítě. *„V rodině se na jednoleté dítě obrátí dospělý 97x denně, v ústavu 19x, na 2leté 141x : 50x. Dvouleté dítě se obrátí na dospělého v rodině 121x, v ústavu 12x, v 6 letech 132x : 35x denně. Děti v ústavu především chybí modely chování spontánního styku s lidmi.“*

Obdobně Šulová (2010, str. 162) upozorňuje na pozorování M. Novákové (1957) vytvořené na základě 2126 psychologických vyšetření provedených v letech 1953 – 56 v osmi předškolních dětských ústavech. Zde zjistila vývojové opoždění přibližně u poloviny dětí, přičemž konstatuje, že do šestého měsíce je opoždění málo závažné, naopak po šestém měsíci se jasně prohlubuje a zasahuje všechny vývojové složky (nejcitelněji řeč a spontánní činnosti dítěte). V období mezi prvním a třetím rokem docházelo k opoždění již u zhruba 2/3 dětí a stupeň opoždění odpovídal zhruba jedné vývojové fázi. Mezi 3 – 6 rokem je už jasně patrná tendence k vyrovnání, což poukazuje na nejrychlejší pokrok mezi pátým a šestým rokem. I přesto nedosahují tyto děti stejné úrovně školní zralosti jako „normální“ dětská populace.

Šulová (2010, str. 163) také představuje výzkum školní zralosti A. Smržové (1957). Ta analyzovala psychologická vyšetření 138 dětí, jež přešly do základní školy z ústavní péče, a dále skupiny dětí, která začala školní docházku ve stejných ústavech, ale po předešlém pobytu v rodině. Skupina „ústavních“ dětí vykazovala největší nápadnosti v první třídě, vzhledem k pozorovaným projevům klasických znaků školní nezralosti (nesoustředěnost, hravost, dezorientovanost, neschopnost oddálit uspokojení svých potřeb), k nim se přidružovaly další řečové problémy (artikulační, skladebné i obsahové). Nápadných rozdílů ubývá až ve třetí a čtvrté třídě, ale i v této době přetrvává větší hravost, nepozornost a neklid.

1.1.3.2 Vliv školy na socializaci dítěte

Z hlediska nedávné minulosti, tedy zhruba první poloviny 90. let 20. století, byla společnost zahalena jinými hodnotami, než je založení rodiny společně s výchovou dětí. V této době byly zpochybňovány funkce mateřských škol, snižoval se v nich počet dětí a současně nastal pokles porodnosti. V posledních deseti letech se již dítě stává něčím určitým, společností sledovaným a to zejména proto, že se mění hodnotový systém mladých lidí. Celkově snižující se počet narozených dětí vyvolával obavy o zabezpečení budoucnosti národní společnosti. S měnící se strukturou rodičů dětí v mateřských školách (stále častěji jsou rodiče starší a tím i více zodpovědnější), musí mateřské školy reagovat na proměny vztahů v rodinách (více pracujících žen, menší rodiny bez prarodičů, intenzivní citové reakce až protekcionismus a perfekcionismus ze strany rodičů k dítěti).

Kořátková (2008, in Kropáčková, str. 39) uvádí některé své současné výzkumy o mateřských školách vzhledem k proměně přístupu k dítěti. Např. výzkum realizovaný v letech 2003 – 2005 zaměřený na to, jak vnímají učitelky mateřskou školu. Analýza ukazuje výsledky z odpovědí respondentů, jak mateřské školy v současné době postihují myšlenku na dítě, jeho potřeby, kvalitu života v MŠ, práci úzce spojují s rodinou, udržují veřejné a společenské vztahy. Zmiňuje charakteristické rysy současné mateřské školy, které dle největšího procentuálního počtu uvádíme:

- tvořivě pracuje a má podnětnou a pestrou nabídku – 26,1 %
- spolupracuje s rodiči – 22,3%
- vstřícná, svobodná, autonomní – 21,3%
- vychází z potřeb dětí – 21,3%
- přístupná a otevřená veřejnosti – 19,4%
- otevřená dětem – 15,5%

- individuálně pracuje s dětmi 13,5%

Stejně tak Kotátková (2008, in Kropáčková, str. 40) zjišťuje, jaké je současné dítě předškolního věku:

- zvědavé (bystré) – 32,3%
- iniciativní (aktivní) – 26,1%
- informované (rozumově vyspělé) – 21,3%
- sebevědomé – 20,3%
- s vadami řeči a samostatného vyjadřování – 20,0%
- společenské (bezprostřední) – 19,7%
- hravé – 14,5%
- více samostatné – 12,9%
- citově chudší – 12,9%
- méně citlivé až agresivní – 12,9%

Můžeme pak přijmout názor, který je uveden v Národní zprávě o rodině (2004), že vztahy v rodinách mají v současnosti skokový charakter, jenž z hlediska historie mění velkou rychlostí rodinné vnitřní uspořádání a má vliv i na okolí dítěte a práci s dítětem v mateřské škole.

Obdobně jako rodina a rodinné prostředí je i škola a její prostředí výrazným prvkem v socializaci dítěte. Roisman a Fraley (2012) uvažují, že jednou z nejstarších a nejvíce sporných otázek v oblasti psychologie se týká problematiky interpersonálních zkušeností s učiteli mateřských škol a podobných zařízení a jejich vlivu na další lidský rozvoj. A tvrdí, že právě zkušenosti s pečovateli z období dětství ovlivňují vývojové výsledky osobnosti až do dospívání a rané dospělosti.

Pro žáky i učitele má vzdělávací prostředí rozhodující význam. V průběhu let zde společně tráví mnoho hodin, ve třídě vznikají rozličné sociální vztahy, dosahuje se zde důležitých životních cílů, které závisí nejen na individualitě žáka, ale také na kolektivním prostředí třídy a školy. (Pekrun a kol., 2011)

Rodina přestává být jedinou a určující složkou v začleňování dítěte do společnosti. Dítě se rozšiřováním svého sociálního okruhu odpoutává od rodiny. Pomocí školní skupiny se dítě dostává k četným interakcím, osvojuje si složité sociální reakce, např. kooperaci,

soutěživost nebo pomoc slabším. Dochází k sociálnímu srovnávání, které je důležitým mezníkem v determinaci vlastního úspěchu či neúspěchu. Dítě se v počátcích docházky do mateřské školy zajímá právě více o sebe a svůj vlastní úspěch, později začíná brát ohled na kolektiv, začíná prožívat společnou odpovědnost, rozvíjí kamarádské vztahy. Nejdříve je vrstevnická skupina málo diferencovaná, vztahy ke spolužákům jsou nahodilé, teprve později se objevují vztahy trvalejší a diferencovanější. V tomto období jsou chlapecké a dívčí skupiny vzdáleny, projevuje se vyhýbání se opačného pohlaví, vytváří se skupiny pohlaví stejného. Ke hraní ve skupinách pohlavně vzdálených se vyjadřují Maccobyová a Jacklinová (1987), když tvrdí, že skutečnost, že si děti hrají především ve skupinách stejného pohlaví, je dobře zdokumentována, ale není vždy zcela jasné, proč se tak děje. Přičemž odkazují na různé výzkumy, např. Stanfordskou longitudinální studii.

Chlapci jsou v mateřské škole aktivnější, intenzivněji reagují a snadněji přechází od jedné činnosti k druhé. Shlukují se do větších skupin, ve kterých se snaží dosáhnout dobré pozice, stále pracují na zlepšování svého postavení ve skupině a celkově jejich aktivita úzce souvisí s neustálou soutěživostí. Jsou však méně schopni setrvat dlouhodoběji u jedné činnosti, jsou méně odolní vůči rušivým okolním vlivům a méně vstřícní vůči požadavkům a příkazům učitele. Děvčata naopak tvoří menší skupiny – hledají svou nejlepší kamarádku, případně kamarádky, s nimiž si budou rovny. V řešení konfliktů jsou komunikativnější, snaží se je řešit spíše kompromisy, pokud se nejedná o chlapce či dívku, s níž kamarádit nechtějí. Zde pak dochází ke konfrontaci.

Při začlenění do vrstevnické skupiny je důležitá popularita a status ve skupině. Děti mají tendenci navazovat vztahy s podobně sociálně postavenými jedinci. Současně děti s vysokým statutem mívají více kamarádů (taktéž populárních s podobně vysokým statutem) než děti se statutem nižším. „*Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému), zevnějšek, vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování...*“ (Helus, 2009, str. 242)

Vztah předškoláka k učiteli je zpočátku značně nekritický. Vnímá učitele jako člověka, jemuž prokazuje úctu, obdiv, náklonnost, projevuje se však i strach. Pro učitele je třída intenzivním prostředím, kde se vyskytují různorodé emoce – extrémní radost, vzrušení z pozitivních prožitků, smutek, případně až žal z neúspěchu, či negativních vztahů ve třídě. (Schutz a kol., 2011) Stejně tak je na učiteli, aby vytvořil dynamické a vícevrstvé prostředí. K tomu musí integrovat teoretické znalosti z různých oborů, včetně pedagogiky, psychologie,

sociologie nebo historie. Navázání dalšího vztahu je závislé na konkrétních zkušenostech dítěte s učitelem, kdy bývá patrna sociální stigmatizace s jejími projevy a důsledky např. u tzv. problematických žáků. Učitel může svým postojem dítě vmanipulovat do předem daného modelu žáka, k němuž zaujímá negativní postoj.

1.1.3.3 Vrstevnické vztahy a role

V předškolním období stále pokračuje vývojová emancipace z vazby na rodinu a dospělé. Dítě je schopno navazovat kontakty s dalšími lidmi i mimo rodinu, zejména s vrstevníky, se kterými tvoří symetrické vztahy. Dítě neočekává vyšší kompetence, ochranu, vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. K navázání tohoto vztahu musí dítě dozrát na určitou úroveň stability a osobní vyrovnanosti.

Vztahy s vrstevníky jsou z těchto důvodů krátkodobější, protože je dítě v případě nespokojenosti opouští a opět hledá podporu u dospělých. Právě potřebou sociálního kontaktu s vrstevníky se projevuje osobnostní zralost předškolního dítěte.

Vrstevnická skupina má pro dítě několik významů. Je zdrojem informací, nabízí rozdílné pohledy ke srovnání společenských norem a pravidel, toho, co je spravedlivé a naopak. Vrstevníci také nabízí přímou i nepřímou vazbu v otázkách školního a rodinného prostředí. (Killen, Coplan, 2011)

Předškolák si vybírá kamaráda egocentricky, dle svého vlastního modelu. Kamarád by měl mít podobné zájmy a potřeby. Sdílí společné aktivity a činnosti. Výběr kamaráda v tomto věku ovlivňují hlavně jasné, viditelné znaky a situační faktory. Jak uvádí Shapiro, „*děti hledají kamarády, které by mohly využít: kteří mají hračky, s nimiž by si chtěly hrát, nebo něco, co jim samotným chybí. Obecně řečeno, děti v egocentrickém stadiu navazování přátelství jsou šikovnější v sociálních interakcích než v odezvě na dětské přátelské přiblížení. Domnívají se, že jejich kamarádi uvažují stejně jako ony, a budou nespokojené, někdy dokonce kamaráda zavrhnou, když tomu tak není.*“ (Shapiro, 1998, str. 149)

K nejvýznamnějším kritériím patří pohlaví, kdy významnou roli hraje pocit příslušnosti k určitému pohlaví, preference určitých vzorců chování, společný zájem o hru. Dalším důležitým znakem pro uzavření přátelství je atraktivita, působení zevnějšku, jakési aktuální normativní kritérium. Uplatňuje se zde sociální stereotyp, předsudky (vše hezké je zároveň dobré a pozitivní). Jestliže se někdo od těchto stereotypů odchyľuje, stává se méně

atraktivní. Dítě tak eliminuje případný pocit ohrožení, který může vznikat u všeho neobvyklého, nedochází k případnému pocitu ohrožení zejména u nejistých dětí.

Stejně tak důležitým viditelným faktorem, jenž spoluurčuje sociální úspěšnost předškolního dítěte, je způsob jeho chování. Přátelské, vtipné, dobře laděné a sociálně zdatnější děti jsou chápány jako populární a oblíbené. Snadno navazují kontakt, udržují rozhovor, respektují ostatní i pravidla her ve skupině. Příjemné a snadné kamarádství, které s nimi lze navázat, je opět směřuje v budoucích sociálních rolích a jejich budoucím statusu. Ty děti, jež mají potřebné sociální zkušenosti, obvykle získávají dobrou sociální roli s vyšším statutem. Dokážou akceptovat jiné a současně rozvíjejí obecně přijatelnější způsoby chování. Děti, jež se chovají pro ostatní nepříjemným způsobem, vyrušují, nerespektují pravidla hry, apod. bývají odmítány a nedokážou se ve skupině prosadit.

Právě sebeprosazení je jedním ze základních úkolů této vývojové fáze. Dítě se prosazuje ve skupině vrstevníků, do skupin starších dětí či dospělých není možné se prozatím prosadit kvůli okolní konkurenci. Ve vrstevnické skupině se rozvíjejí vztahy na stejné úrovni, kdy děti mají obdobnou úroveň sociálních kompetencí, ale již se objevují individuální rozdíly dané osobnosti nebo různé specifické zkušenosti. Ve skupině vrstevníků pak dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Děti získávají nějaké postavení s určitým statutem, rozvíjejí se schopnosti jako soupeřivost či spolupráce. Děti uplatňují svoje schopnosti a prosazují se mezi ostatními. Dítě zažívá úspěch, vyrovnává se s neúspěchem, soupeřivostí ostatních dětí ve skupině, čímž rozvíjí vlastní identitu.

Vonkomerová (1989) poukazuje na výzkum L. B. Mitevovej (1984), kterým se potvrdilo, že ve věku od 4 do 5 let se vrstevník vyčleňuje jako upřednostňovaný partner s rozmanitými funkcemi styku. Dále zmiňuje Harpera a Huie (1985), kteří zjistili, že zkušenost dítěte ze života ve skupině vrstevníků má vliv na kvalitu interakcí a typ sociálních her 3 – 4letých dětí v mateřské škole. Dynamiku formování čtyř – pětiletých dětí analyzovala Ščerbakovová (1984).

Chápání vlastní identity je ovlivněno charakteristickými znaky vnímání a poznávání v tomto období. Předškolák již uvažuje sám o sobě, stejně tak je schopen nekriticky přijmout hodnocení osobně významných autorit. *„Jeho egocentrismus je vývojově důležitou složkou vlastní identity, v tomto období potvrzuje vlastní významnost (v poznávací i jiné činnosti). Magičnost a vliv iracionálních faktorů zkresluje sebepojetí (stejně tak jako zkreslovalo*

poznávání světa) pod vlivem aktuálních pocitů a potřeb. Fantazijní produkce může přidělovat role jinak zcela nedosažitelné.“ (Vágnerová, 1999, str. 141)

1.1.3.4 Sourozenci

Každý z členů rodiny se vyvíjí a mění, příchod nového člena rodiny vyžaduje přizpůsobení systému existujících vtaů. S příchodem miminka se stává sociální svět malého dítěte složitějším. Musí se totiž emocionálně přizpůsobit nové situaci a také chování a emocím nového člena rodiny. *„Příchod sourozence může vyvolat emoce, které sahají od blízkého vztahu až po doposud neuspokojenou potřebu citu vůči novému členu rodiny. Sourozenci jsou někdy první, kdo dítěti ukáže, že život ve společnosti druhých může být boj.“* (Hoskovcová, 2006, str. 32).

City mezi dětmi z jedné rodiny jsou velmi silné a vyjadřují se v kontinuu jdoucím od nenávisti až k lásce. Sourozenci vytváří vlastní kulturu s vlastními rysy a hodnotami, uzavřenou do značné míry před porozuměním dospělých. Výzkumy uvádějí, že děti se sourozenci vytvářejí zralejší a promyšlenější sociální interakce díky vyskytující se vzájemné blízkosti a stupni důvěrnosti, která se mezi sourozenci objevuje. Nejstarší děti si zkouší role vůdců, nejmladší díky kontaktu se staršími a schopnějšími vzory postupují rychleji. Stejně tak se může stát sourozenec osobností, k níž dítě přilne v náročné situaci. Starší se pak stará o mladšího, utěšuje ho a uklidňuje, dává mu pocit jistoty.

Život v početnější rodině dává možnost neustálé dynamické socializace, aktivity a poskytuje osobní jistoty.

1.1.3.5 Individuace

Sociální vývoj neznamena pouze začleňování do společnosti a interakci s ostatními lidmi. Znamená také, že se vůči členům společnosti vymezí osobnost sama. Dítě musí najít vlastní místo v sociální struktuře, vlastní osobitost a identitu. *„Identita se jeví jako výsledek následujícího procesu: Předpokladem jednání a výměny je vědomí neměnitelné osobitosti. Toto vědomí vzniká zase v průběhu jednání a utváření vtaů. Cíle, které sledujeme naším jednáním, jsou vždy spoluurčeny úsilím o sebepotvrzení. Při ohroženích a krizích identity jsou aktivizovány mnohé strategie sebeobrany: volba negativní identity, sebeizolace nebo zlehčení, potlačení, zapomenutí událostí a přesvědčení.“* (Kotasová, 1996, str. 271)

Identita je ovlivněna také rodově. Rodová, nebo také genderová identita je ovlivňována hodnotami, událostmi, historií, politickou situací i stupněm strukturovanosti společnosti, kterou je jedinec od dětství obklopen. (Janošová, 2003, str. 216)

1.1.3.6 Aktivita předškolního dítěte

Hlavní činností dítěte v mladším školním věku je učení, práce a plnění zadaných úkolů. Corea-Chávezová a kol. (2011) připomínají, že dítě se nemusí učit pouze pomocí řízené činnosti. Myšlenka, že se dítě učí napodobováním jiných, je jedním ze současných aktuálně diskutovaných témat autorů psychologické literatury: sociální učení se rozvíjí pozorováním dospělých (Bandura, 1986); jiní ukazují, že se děti mohou učit složitá kognitivní pravidla pozorováním ostatních bez řízené výuky (Haskett a Lenfestey, 1974; Zimmerman a Rosenthal, 1974). Pozorováním dospělého se nabízí dítěti možnost rozvíjet mnoho důležitých dovedností a získávat bohaté socioemociální, kognitivní a kulturní informace, přičemž dochází k interakci dospělý – dítě. Dítě se od dospělého dovídá, jak u pozorované aktivity dosáhnout cíle, dospělý mění své chování a jednání, když se přizpůsobuje potřebám dítěte. (Gauvain, 2001)

Aktivitou dítě projevuje vlastní iniciativu, která je většinou obsažena v nadšení z vlastní pohyblivosti, obratnosti a šikovnosti. Dítě je pak zpravidla senzomotoricky dostatečně rozvinuté, dokáže se obratně pohybovat. Těmito pohybovými projevy psychomotoricky expanduje, využívá prostoru kolem sebe. Děti, které jsou vychovávány v prostředí stimulujičím k aktivitě, mohou mít vyvinuto diametrálně odlišné mozkové funkce, než děti, které jsou vychovávány v nepodnětném prostředí. (Shaffer, Kipp, 2009) Dítě v rozvíjející rodině dostává nové možnosti k rozvoji kvality svého pohybu při hrách, sportování apod. To je dále posilováno reakcemi z okolí (pozitivní přístup rodiny a blízkých lidí).

Mimo pohybové aktivity se dítě prosazuje také v mentální a duševní oblasti. *„Představivost, fantazie, myšlenkové pochody se dostávají na úroveň, která dovoluje vykládat si svět kolem sebe, „zabývat“ se jím (byť na úrovni naivního myšlení), komunikovat o něm.“* (Helus, 2009, str. 243)

Projevuje se také tvořivost dítěte. Ta se rozvíjí dle některých autorů již od tří let, vezmeme-li v úvahu fakt, že dítě se realizuje ve vymyšlení a vytváření nových her, říkanek, které sice nemusí být nové pro společnost, ale rozhodně jsou objevem a novým produktem pro dítě samotné. (Fichnová, 2002) Obdobně poznamenává Kováč (1988), že dle jeho

výzkumu jsou některé typy tvořivosti záporně ovlivňovány prostředím a to již od předškolního věku. Kováč (1988) dále podporuje myšlenku Kováčové (1983), podle níž se stimulace tvořivosti odráží v bezprostředním společenském efektu, kdy u dětí kultivujeme a rozvíjíme celou osobnost, posilujeme seberozvíjející tendence, tvořivé postoje ke skutečnosti a k sobě samému, zvyšujeme tvořivý potenciál a odstraňujeme bariéry pro stimulaci tvořivého myšlení.

Společně s mentálním a duševním prosazením dítě expanduje také v oblasti sociální. Tato aktivita se projevuje také verbálně pomocí plynulého toku otázek. Dítě se stává partnerem v rozhovorech a diskusích, vyjadřuje názory, souhlas i nesouhlas. Zažívá pocit, že ví něco lépe než ostatní. V okolních lidech vyvolává odezvy, které dále povzbuzují a kultivují jeho iniciativu. Vyjadřuje snahu včlenit se do skupiny dětí, navazuje s nimi kontakty, hraje si s nimi, předvádí se, případně v jiných situacích může docházet ke snaze ostatní děti ovládat, utiskovat, agresivně napadat.

Vedle této jasné potřeby aktivity a iniciativy je u dítěte patrná silná potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Uspokojením těchto potřeb dítě získává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti a do odpoutávání se od těchto jistot. Toto odpoutávání si řídí samo dítě. V případě jakékoliv nejistoty přestává experimentovat, zkoumat a fixuje se v nejistém vztahu.

1.1.3.7 Hra

Definice hry podle C. Huzingu (1971; in Klusák, Kučera, 2010) uvádí hru jako *„svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné.“*

Mezi hlavní činnosti dítěte v mladším školním věku patří učení a práce, tedy plnění zadaných úkolů. Aby dítě prospívalo ve vývoji osobnosti, je stále důležitá hra jako každodenní aktivita. Hra je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách. Souvisí s lidskou tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností. *„Ve hře si dítě procvičuje a zdokonaluje činnosti, které bude později potřebovat po celý život, ale hra má zřejmě účel sama o sobě – pomáhá rozvíjet podnikavost (iniciativnost), tvořivost a přináší*

radost, kterou nelze jinak získat, vede i k lepšímu porozumění vlastní nezvyklé situaci.“ (Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, 2002, str. 70). Hra pomáhá dítěti překonávat situace a události, které neumí samo pochopit rozumem, a přispívá k tomu, aby dítě zaujalo spíše spolupracující stanovisko s danou situací.

„Schopnost přebírat různé role v symbolické hře značně koreluje se schopností rozumět vnitřním pohnutkám a příčinám chování druhých lidí – dítě se ve hře stává někým jiným a prožívá tak i jeho pocity a touhy. Symbolická hra posiluje i vývoj porozumění sociálním rolím a pravidlům. S věkem v předškolním období narůstá nejen frekvence, ale i propracování společných symbolických her.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 102)

Již v minulosti prokazovaly výzkumy sledující vývoj hry v raném dětství (Papoušek 1967; Papoušek 1997; Severová, 1982), že zkušenosti, které dítě získává při hrové činnosti, jsou velmi významné pro jeho vývoj v následných obdobích života. (Antelmanová, Severová) To platí nejen pro jeho citový vývoj, vývoj sociálních vztahů, ale i pro vývoj kognitivních funkcí.

Hra úzce souvisí s rozvíjením motorických dovedností, ale stejně tak i s rozvojem kognitivních struktur. To, jak bude hra pestrá, spontánní, jak se do ní dítě zapojí a bude se na ni soustředit, závisí na mnoha činitelích předchozího i aktuálního vývoje. Závisí na vztazích, atmosféře a citovém rozpoložení v rodině, na dostatku času, během kterého si dítě může hrát, na kamarádech, se kterými si dítě hraje a to ať už s vrstevníky, či zvířaty, případně skupinou oblíbených hraček.

Ve hře dítě uplatňuje svoji představivost i fantazii, přičemž pomocí hry tyto schopnosti také rozvíjí. V případě pohybových her se rozvíjí také pohybová tvořivost. (Ďuriček, Ďuričková, 1986)

Hra reflektuje složité vztahy mezi dítětem a prostředím, ve kterém žije, je významným socializačním a motivačním činitelem a je tedy i základní psychickou potřebou. Dítě si hraje ve všech situacích, i když je nemocné nebo unavené.

Hra poukazuje na vývojovou úroveň dítěte, ukazuje na vývojové zvláštnosti dětí. V psychologické klinické praxi může působit jako léčebný prostředek k uvolnění napětí, odreagování, učení či řešení konfliktních situací. *„To, co dítě reprodukuje ve svých hrách, nemusí být přesným odrazem skutečnosti, upravuje si souvislosti a vztahy dle svých vlastních představ. Dítě přebírá ze skutečnosti jen to, co zná a jak to zná.“* (Plevová, 2008, str. 72)

1.1.3.7.1 Klasifikace her

V období předškolního dítěte se projevuje velká paleta herních činností. Obecně řečeno se v předškolním období u dětí objevují hry týmové a hry s pravidly, hry vyžadující manipulaci s drobnými předměty; děti si hrají samy nebo s druhými (i mladšími) dětmi. (Meggitt, 2006)

Mezi základní členění her můžeme zařadit hry nepodmíněně reflexní, tedy instinktivní. K těmto hrám patří aktivity experimentační – dítě si předmět prohlíží, tahá, cloumá, kousá, chňapá apod., aktivity lokomoční, při kterých předškolák pobíhá, skáče, přeskakuje, poletuje, hopká, plave, atd. Dalšími aktivitami jsou hry lovecké (různé honičky, číhané, vyskakování na partnery, pohyby s fiktivní kořistí) a aktivity agresivní a obranné, kdy se děti mezi sebou škádlí, pronásledují, zápasí, hrají si na schovávanou, unikají apod. Stejně tak se objevují hry sexuální – děti se navzájem dvoří, objevuje se milostné zápasení, upejpání, laskání; nebo hry sběratelské (sbírání lesklých předmětů, kamínků, knoflíků a dalších věcí využitelných pro hru).

Další skupinou her jsou hry senzomotorické, mezi něž patří hry dotykové a haptivní. Dítě při nich uchopuje a ohmatává předměty, mačká, trhá, lechtá, olizuje. Jako házení, vrhání či neobvyklou lokomoci (lezení na stromy, schody, žebříky, chození pozpátku nebo po špičkách, manipulaci s předměty, hry atletické, hry rytmické či taneční a gymnastické) označujeme hry motorické. Dítě se také rozvíjí při hrách sluchových (bubnováním, troubením, zvoněním, pokřikováním, výskáním, povykováním, řvaním, pískáním či hrami hudebně rytmickými), dále hrách zrakových (prohlížením obrázků a hrou s barevnými předměty, hrou s krasohledem, paprsky, zrcadlem).

Ke hrám intelektuálním patří hry funkční, při nichž se dítě houpe na koni, brouzdá či přelévá vodu, přesypává písek, hrabe tunely, dělá rybníčky apod.; hry konstruktivní, při nichž si dítě staví, řeže, vystřihuje, zatlouká hřebíky apod.; hry hlavolamné, skládací a kombinační (dítě skládá obrazce z kostek, otvírá kouzelné skříňky, řeší jednoduché hlavolamy, kryptogramy, rébusy, křížovky, šarády, hraje šachy či dámu).

Také sem řadíme hry námětové (na učitele, na lékaře, na řidiče, na psa, na koně); hry napodobivé (holení, kouření, nasazování brýlí, mytí nádobí); hry fantastické (hovory s vymyšlenými osobami, ošetřování panenek). Tyto hry na sociální role, tedy na povolání, různé fascinující postavy ze svého okolí, pohádek a příběhů často vycházejí z příběhů, které byly dítěti čteny, vyprávěny nebo je vidělo v televizi. „*Pomocí her na sociální role se*

dítě učí vyhraňovat některé vlastnosti, připodobňovat se ke svým vzorům. Zkouší si samo sebe v situacích, jež v realitě nenastaly (a třeba ani nastat nemohou), nicméně ale přitahují, jsou pociťovány jako zajímavé či důležité, mají pro vyhraňování individuality význam.“ (Helus, 2009, str. 242) Hry na sociální role také mohou kompenzovat frustrace, kterými dítě trpí (možná omezení, obavy, úzkosti). Hry na hrdinu umožňují vyjít z vlastní omezenosti a uniknout jejím deptajícím účinkům. Stejně tak tyto hry pomáhají uvolnění tvůrčí fantazie.

Do her kolektivních řadíme hry soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické); dále pospolité, kdy se dítě účastní turnajů, klubových her, rejů, táboření, her dramatických; hry rodinné, při nichž si děti hrají na rodinu, tatínka a maminku, na domov; a hry stolní (tradiční i nové hry – domino, loto, karetní hry, ping – pong apod.).

„Ve všech uvedených příkladech předškolních her vidíme něco, co je odlišuje od funkčního předcvičování a pouhé experimentace; toto něco navíc bychom snad mohli označit jako „zdvojení“ mezi skutečností a iluzí. Tunel z písku je sice samozřejmě něco jiného než skutečný tunel, klacík se ovšem liší od pušky a malý chlapec není listonoš – dítě tento rozdíl zná, a přesto jej překračuje, jedná, jako by neexistoval“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 101)

Pokusy o klasifikaci her však nikdy nevystihují plnou rozmanitost a význam her pro dítě. Hra vede k osvojení dovedností, které jsou užitečné pro život dítěte, napomáhá k zotavení dítěte či k odpočinku a obnovení sil, či k překonání sociálních nároků kladených na dítě.

„Pro dítě tohoto věku je hra analogická pozdějšímu učení či ještě vzdálenější práci. To, jaké typy her dítě preferuje, často odhaluje, k čemu bude mít v dalším vývoji předpoklady. Mělo by proto mít možnost hrát si často a spontánně. Projevit, co je baví, co mu jde, pro co má dispozice“ (Šulová, 2010, str. 77)

V průběhu předškolního věku se při hře začínají projevovat intersexuální rozdíly, kdy se mění celkový ráz hrové aktivity u dívek a chlapců. To pozorujeme u námětů her, výběru hraček nebo herních partnerů). Výrazně se projevují temperamentové vlastnosti, které ještě nejsou ovlivněny mechanismy sebeovládání. Temperament se projevuje již brzy po narození, kdy děti vykazují v chování velké rozdíly. Některé děti jsou plačtivé, jiné více bezstarostné, některé jsou velmi aktivní a stále v pohybu, jiné jsou více sedavé a setrvávají u rozličných úkolů dlouhou dobu. (Saudino, 2009)

Až ke konci předškolního období začíná dítě odlišovat práci od hry. Práci začíná chápat jako samostatnou specifickou aktivitu, kterou vykovává v reálné situaci – nespokojuje se již pouze s tím, že může dělat něco „jako“.

Některé děti si ve fantazii vytvářejí ke svým hrám společníky, které ve skutečném životě pro skutečnou hru postrádají. Nazývají je různými jmény, dávají jim různé vlastnosti a dovednosti, mluví s nimi, starají se o ně a sami se jim při hře připodobňují. Toto chování je často chápáno jako známka málo uspokojené potřeby dětské společnosti a současně určitý způsob, jak procvičovat sociální role. Zdrojem poznatků a inspirace jsou pro děti především dospělí lidé z jejich nejbližšího okruhu. „*Budou – li se tedy rodiče pozorně dívat na hru svých dětí (a nemusí to být jenom na maminku a na tatínka, ale třeba i na princezny nebo na zvířata v pralese), mohou v ní objevit (věrohodně, i když třeba v určité karikatuře) své vlastní projevy, postoje, zvyky a zlozvyky, vychovatelské přehmaty i své osobní ctnosti a nectnosti.*“ (Matějček, 2005, str. 154)

Do nástupu do školy se nejen pomocí hry formují první pracovní návyky a postoje. Při pozitivní hrové motivaci k činnosti je možné pomocí hry ovlivnit a formovat budoucí pracovní a učební návyky dětí. Rodiče tak mohou formovat kvalitní vztah svého dítěte k sobě, budovat svoji autoritu v rámci společných činností, stejně tak dítě vidět v reálné situaci, v reálných vztazích, vnímat jejich postavení mezi dospělými. Kontakt s rodičem při hře umožní dítěti jasně formovat své vlastní chování, roli, anticipovat svůj vývoj a vytvářet koncepci vlastního života.

2 Pedagog mateřské školy

Profese učitele v mateřské škole je poměrně mladá disciplína, která neustále prochází kvalitativním vývojem. Chceme-li postihnout celou oblast měnící se role učitele, musíme se vrátit do historie a tím i k počátkům českého institucionálního předškolního vzdělávání.

2.1 Pedagog mateřské školy v minulosti a dnes

Počátky českého institucionálního předškolního vzdělávání se datují přibližně do poloviny 19. století, kdy vznikaly opatrovny a mateřské školy s tzv. pěstounkami.

Náplní práce pěstounek byla zdravotní a bezpečnostní péče o děti, postupně však do mateřských škol přibývá příprava na školu a život. Pěstounky musely oplývat nejlepší pověstí a mravností, trpělivostí, bdělostí a mateřskou péčí.

Od r. 1934 se tyto pěstounky označují s novým výnosem ministra školství a národní osvěty názvem „učitelka“. Se zvyšujícími se nároky na pedagogickou připravenost učitelek mateřských škol dochází i k úpravě učitelského vzdělávání na vysokoškolskou úroveň.

V roce 1950 bylo vzdělávání učitelek mateřských škol opět navraceno na středoškolskou úroveň, zejména kvůli zvýšené potřebě kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Ty se připravovaly v tříletém studiu na pedagogických gymnáziích, završeném rokem řízené pedagogické praxe. Následně byla tato gymnázia přetransformována na střední pedagogické školy se čtyřletým studiem zakončeným maturitní zkouškou.

Na konci 20. století se po politických a ekonomických změnách v České republice znovu řeší otázky spojené s ranou péčí o děti a jejich vzděláváním. Problematika profese učitele a jeho příprava na odbornou práci se dostává do centra pozornosti, věnuje se mu vzdělávací politika i řada významných odborníků. Vzniká řada výzkumů z oblasti pedagogiky, vývojové psychologie, dětského lékařství atd., které přináší mnoho nových a diskutovaných informací.

Průcha (2009) zmiňuje, že v současné době není stále vypracován komplexní obraz o učitelstvu. O jistý náhled se pokusili J. Loucký a O. Svoboda (1935) v lokálním rozměru antropologického a sociologického šetření všech učitelů v okrese Prostějov. Ve výzkumu podrobně popsali následující charakteristiky: sociální původ učitelů i jejich manželských partnerů, učitelskou sňatečnost, početnost dětí v rodinách učitelů, příjmy a ekonomickou

situaci učitelových rodin, osobní a společenské zájmy učitelů, vztah učitelů k učitelství povolání, jejich postoje k reformním směrům a další.

2.2 Charakteristika pedagoga mateřské školy

Současná česká vzdělávací politika i politika EU se snaží o co nejvyšší kvalitu vzdělávání dětí v předškolním věku, na níž navazují následující stupně vzdělání. Osobnost učitele je pak chápána v souvislostech s celkovou vzdělanostní úrovní společnosti. „*Učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost.*“ (Syslová, 2013, str. 18). V mateřské škole, oproti jiným stupňům vzdělávání, je role učitele specifická mnohonásobně silnějším působením učitele na děti. V předškolním věku se zakládají dovednosti trvalého charakteru, přístup učitele se zaměřuje na rozvoj každé jednotlivé dětské osobnosti a současně kultivuje vzájemné vztahy v dětské skupině. Smyslem učitelství je zejména spoluúčast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a tím i příprava na vstup nové generace do světa dospělých. Nároky kladené na učitele a jeho práci se mění tak, jak se proměňuje společenský život a život všech dětí a mládeže, na něž je výchovné úsilí zaměřeno. „*Základní myšlenkou je, že by se každému dítěti mělo dostat takového individuálního vybavení, aby dosáhlo podle svých možností maximálního stavu sociální a vzdělávací kultivace.*“ (Koťátková, 2008, str. 84).

Na učitele jsou společností kladeny profesionální nároky, které postihují základní dimenze pedagogické osobnosti: individuální osobnostní předpoklady a charakteristiky učitele, dodržování norem profesionálního jednání a profesionální odpovědnosti, podání pracovního výkonu a jeho dosahované efekty, a v neposlední řadě požadované vzdělání a kvalifikace.

V důsledku tohoto chápání učitele neposuzujeme pedagoga pouze z jeho odbornosti. Klademe důraz na osobnostní zralost a pedagogickou etiku. Učitel je základním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu a je spoluodpovědným za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Spolupodílí se na utváření hodnotového systému žáků a podporou zájmů žáků všeobecně podporuje jejich osobnost. Poskytuje žákům potřebné vědomosti, dovednosti, názory, postoje a sociální zvyky a návyky.

Gillernová (2010) uvádí, že učitelka mateřské školy realizuje během své profese celou řadu rozmanitých činností, rozvíjí složité sítě sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují.

Její profesní kompetence podporují dovednosti rozličných zaměření, přičemž do popředí vystupují sociálněpsychologické profesní dovednosti.

Dle Šmelové (2009) je učitel mateřské školy kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání, který je osobnostně vyzrálý a kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.

2.2.1 Role učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy naplňuje různé role, s nimiž by se měl ztotožnit, aby jeho práce byla smysluplná. Pojem role zde chápeme jako jakési poslání, úlohu nebo předpokládané způsoby chování a jednání.

„V souladu s kurikulární politikou, vyplývající z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy, 2001), a školským zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. (školský zákon), byl zaveden do vzdělávací soustavy nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Jedná se o rámcové vzdělávací programy, které tvoří závazný rámec vzdělávání pro jednotlivé vzdělávací etapy.“ (Šmelová, 2006, str. 120)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) také jednoznačně stanovuje odborné činnosti, které má učitel mateřské školy zvládat.

Šmelová (2006) uvádí, že se jedná o následující dovednosti:

- dovednost analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a dále na základě těchto zjištění zajišťovat profesionální péči o děti a jejich výchovu i vzdělávání
- dovednost osvojit si strategie a metody vhodné k práci s dětmi
- dovednost osvojit si práci dle oborových didaktik a dále didaktické prvky uplatňovat dle odpovídajícího předškolního věku
- dovednost projektovat, využívat vhodné evaluační nástroje a analyzovat vlastní vzdělávací potřeby spolu s jejich naplňováním pomocí sebevzdělávání

Učitel během své pedagogické práce přijímá nové role, které odrážejí profesní povinnosti učitelů mateřských škol. Jsou spojeny se vzděláváním. Šmelová (2006) vymezuje role předškolního pedagoga dle Tomanové (2001):

- role pečovatelky: empatický učitel chrání dítě před možným nebezpečím, podporuje zdravý životní styl dítěte, vede ho k čistotě, sebeobsluze, péči o zdraví; poskytuje mu pomoc
- role komunikátora: učitel schopný komunikace v mateřské škole, který je schopný naslouchat, odpovídat, sdělovat, srozumitelně referovat o pedagogických jevech; komunikuje s dětmi daného věku v duchu partnerství
- role učitelky: učitelka učí děti poznávat svět, učí dítě jednat, žít, učit se, poznávat jeho možnosti
- role vůdce: nutná pro organizaci většího počtu účastníků pedagogického procesu
- role manažera: vyhodnocují a reagují na podněty, přání a očekávání účastníků
- role obhájce: učitel vytváří pedagogické podmínky pro naplnění práv dítěte, sleduje dobré uspokojování jeho potřeb
- role poradce: poskytuje rady rodičům, nabízí řešení na úrovni profesních kompetencí učitelky MŠ, doporučuje kontakty s odborníky.

2.2.2 Kompetence učitele mateřské školy

„Jednou z klasických pedagogických maxim, která je jistě obecně známa na celém světě, je věta, že školu dělá učitel. V duchu této nadčasově chápané zásady se pak tvrdí, že výsledek výchovy závisí na osobnosti učitele, a to výlučně či aspoň především.“ (Kotásek in Walterová, 2004, str. 96)

Průcha (2002) uvádí teoretický seznam kompetencí učitele:

- kompetence odborně předmětové (nevyhnutelná znalost vědeckých základů daných předmětů)
- kompetence psychodidaktické (vytváření příznivých podmínek pro učení – motivace, aktivizace, vytváření příznivého klimatu, apod.)
- kompetence komunikativní (k dětem, rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy)
- kompetence organizační a řídicí (plánování a projektování své činnosti, tvorba a udržování určitého řádu a systému)
- kompetence diagnostická a intervenční (vnímání, jak žák myslí, cítí, jedná, proč, s jakými příčinami a důsledky, jak mu lze pomoci)
- kompetence poradenská a konzultativní (zejména směrem k rodičům)

- kompetence reflexe vlastní činnosti (analýza vlastní osoby a vlastní činnosti)

Existují snahy, podle nichž by se na základě kompetencí učitele dospělo k zformování jakýchsi standardů pro učitelskou kvalifikaci (např. v Anglii). Prozatím je však vymezení univerzálních standardů pro učitelovu profesní kompetenci vnímáno v mnoha zemích v negativním světle a je přijímáno s kritikou. „Zároveň se daří různým teoretikům vkládat další a další požadavky na tyto kompetence, bez zřetele k tomu, co vůbec mohou učitelé (resp. většinou učitelky) fyzicky a psychicky zvládnout.“ (Průcha, 2009, str. 139)

2.3 Legislativní vymezení učitele mateřské školy

O aktuální právní normě týkající se otázek pedagogických pracovníků hovoří *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Ten vymezuje mimo jiné i postavení pedagogických pracovníků společně s požadavky na jejich odbornou kvalifikaci.

Dle §2 pak platí, že: *Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).*“

Přímou pedagogickou činnost pak může vykonávat učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér či vedoucí pedagogický pracovník.

Z § 3 potom vyplývají předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, který musí splňovat následující předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) je bezúhonný,*
- d) je zdravotně způsobilý,*
- e) prokázal znalost českého jazyka (není-li dále stanoveno jinak).*

Požadavky na vzdělání učitele mateřské školy stanovuje § 6, z něhož vyplývá, že učitel mateřské školy získá odbornou kvalifikaci studiem zaměřeným na pedagogiku předškolního věku ve vysokoškolském akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd nebo zakončením studia akreditovaného vzdělávacího programu vyššího odborného vzdělávání se zaměřením na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Kvalifikaci lze získat také středním vzděláním v rámci vzdělávacího programu v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání.

Požadavky na učitele jsou v souladu se školským zákonem stanoveny v zákonu o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004 Sb.)

§ 33 definuje cíle, k jejichž naplnění má být učitel mateřské školy připraven: *„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 speciálněpedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Legislativní dokumenty jednoznačně vymezují požadavky a povinnosti vztahující se k výkonu profese učitele mateřské školy. Společně s kurikulárními dokumenty tvoří východiska pro stanovení profesních standardů a kompetencí.

Kurikulární dokumenty určují, jaké povinnosti má učitel mateřské školy a to pomocí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2004. Ten říká, že předškolní vzdělávání je vyhovující, jestliže všichni pedagogičtí pracovníci pracující v dané mateřské škole mají předepsanou kvalifikaci, případně si ji průběžně doplňují; pedagogický sbor pracuje dle jasně vymezených a společně vytvořených zásad a pravidel; pedagogové se dále aktivně sebevzdělávají; ředitel mateřské školy podporuje pedagogický sbor, vytváří podmínky k seberealizaci a sebevzdělávání.

Kompetence pedagogických pracovníků, které vyplývají ze záměru rozšířit učení jako celoživotní proces zvláště u učitelů, jsou kombinací znalostí, dovedností a postojů, jež odpovídají určitému kontextu. Klíčové kompetence vyplývají z potřeb každého ke svému osobnostnímu naplnění a rozvoji, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.

3 Nástup do školy

U dětí předškolního věku se běžně setkáváme se značnými rozdíly, které se vyskytují v rychlosti a posloupnosti vývojových změn a zrání jednotlivých oblastí psychiky dítěte. Psychologům i pedagogům je známá skutečnost, že všechny děti se v předškolním věku nevyvíjí stejně rychle, proto ani jejich připravenost na vstup do školy není na stejné úrovni. (Adamovič, 1985) Můžeme pozorovat rozdíly mezi chlapci a dívkami i mezi jedinci navzájem, kdy jsou patrné různé nerovnoměrnosti zrání jejich psychických struktur a to jak ve smyslu zpomalování, tak i akcelerace. K těmto jevům dochází dle odborných studií, které se věnují této problematice, na základě nerovnoměrného vývoje psychiky, rozdílné dynamiky vývoje, možné nezralosti některých psychických funkcí, stejně tak jako na základě individuálních zvláštností dětí apod. Pomocí ověřování poznatků a zjištěných obecných charakteristik dítěte na počátku školní docházky můžeme vyvozovat potřebnou úroveň rozvoje schopností a dovedností, které dítě potřebuje pro úspěšné učení ve škole společně se zvládnutím nároků v různorodých školních situacích. Také pomocí objektivní diagnostiky nedostatků v rozvoji dětské psychiky můžeme včasně předcházet školnímu neúspěchu a odvozovat správné podněty pro nápravu zjištěných odchylek a nerovnoměrností. Hromadné sledování a testování úrovně rozvoje osobnosti dítěte před vstupem do základní školy má u nás dlouholetou tradici, která může přinášet byť jen orientační hodnotu, přesto se stává základem pro přesnější a podrobnější diagnostiku konkrétních dětí. U dítěte přecházejícího z předškolního vzdělávání do běžné školy se předpokládá fyzická zralost spojená k přiměřenému zdraví, stejně jako určitá odpovídající úroveň v oblasti poznání, emocionality a sociální zralosti. Spojením těchto dovedností se dosahuje určité nutné míry připravenosti pro školu. *„Testy školní zralosti se strukturou svých nároků signifikantně s nároky inteligenčních testů. Faktor obecné inteligence se v nich uplatňuje velmi výrazně.“* (Jirásek, 1972, str. 232)

Přípravou na náročnou činnost ve škole je předcházející navštěvování mateřské školy. To však některé děti snáší zpočátku s potížemi, vzhledem k tomu, že pro ně docházení do školky znamená adaptaci na nové životní podmínky a odloučení od rodičů. Mateřská škola jim poskytne vhodné zkušenosti pro rozvoj jejich sociálních interakcí, jimiž se budou rozvíjet ve vztahu ke spolužákům, nemohou však plně nahradit domácí mateřskou péči, při níž zůstává matka s dítětem v domácích podmínkách a k interakcím s vrstevníky dochází v zájmových kroužcích nebo v sousedství. (Matějček, 2011)

Ne v každém státě je vliv předškolní výchovy na následný vstup do základní školy vnímán pozitivně. Například v USA jsou předškolní zařízení považována za kontroverzní téma, vzhledem k tomu, že mnoho lidí vážně pochybuje o jejich kladném a prospěšném vlivu na malé děti. Mnoho Američanů se také domnívá, že by děti měly zůstat doma v péči matky, což však není kvůli pracovní vytíženosti velkého množství žen možné. Skutečností je, že do předškolních zařízení v USA pravidelně dochází 43% tří- a čtyřletých dětí, oproti 35% dětí stejného věku pobývajících doma v péči matky nebo jiné osoby. Děti pětileté, tedy mladší předškoláci, dochází do přípravného ročníku, tzv. kindergarten, který je v Americe všeobecný.

Vliv předškolních zařízení na děti se pokusila zjistit řada výzkumníků, jak uvádí Atkinsonová (2002, str. 94). Belsky a Rovine (1988) ve velice známé studii zjistili, že malé děti trávící více než dvacet hodin týdně v předškolním zařízení či v péči jiné osoby než matky, se jevíly nejistější v připoutání k matce než děti vychovávané v péči matky. Tyto výsledky se týkaly pouze malých chlapců s nedostatečně vnímavými matkami, kteří byli těžce zvladatelní.

Obdobný výzkum provedl Clarke-Stewart (1989), který zjistil, že malé děti trávící více než dvacet hodin týdně v předškolním zařízení či v péči jiné osoby než matky, vykazovaly méně známek jistého připoutání k matce (47%) než děti v péči matky (53%). Naopak Philips a kol. (1987) došly k opačným výzkumným závěrům, a to že kvalitní péče poskytovaná předškolním zařízením nebo jinou osobou než matkou nemá žádné negativní dopady na vývoj dítěte.

Novější výzkumy předškolní péče (Howes, 1990; Field, 1991; Andersson, 1992) se méně zabývaly protiklady vlivu předškolních zařízení a péče matky a spíše se zaměřily na rozdíly mezi vysoce kvalitními a málo kvalitními předškolními zařízeními. Děti, které od raného věku docházely do kvalitního předškolního zařízení, v pozdějším věku vykazovaly vyšší sociální kompetence, stejně jako vyšší podíl asertivity (Scarr, Eisenberg, 1993) oproti dětem docházejícím do předškolního zařízení v pozdějším věku. Naopak však dokazuje např. Garrett (1997), že nekvalitní předškolní zařízení mohou mít negativní vliv na přízpůsobivost dětí, zejména pak chlapců s vysoce stresujícím rodinným zázemím. Phillips a kol. (1994) pak dokazují, že kvalitní předškolní zařízení mohou snižovat vliv negativního vlivu takového rodinného prostředí na dítě. Studium rozdílu mezi chlapci a dívkami v úrovni připravenosti na školu a v učebních výsledcích se zabývá Kollárik (1972/1973; 1982/1983; 1990/1991).

Poukazuje na jistou výkonovou převahu dívek ve zkouškách připravenosti na školu, dodává však, že tato převaha není absolutní ve všech aspektech sledovaných ve výzkumech. Obdobné testování prováděla také Nováčková a kol. (1989), Marková-Vitovská a kol. (1980), Adamovič (1985).

Zkoumání kvality předškolního zařízení indikovalo několik aspektů: počet dětí ve třídě, poměr učitelů k počtu dětí, malá fluktuace učitelů a odpovídající úroveň jejich vzdělání. V případě, že jsou tyto podmínky splněny, jeví se, že jsou učitelky vnímavější k potřebám dětí, věnují jim více své pozornosti, více je verbálně stimulují. Výzkumy ukazují, že všechny tyto předpoklady vedou k následnému dosažení vyšších skóre v testech inteligence a probíhá u nich úspěšnější sociální vývoj (Galinsky a kol., 1994; Helburn, 1995; Howes, Phillips, Whitebook, 1992).

Jiné výzkumy dospěly k závěru, že dobře vybavené předškolní zařízení, které poskytuje dětem pestřejší škálu činností, má pozitivní vliv na vývoj dětí (Scarr a kol., 1993).

V rozsáhlé studii aplikované na více než tisíce dětí v deseti předškolních zařízeních bylo zjištěno, že kvalitní zařízení, jenž byla hodnocena podle kvalifikace učitelek a množství individuální pozornosti věnované jednotlivým dětem, znamenala pro děti rychlejší rozvoj řečových dovedností a také myšlení, a to ve srovnání s dětmi pocházejícími z podobného typu rodin, které však nedocházely do kvalitního předškolního zařízení. Závěry z této studie platily zejména pro děti z rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem (Garrett, 1997).

Dnešní společnost velice rychle mění podmínky, ve kterých děti vyrůstají, čímž je značně ovlivněn jejich vývoj. *„Některé schopnosti mají podstatně lepší podmínky – například množství znalostí, které už předškoláci mají z nejrůznějších oblastí, je někdy obdivuhodné. Informací, které se na děti odmala hrnou, je ovšem tolik, že v puze sebezáchovy mozek často vypíná – říká se tomu ochranný útlum. Proto jsou na tom jiné schopnosti zase podstatně hůř – třeba zrakové či sluchové vnímání.“* (Kutálková, 2005, str. 10)

Tak se stává, že děti žijící v pohodlí, opečovávané a cíleně intenzivně rozvíjené celou rodinou, často selhávají v kolektivu dětí, v němž se neumí pohybovat a podřídit se jeho pravidlům. Později mohou selhávat i ve škole.

Vstup do školy znamená pro většinu dětí zátěž. Tato zátěž se navíc nadále zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a také na pracovní výkonnost. Zejména pro dítě,

kteřé nenavštěvovalo mateřskou školu a má se najednou obejít po delší dobu bez rodičů, pracovat v poměrně velkém kolektivu podobně starých dětí a současně se podřizovat autoritě cizího dospělého. Dítě, které mateřskou školu absolvovalo, nemusí vnímat změnu v jeho životě tak značně, přesto je i pro ně organizace školní činnosti odlišná od té předchozí. Požadavky na dítě jsou významné – od všech dětí se očekává přiměřená soustředěnost po celou dobu vyučovací jednotky, během níž musí sedět v lavici, zachovávat pravidla školy a pracovat s učitelem, jenž oproti mateřské škole pouze stojí čelem vůči kolektivu a dálkově bez přímého individuálního kontaktu vede celý kolektiv. I přes správné učební postupy učitele je celá hodina pro šestileté dítě dlouhá a klade na něj značné nároky k užívání aktivní pozornosti, zejména pak na schopnost zamezení spontánní pohyblivosti a odpoutání se od hrové činnosti, které se až dosud převážně dítě věnovalo.

3.1 Rizikové faktory vstupu do školy

Výuka, se kterou se dnes začíná poměrně brzy, klade značné nároky na rozumovou vyspělost, současně také na přiměřenou pracovní motivaci, zájem a dostatečnou koncentraci. Stále stoupající nároky jsou kladeny na všechny děti stejně a to s velmi malým ohledem na jejich individuální schopnosti, osobnostní předpoklady či podmínky rodinného prostředí. *„Tato situace se významně nezměnila ani po opětovném prodloužení školní docházky na 9 let a zavedení programu „obecné školy“ či dnešních volnějších, jen rámcových, programů, které by měly právě počátek první třídy – školní start – poněkud zpomalit. V praxi však míra nároků na malé prvňáčky dosud klesla jen nepatrně. Důvod, proč se má vlastně učit, si přitom dítě neuvědomuje buď vůbec, nebo jen matně.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 104)

V souvislosti s nástupem do základní školy dítě silně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším světle a zažít úspěch, za který by sklidilo pochvalu. V případě, že dochází k těmto pozitivním emocím, probouzí se v dítěti usilovnost, která ho vede cestou k uspokojování potřeby vyniknout, prosadit svou osobnost a být dobrý. Tato činnorodá usilovnost umožňuje dítěti prožívat takové významné zlomové zkušenosti, jako je radost z úspěchu a zadostiučinění z dosažených výsledků. Vnímá uspokojení z činnosti samé, potěšení z toho, že je činnost schopno zvládnout a dokáže ji dovést do konce. Spolu s tímto prožíváním se v dítěti přirozeně aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost nebo odpovědnost za výsledky své odvedené práce. Proto na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí velmi negativně, když jeho snaha o pracovitost není podchycena a povzbuzována, ale naopak je opomíjena či podlamována.

Tuto situaci způsobují zejména opakující se neúspěchy, které navozují v dítěti pocity, že na úkol nestačí a že je horší než ostatní. Tyto stavy později ústí v pocity méněcennosti. Zde pak mohou vznikat další rizika pro následný vývoj dítěte v případě, že se pocit méněcennosti stává rysem osobnosti, který dále působí jako činitel svádějící v úkolových a zátěžových situacích k apatii a rezignaci, vede k vyhýbání se zadaným úkolům a nárokům nebo k obviňování okolí z předpojatosti a nespravedlivosti. „*Je tak vážně narušen ústřední dynamizující faktor osobnosti spočívající v angažovaném zaujetí úkoly a v usilovné snaze rozvíjet se jejich zvládnutím. Nepříznivé důsledky zpravidla přetrvávají do budoucna.*“ (Helus, 2009, str. 245)

Problémy při vstupu do školy mohou vznikat také z problémů plynoucích z etnických rozdílů. Výzkumem rasových a etnických rozdílů ve školní připravenosti se zabývali např. D. a A. J. Stenner (2010); etnickými rozdíly ve vazbě na socioekonomické zázemí rodiny G. Duncan, K. Magnuson (2010); genetickými rozdíly ve vazbě na etnický původ W. Dickens (2010); rozdíly ve školní připravenosti a kognitivním vývoji ve vazbě na etnický původ K. Noble, N. Tottenham, B. Casey (2010).

Mnoho dětí proto po vstupu do základní školy projevuje po delší či kratší dobu různě velké známky nepřizpůsobení. Učitel může pozorovat, že se dítě špatně podřizuje kolektivnímu vedení, není schopno soustředit se na vyučování, stále si s něčím hraje, nesedí klidně, otáčí se, mluví při výkladu učitele, apod. V důsledku tohoto chování se dříve nebo později objeví i potíže ve výuce. Dítě nezvládá probíranou látku a nestačí nastavenému tempu výuky, začíná více či méně zaostávat ve školních předmětech, případně alespoň v některém z nich. Tyto počínající neúspěchy snižují sebevědomí dítěte a v případě, že se začnou hromadit, brání úspěšnému postupu. Nutí potom učitele a rodiče k rozhodování, zda by měla být školní docházka ještě přerušena a dítě by mělo být vráceno zpět do mateřské školy, případně zda mají být prověřeny schopnosti dítěte a na základě vyhodnocení by dítě bylo přeřazeno do školy praktické nebo do vyrovnávací či jiné speciální třídy. Stejně tak může dojít ke konci školního roku k rozhodnutí, že má dítě třídu opakovat. Přesto tyto různě velké neúspěchy často značně nepříznivě působí na celý vývoj další osobnosti dítěte.

To, zda je dítě úspěšné či neúspěšné ve škole, velmi ovlivňuje i postavení dítěte v kolektivu třídy. Celkově se pak oblíbenost ve třídě velmi významně projevuje i ve vztazích dítěte k druhým lidem, stejně jako k sobě samému. Projevy maladaptace jsou patrný zejména doma, kdy je pozorují sami rodiče dítěte. Dítě nechce ráno vstávat a jít do školy, po dni

ve škole se vrací domů velmi unavené a nechce pracovat na zadaných školních úkolech. Domácí příprava se pak stává pro celou rodinu velkým problémem.

Farkašová (1997) dle výzkumu konstatuje, že při zvolení správných metod, postupů, úpravě organizace vyučování a vlastního času, při volbě ideálního chování v určitých situacích mohou děti postupovat při plnění na ně kladených požadavků mnohem lépe.

Všechny tyto uvedené potíže mohou trvat jen krátkou dobu a během několika prvních týdnů školní docházky se mohou postupně vytrácet s tím, jak si dítě i rodina zvyká na nové požadavky školy. Stejně tak se tyto problémy mohou stupňovat po celý první rok i déle. Často je pak možné pozorovat děti ve vyšších třídách s běžným nadáním a dobrými ostatními podmínkami, přesto ve škole selhávajícími. Tyto děti se nechtějí či neumějí učit, z čehož plyne řada konfliktů nejen ve škole, ale také doma. Při bližším prověření školní historie těchto dětí pak u velkého počtu dětí bývá nalezena jasná vývojová souvislost s počáteční nepřizpůsobivostí, která vedla k pozdějšímu selhávání ve škole. V případě, že dítě nezvládá počáteční nároky školní docházky, nestačí požadovanému tempu výuky, neovládá základy nezbytné pro další výuku a s těmito nedostatky postupuje do dalších tříd, nedovolují mu tyto nedostatky pochopit složitější látku a sledovat obtížnější úkoly. Opakování druhého nebo dalšího ročníku se pak jeví jako málo účinné, zejména i při ohledu k tomu, že dítěti velice snižuje sebehodnocení v měnícím se kolektivu, do něhož je dítě přeřazeno.

Ne vždy však musí dojít taková situace do zcela negativní roviny. V případě trpělivého, individuálního a zkušeného přístupu učitele – elementaristy, může přiměřeným podněcováním pozitivní motivací dojít k postupnému překonání počátečních adaptačních potíží dítěte, u něhož lze tímto způsobem vypěstovat lepší pracovní schopnosti. Učitel musí zvláště dbát na to, aby v dítěti posiloval snaživou pracovitost a takto co nejvíce eliminoval nebezpečí vzniku pocitů méněcennosti, zejména pak v situacích zadávání úkolů, hodnocení dítěte i jeho sebereprezentace.

Ve zdravém prostředí děti přirozeně projevují snahu, úsilí a mají touhu si věci sami vyzkoušet, zejména tehdy, nemusí-li se bát, že v případě neúspěchu dojde k něčemu nepříjemnému (získání špatné známky, výsměch kamarádů a spolužáků, potrestání od rodičů apod.). Chtějí se vyhnout situacím, kdy si můžou způsobit ostudu nebo se propadnout do skupiny horších dětí ve třídě.

„Hodnocení se může snadno stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně říká, že je výkonově slabé, horší než druzí či horší, než očekávalo. To je důvod, proč se v některých školských systémech klasifikace v primární škole odmítá. Se zkoušením se mohou pojit stavy zvýšené úzkosti, vyvolávající v dítěti zmatek, snižující soustředění, a tudíž zhoršující výkon“ (Helus, 2009, str. 246)

Negativně působí zejména takové zdůrazňování významu známky, že překrývá význam hodnoty vzdělání. Dítě se pak učí pouze pro známku a ne proto, aby samo poznávalo. Tento stav často navozují rodiče, ale i učitelé, ačkoliv si to často neuvědomují či nepřipouštějí. Tím, že za známky dítě získává nějakou odměnu či trest, mění se význam známky pro dítě i zájem o ni. Později se mohou hromadit negativní hodnocení a negativní zkušenosti s klasifikací, které vedou k získání nebo prohloubení pocitů méněcennosti, strachu či úzkosti a navozují stavy rezignace, apatie nebo určité odevzdanosti.

Aby nedocházelo k podobným situacím a hodnocení mělo pozitivnější účinky na vývoj dítěte a jeho učení, měl by učitel omezovat hodnocení založené na porovnávání žáků mezi sebou navzájem. Vhodnější je spíše porovnávat stávající výkon dítěte s jeho výkonem v předchozím období. Učitel by měl společně se žákem vytyčit fáze procesu učení, a zdůrazňovat pokroky, které dítě blíží jeho vybranému cíli. Stejně tak je možné poskytovat dítěti informace o hodnocení jednotlivých fází učebního procesu, při kterém učitel nevyslovuje ihned finální hodnocení úkolu – prospěl, neprospěl, nedostatečně apod. Dítě pak může lépe vyvozovat závěry pro svůj další postup práce a zažít úspěch z dílčích výsledků.

Proto by měl učitel vytvářet podmínky, při kterých by všechny děti zadávání úkolů a vytyčování požadavků vítaly. Měl by připravovat výchovné situace tak, aby byly pro děti lákavé a aby měli všichni žáci šanci projevit své kvality, mít možnost uspět, pochlubit se, zažít příjemné pocity spojené s poznáním, o kterém potom mohou vyprávět, a v konečném důsledku zažít možnost být na sebe hrdý. Stejně tak je důležité navozovat situace, při nichž dítě vystupuje před druhými, dostává se do centra pozornosti, je hlavním aktérem jisté situace. Touha po těchto chvílích je přirozeností dětí tohoto věku. Sebeprezentace jim pak přináší pocity zadostiučinění a hrdosti a pro dítě se stávají motivem zvýšeného zájmu. Obdobně se ale mohou mnohé děti z různých důvodů stydět a bát, že si udělají ostudu, zejména došlo-li při totožné chvíli k neadekvátním reakcím okolí. Tyto pocity je třeba odbourat zejména tím, že dítě získá více pozitivních zkušeností, které tyto negativní pocity

oslabují. Pozitivní sebezprezentace je důležitá pro vývoj schopnosti veřejného projevu a utváření způsobilosti chovat se mezi lidmi přirozeně a kultivovaně.

3.2 Zahájení školní docházky

Odolnost dětí vůči školní zátěži je nutné zkoumat komplexně, obdobně jako je důležité věnovat pozornost případným odkladům školní docházky. V České republice se do první třídy základní školy přijímají pouze děti, které k 1. září dosáhnou šesti let. Z dětí, které tohoto věku dosáhnou do konce kalendářního roku, se pečlivě vybírají pouze ty, které jsou přiměřeně tělesně i duševně vyvinuté, stejně tak i za předpokladu, že jsou ve školách volné kapacity. Přesto samotné dovršení šestého roku věku společně s posouzením tělesného vývoje dítěte nenaznačuje nic významného o tom, jak bude dítě ve škole schopno se pracovní a sociálně zařadit a jak bude celkově prospívat.

Jak zmiňuje Kohoutek (2008,[online]) „je v odborné literatuře uváděno, že mezi dětmi, které při nástupu do školy dosáhly šesti let, je 10 až 25 procent dětí pro školu nezralých (nezpůsobilých) a mezi dětmi, které ještě šesti let při vstupu do školy nedosáhly, je asi 50 až 60 procent dětí školsky nezralých (nezpůsobilých). Tyto skutečnosti mají své důsledky především ve špatném prospěchu a v psychických závadách a poruchách chování a osobnosti dětí, které nastoupily školní docházku ještě psychicky nezralé. Jde o důsledky často dlouhodobé, které zanechávají trvalé stopy ve zdravotním stavu, vývoji psychiky a osobnosti dítěte.“

Mertin (2006) uvádí, že ve škole nejde o to zvládnout úkoly jakkoli, ale zvládnout je dobře. Pro šikovné nešestileté dítě nemůže být úspěchem dvojka nebo trojka, ale jen výborné známky. Také je u nešestiletého dítěte třeba velice pečlivě zvažovat množství úsilí a času potřebných k dosažení výborných výsledků. Není důvod, proč by nešestileté dítě mělo vynakládat výrazně víc úsilí.

Kucharská (2010, in Mertin, Ilona Gillernová) zmiňuje, že na učitelku mateřské školy je proto kladen požadavek dovednosti posouzení vývojové úrovně jednotlivých dětí. Neposuzuje přitom jen mentální vyspělost, ale jde o komplex biopsychosociálních vlastností, osobnostní a pracovní charakteristiky dítěte.

Tomčániová, Holúbková (2002) zmiňují možnosti práce s dětmi s odkladem školní docházky v Dětském centru Výzkumného ústavu dětské psychologie a patopsychologie

v Bratislavě. Děti se setkávají na skupinových sezeních, na něž navazuje individuální psychologické sezení. Ke zlepšení dětí dochází díky spolupráci psychologa, logopeda, fyzioterapeuta i neurologa. Také Mádrová (1988) poukazuje na důležitost práce s dětmi s odloženou školní docházkou, a to zejména s dětmi s lehčím opožděním, s IQ v pásmu podprůměru až v pásmu hraničícím s defektem.

3.3 Vstup do školy – role školáka a rodiny

Nástup do školy je v každé rodině považován za důležitý sociální mezník a je takto významně vysvětlován i dítěti. Dítě se stává školákem a tím přijímá novou roli, která je jeho okolím ritualizována. Prochází při přijetí této role několika významnými kroky – zápisem ke školní docházce, prvním školním dnem a tyto fáze znamenají počátek jeho nové životní etapy, kterou vnímá nejen rodina a okolí dítěte, ale také dítě samotné jako podstatnou životní změnu.

Role školáka je limitována dosažením věku a dosažením odpovídající vývojové úrovně dítěte. V tomto smyslu je chápána jako potvrzení normality dítěte, kdy je přijaté do školy na základě odpovídající očekávané úrovně. Role školáka s sebou přináší vyšší sociální prestiž, potvrzuje předpoklady k dalšímu žádoucímu a obecně vysoce hodnocenému rozvoji. Stejně tak představuje aktuální a zásadní změnu životního stylu pro dítě i jeho rodinu a zvýšení nároků i větší důraz na jejich plnění. Celkově tato role ovlivňuje zásadním způsobem rozvoj dětské osobnosti a následné prožití celého zbývajících dětství.

Když se dítě stane školákem, pro rodinu a blízké okolí to znamená nutnost přizpůsobit této skutečnosti i svou vlastní, rodičovskou roli, zejména jedná-li se o první dítě v rodině. Rodiče tak musejí přenechat část své moci škole jako instituci a učitelé jako jejímu představiteli. Stávají se sami podřízenými vyšší institucionální autoritě. Škola pak může působit i jako místo konfrontace rodinného hodnotového systému a společnosti, jíž škola reprezentuje. Jako podstatný jev pak může být vnímán např. u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo minoritních etnik. Sociokulturní úroveň jednotlivých rodin nebo prostředí, v němž dítě vyrůstá, výrazně ovlivňuje intelektové dovednosti jedince a také výraznou měrou přispívá k rozvoji školní zralosti. (Šimíčková, 1999)

„Role školáka může mít pro osobní identitu dítěte různý význam. Její pojetí i hodnota obyčejně závisí na informacích a postoji rodičů, kteří dítě významně ovlivňují. V tomto smyslu

může být i různě stylizována (pozitivně i negativně). Rodiče do budoucí role svého dítěte mnohdy projikují své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili.“ (Vágnerová, 1999, str. 146) Takto bývá škola často dítěti prezentována jako povinnost, nutnost, či nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji. V některých případech může být uváděna i jako zátěž nebo potenciální zdroj ohrožení, pokud v minulosti rodičů došlo k negativním zkušenostem během školní docházky. Rodiče začínají mnohem více sledovat úroveň různých schopností a dovedností svého dítěte, a v případě pocitů nedostatečného zvládnutí těchto schopností pro školu, usilují o nápravu. Dítě tak začíná aktivity, které dříve uskutečňovalo pouze jako hru, chápat jako záměrné a cílené.

Takové cílené aktivity převažují ve fázi procesu, kdy se dítě učí určité dovednosti. Jakmile je dosaženo určité žádoucí úrovně, stává se tato aktivita prostředkem k rozvoji dovednosti jiné. Z tohoto postupu vychází také podstata školní zralosti a připravenosti, kdy dílčí schopnosti a dovednosti dosahují takové úrovně, že se mohou stát prostředky k dalšímu vývoji.

3.4 Školní zralost

Jak již bylo popsáno, vstupem do školy se dítěti výrazně mění dosavadní způsob jeho života a nově nabytá sociální role mění podstatně každodenní realitu celé jeho rodiny.

Základní škola vychází z výsledků práce mateřské školy, na nichž dále staví. Přitom má řadu požadavků, které dítě nemůže získat prostým zráním nebo přítomností ve společnosti nebo někdy ani jen rodinnou výchovou. Je k němu zapotřebí specifický trénink. Příprava na vstup do základní školy nemá dominovat v programu mateřské školy, je však jeho nedílnou součástí. (Mertin, 2010)

Věk pro vstup dítěte do školy není stanoven náhodně, jeho správným zvolením se zabýval již J. A. Komenský ve své Velké didaktice, kdy uvedl, že *„Na dobrém počátku vše záleží.“*

Stejně tak Komenský v XI. kapitole Informatoria školy mateřské (str. 87 – 89) určuje obecně věk šesti let jako nejvhodnější pro vstup do školy. Současně také upozorňuje na individuální hranice a varuje proti předčasnému zařazení dítěte do školy:

„...Příliš dětinský věk více pěstování a šetření potřebuje, nežli aby preceptor, celý zástup jich na péči a práci máje, stačiti k nim mohl. Protož v mateřiníném klíně ještě jim lépe.

...Bezpečněji jest, aby se mozek prvé dobře usadil, nežli zaměstnáván býti začne. V dítěti pak do pěti i šesti let sotvá se teménko právě zavírá a mozek utvrzení svého dochází...

...Aniž, děje-li se jinak, jaký užitek jest. Nebo plaň mdlá k štěpování vzata mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koníček také příliš časně zapřežený zemden bývá: ale dáš-li mu čas k vyvrstvení se, potáhne tím silněji a nahradí všecko.

...Aniž dlouho jest do šestého (neb i začátku sedmého) roku čekati, když se zatím potřebných věcí neobmeškává, jakž již ukázáno, že i doma v prvním hned a počátečním svém věku mají v čem cvičení býti...

...Zase pak přes šest lét déle doma dítě chovati také neradím: protože čemu se doma (podlé již ukázané zprávy) učiti má, volně v šesti letech vynajiti se můž...

...Naposledy však, ne tak se to míní, jako by nemohlo jinak býti než v šesti letech zplna: můž býti o půl roku neb o celý dříve neb posléze, jak se při kom spatří. Nebo strom některý hned zjara ovoce nese, jiný v létě, jiný ku podzimku...

...Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou:

- 1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.*
- 2. Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje.“*

Později se s termínem školní zralosti setkáváme v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové z dvacátých let tohoto století (Matějček, 1994 in Vágnerová 1999, str. 149). Dále se od šedesátých let objevují výzkumy A. Kerna, J. Langmeiera a D. Langmeierové, Jirásk a dalších.

Moderní autoři, kteří se pokouší definovat tzv. školní zralost, kladou důraz zpravidla na některou z tří navzájem spojených podmínek pro to, aby dítě úspěšně započalo svou školní dráhu:

- během celého minulého vývoje si dítě osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na počátku školní docházky očekávají
- v současné době má dítě dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a úměrně vyvinuté intelektové schopnosti
- do budoucna je dítě dostatečně motivováno k soustavnému učení v základní škole.

Na základě těchto podmínek můžeme tedy uvést několik definic školní zralosti:

Zdeněk Matějček definuje školní zralost jako „*schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*“ (Matějček, 1994, str. 94)

Langmeier, s odvoláním na Komenského, pokládá školní zralost za „*dosažení takového stavu somatopsychického vývoje dítěte, který je výsledkem celé předchozí etapy, je vymezen přiměřenou výkonností, přizpůsobeností a subjektivním pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem pro plnění nových úkolů a nároků.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 107)

L. Klindová uvádí definici školní zralosti jako určitý stupeň tělesného a psychického vývoje, jenž umožní dítěti bez obtíží se účastnit společenského vyučování ve třídě. „*Dítě má být při vstupu do první třídy způsobilé plnit požadavky, které na ně klade škola. To znamená, že se má učit základům čtení, psaní a počítání. Jeho mentální vývoj musí být tedy na úrovni, která mu umožňuje osvojit si tyto základní dovednosti.*“ (Klindová, 1974, str. 135)

Jak uvádí Jirásek (in Švancara, 1980, str. 227) „*školní zralost představuje tělesný, duševní a sociální vývoj, odpovídající současným nárokům školy. Posuzovaná kritéria „školní zralosti“ mají dětem zajistit adaptaci na obvyklé formy řízeného osvojování vědomostí a dovedností uskutečňované ve skupinách vrstevníků.*“

„*Školní zralost představuje komplex schopností a dovedností, s nimiž by dítě mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není jen změna sociálního postavení dítěte, ale i přesun jeho hlavní činnosti ze hry na učení, změna sociálního postavení dítěte atd.*“ (Novotná, Kremličková, 1997)

Matějček definuje školní zralost jako „*Schopnost dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským*“ (Matějček, Dytrich, 1994, s. 94).

„*Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.*“

Je to jev komplexní, podílí se na něm vlivy vnitřní i vnější (maturace i subjektivní zkušenost).“
(Petrová: in Šimíčková-Čížková, 2008, s. 84)

Koťátková uvádí definici školní zralosti jako *„Způsobnost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním“* (Koťátková, 2008, s. 114).

V případě školní zralosti jde dnes podle Matějčka pravděpodobně více než *„o dodané vědomosti a dovednosti právě o biologickou zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulsivnosti, míru pohyblivosti, vyspělost jemné motoriky atd.“* (Matějček, 2011, s. 119)

„Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. Je to jev komplexní, podílí se na něm vlivy vnitřní i vnější (maturace i subjektivní zkušenost).“
(Petrová in Šimíčková – Čížková, 2008, str. 85)

Z hlediska legislativního je termín školní zralost v oblasti školské legislativy chápán jako podmínka nutná pro zahájení povinné školní docházky po dosažení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně vyspělé. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Již v 70. letech minulého století se objevují názory (např. Kollárik, 1974), že nejčastěji používaný termín školní zralost se často ukazuje jako nevyhovující a zastaralý, napadají ho nejen pedagogové, ale také někteří psychologové. To zejména proto, že pojem zralost je výraz převzatý z biologie a naznačuje jen vnitřní podmíněnost vývoje. Proto se ve vývojové psychologické literatuře neseťkáváme pouze s pojmem školní zralost, objevujeme i pojmy školní připravenost.

„V obvyklém pojetí vyjadřuje termín školní připravenost souhrn předpokladů pro úspěšné zvládnutí školní situace, která je hodnocena ve vztahu k určitému školskému výkonu.“ (Vágnerová, 1999, str. 155)

„Školní připraveností rozumíme dosažení takového stupně v tělesném a duševním vývoji, který umožňuje, aby dítě bylo schopno bez újmy na tělesném a duševním zdraví vyhovovat nárokům, které na ně klade školní vyučování, a dosahovat vzhledem ke svému nadání a své pili přiměřených školních výsledků. Je to takový stupeň tělesného a duševního

rozvoje, který umožňuje dítěti bez obtíží se účastnit společného vyučování ve třídě.“ (Kohoutek, 2006, str. 5)

Školní připravenost také chápeme jako: „*Integraci tělesné i duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Označuje schopnost umět se orientovat ve všech oblastech adekvátně věku a přiměřeně požadavkům, které na ně společnost klade, přijímat a reagovat odpovídajícím způsobem na edukační působení*“ (Monatová, 2000, str. 65).

Školní připravenost v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Tyto oblasti dítě nabývá a rozvíjí učením a získáváním sociálních zkušeností. Tyto kompetence jsou podrobněji rozebrány v Ramcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Podle Golemana (1997 in: Bednářová, 2010) připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nejzákladnějších ze všech znalostí – na znalosti jak se učit; a dále vyjmenovává nejdůležitější aspekty této schopnosti:

- Sebevědomí. Dítě má mít pocit, že plně kontroluje a zvládá své pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že jestliže se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem, nebo s pomocí dospělých.
- Zvědavost. Pocit, že dovídat se nové věci je zajímavé a že učení je příjemné.
- Schopnost jednat s určitým cílem. Dítě by mělo být schopno ovlivňovat dění a jednat vytrvale.
- Sebeovládání. Dítě se dokáže přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku; získává smysl pro vnitřní sebekontrolu.
- Schopnost pracovat s ostatními. Dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň se snaží ostatním porozumět.
- Schopnost komunikovat. Prostřednictvím slov si dokáže vyměňovat myšlenky, pocity a představy.
- Schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

Školní připravenost a způsobilost se hodnotí také u nadaných dětí. Diagnostika stavu připravenosti je v kompetenci učitelky mateřské školy, která může jako první identifikovat nadané dítě. (Harnůšková, 1999)

Významnou složkou školní zralosti je také pracovní vyspělost dítěte, tedy míra samostatnosti dítěte při řešení úkolů, pracuje-li se zájmem či je nutné častější opakování instrukcí a řízené vedení dítěte k dokončení úkolu. (Blahoš, 1996)

Biologická, rozumová, citová i sociální zralost spolu tvoří komplexní dovednost, nazývanou také jako způsobilost pro školu. Je to zralost relativní, protože ve škole se vedle sebe mohou ocitát děti, které již umí číst a psát, a přitom jsou hravé a nesoustředěné, a děti, které zatím nečtou, ale těší se na nové věci a umí se koncentrovat na jeden úkol. (Těthalová, 2007)

Toto odlišení školní zralosti a školní připravenosti se zdá být užitečné a potřebné, protože bude možné oddělit děti s takovými nedostatky, které by se daly správnou a přiměřenou výchovou napravit, od dětí s nedostatky, u kterých náprava není možná. (Kollárik, 1976)

Z výše uvedených definic a názorů tedy jasně vyplývá, že předpokladům k úspěšnému zaškolení bývá tradičně věnována odborná i laická pozornost. Případné psychologické vyšetření dítěte před vstupem do školy zahrnuje mimo jiné také odhad jeho budoucí školní úspěšnosti. Tu můžeme chápat v širším významu jako synonymum školního prospěchu nebo v jejím užším významu jako realizaci potencialit osobnosti dítěte. (Nováčková, 1988)

U dětí s výraznějšími problémy v určité dílčí oblasti je vhodná speciální příprava (pomoc logopeda při poruchách řeči, speciální cvičení pro rozvoj grafomotoriky, relaxační cvičení, kurzy na rozvoj sociálních dovedností, apod.). (Mertin, 2006)

Oblast školní zralosti je také často zkoumanou problematikou. Výzkumy školní zralosti se zabývali např. Matějček (1954 – 1962 – Kontroly správnosti zařazení dětí do zvláštních škol dle testů školní zralosti); Langmeier (1961 – Vyšetření školní zralosti dětí 1. tříd); Jirásek, Tichá (1964 – Sledování traumatizace počátečními školními požadavky u nezralých dětí); Langmeier, Langmeierová, Matějček (1966 – Vliv školní zralosti na prospěch a chování v pozdějších letech školní docházky); Čapek, Krákorová (1968 – Vyšetření Kernovým – Jiráskovým testem); Šlosarová (1969 – Sledování zdravotní a psychické reakce dětí na školní docházku na základě úspěšnosti při vyšetření školní zralosti); Popelková (1975 – Srovnávání školní zralosti kolektivů dětí z různého prostředí); Dianišková (1982 – Problematika školní připravenosti dětí s DMO); Kollárik (1991 – Rozdíly mezi chlapci a dívkami v úrovni připravenosti na školu a v učebních výsledcích); Mikláňková

(1999 – Problematika vztahu školní zralosti a stimulace dítěte k pohybovým aktivitám); Slovenská školní inspekce (2000 – Úroveň připravenosti 5 – 6letých dětí a dětí s odloženou školní docházkou); Suchomel (2001 – Vztah biologické zralosti k nízké a vysoké úrovni motorické výkonnosti u jedinců školního věku); Nováková, Prokopec (2002 – Posuzování školní zralosti pomocí Jiráskova testu školní zralosti); Kohoutek (2006 – Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházkou). Zahraniční výzkum školní zralosti (Moorová (2008) uvádí např. výzkumy z USA) prováděli: Graue (1992); Pitrkowski, Botsko, Matthews (2001); Mashburn, Henry (2004); Kim, Murdock, Choi (2005).

3.4.1 Vliv zrání CNS na školní zralost

Zrání organismu dítěte, zejména jeho centrálního nervového systému, se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vzhledem k zátěži, která je na dítě kladena. V opačném případě by se nezralost projevovала větší dráždivostí, emoční labilitou a unavitelností. Dítě, které není dostatečně zralé, neunes zátěž školní práce a jeho rozumové schopnosti budou blokovány.

Zvalová, Zvalo (1989) formulují myšlenku, že reakce jednotlivce na zátěž je podmíněná individuální úrovní jeho psychické odolnosti, přičemž zátěž můžeme všeobecně chápat jako interakci mezi požadavky kladenými na dítě a vlastnostmi, kterými je dítě vybavené na zvládnání těchto požadavků.

„Není pochyb o tom, že určitý stupeň maturace centrálního nervového systému je podmínkou každého účinného učení, ať jde o osvojování jednoduchých úkonů (lezení, chůze, udržování tělesné čistoty a ostatní zvyky při sebeobsluze), nebo o „vyšší“ učení, jakým je učení čtení, psaní a počítání ve škole.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 107).

Dostatečná zralost CNS umožňuje lepší využití schopností dítěte: zralejší dítě se lépe soustředí a udrží déle pozornost na zadanou práci. Právě pozornost je přímo závislá na stabilitě a odolnosti psychiky dítěte a stává se tak podmínkou kvalitnějšího učení a tím i podání lepšího výkonu, který je následně lépe hodnocen.

Zralost centrálního nervového systému je také nutným předpokladem příznivé adaptace na školní prostředí a režim. Nezralé dítě není schopno dodržovat určitý režim, zátěž, která je na něho kladena, je vyčerpává. Pro dítě, které je dostatečně zralé, je zátěž daná školou mnohem lépe zvládnutelná. Zrání CNS je důležité k rozvoji v oblasti vnímání, jako součástí

poznávacích procesů. Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního období dítěte do takové míry, že se může stát přijatelným předpokladem pro následné učení čtení a psaní. „S rozvojem vidění nablízko souvisí i pro školní zralost významný rozvoj v oblasti vizuální diferenciacce. To znamená, že dítě dovede lépe rozlišovat podobné obrázky, resp. písmena. Tato aktivita je závislá na funkci pravé mozkové hemisféry, jejíž funkční diferenciacce je projevem zrání lokalizovaného zhruba mezi 6. a 7. rokem života.“ (Vágnerová, 1999, str. 151) Tuto schopnost využívají děti pro rozlišování písmen podobných tvarů.

Na dozrávání mozku úzce závisí i vizuální integrace. Tuto schopnost dítě využívá ke koordinaci jednotlivých pohledů tak, aby neulpívalo na jednom detailu nebo naopak nevidělo pouze celek. Zralé děti tak dovedou systematicky prohlížet obrázek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké základní vztahy. Tato schopnost následně ulehčuje dítěti učení čtení a psaní – umí vnímat slovo jako soubor písmen a naopak.

Vytváření představ o prostoru a následné pojmenovávání prostorových vztahů je dlouhodobý proces. Jestliže děti tyto dovednosti nezvládají, mívají problémy s orientací v notových zápisech, v mapách, dále se potíže projevují v geometrii nebo při přepisu textu. V případě, že dítě nerozlišuje předměty dle jejich orientace na ploše, může následně zaměňovat například písmena p-q, u-n. (Pozornost, orientace, zraková percepce, 2012)

Obdobně jako zrakové vnímání dozrává v tomto období také vnímání sluchové. To dozrává rychleji než zraková percepce, dítě v 6 letech již dovede rozlišovat zvuky mluvené řeči jeho rodného jazyka. Přesto se vyskytuje určité procento dětí tohoto věku, které nejsou schopny přesně rozlišovat zvuky řeči z důvodu percepční neobratnosti. Tyto děti pak většinou neumí správně vyslovovat, protože jim chybí potřebná sebekontrola. Vývoj řeči se uzavírá okolo sedmého roku, do té doby se vyvíjí a zpřesňuje také artikulační zralost. U dítěte může docházet k vynechávání některých hlásek (př. káva = kráva). Stejně tak se objevuje tvoření hlásek na nesprávném místě (např. tzv. zadní R nebo mezizubní výslovnost sykavek apod.) Obecně lze považovat nesprávnou výslovnost do sedmi let za vývojový jev. Později se již jedná v každém případě o poruchu. (Řeč a sluch, 2012)

Výzkumem řeči se zabývala např. Hubáčková (1982 - Diagnostika vývoje percepce a školní zralosti u dětí s opožděným vývojem řeči) nebo Učeň (1995 - Verbální asociace, řečové automatismy, sekvence, verbální paměť).

Součástí obecné gramotnosti je také psaní. Je to složitá činnost označovaná jako grafomotorika. Grafomotorika je psychomotorická činnost odehrávající se při kreslení a psaní. Jedná se o pohyby ruky, které jsou ovlivňované psychikou, přičemž zanechávají grafickou stopu vyjadřující jakýsi význam. Grafomotorická činnost je formou komunikace, stejně jako výrazovým prostředkem. (Doležalová, 2010)

Pro úspěšnou práci ve škole je potřebná kooperace obou mozkových hemisfér a to zejména při počáteční výuce čtení a psaní. Spolupráce hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. Jednotlivé mozkové hemisféry spolu navzájem spolupracují, postupně se také diferencují a specializují. I přesto, že podněty mohou být přijímány oběma hemisférami, vždy jedna hemisféra přijímá jisté podněty přesněji. To se projevuje ve vyhranění v lateralizaci. Dítě by mělo vstupovat do školy s vymezeným typem laterality, vzhledem k tomu, že je nutné stanovit, kterou rukou bude dítě psát. Vzhledem k tomu, že je již dnes praváctví i leváctví chápáno jako rovnocenné, nedochází k nátlakům na přecvičení, je pouze nutné přizpůsobit metodiku počátečního psaní, zohlednit posazení dítěte v lavici apod. Zápotočná (1988) uvádí, že o vztahu pravolevé orientace k výkonům ve čtení svědčí celá řada výzkumů, např. Coleman, Deutsch, (1964), Trieschman (1968), McCormic (1978), Belmont, Birch (1965), Money (1965), Graveson, Standing (1986), Matějček (1974) a další.

„Máme-li levoruké dítě v MŠ, v PT, v ZŠ, musíme respektovat jeho individuální vlastnosti a pomáhat mu vytvářet správné návyky. Např.: Při práci s drobným materiálem, který dítě bere do ruky, musí tento materiál ležet na levé straně pracovní plochy, obdobně jako u praváka leží na pravé straně. Při práci s barvami leží tyto také po levé ruce leváka a blíže levé ruky je také nádobka s vodou. Při uchopování psacího náčiní říká učitel pokyny také pro leváky a ukazuje mu správné držení v levé ruce.“ (Doležalová, 2012, str. 21)

3.4.2 Tělesná (biologická) zralost

U předškolních dětí dochází k prudkému růstu a přibývání na váze, mění se tělesné proporce. Trup, dosud spíše válcovitý, se stává plošším a hrudník je zřetelněji odlišený od břicha. Zvláště u chlapců přibývá svalů, oproti tomu tukové tkáně spíše ubývá. Postava je protáhlá, ruce i nohy jsou delší. Hlava se v poměru k tělu začíná zmenšovat, to ale platí od narození až do dokončení tělesného růstu. (Říčan, 2004)

Posouzení, zda je dítě tělesně zralé a je v dobrém zdravotním stavu, je v kompetenci praktického či odborného lékaře. Někdy se podceňuje význam faktorů ovlivňujících raný

vývoj dítěte (zejména se jedná o vývoj motoriky a potažmo i řeči), dále také vliv některých somatických vad nebo chronických onemocnění pro školní způsobilost.

Často dochází k tomu, že lékař na základě vyšetření při posuzování školní zralosti dává podnět k podrobnějšímu psychologickému, případně i psychiatrickému, neurologickému nebo jinému odbornému vyšetření.

Tělesná vyspělost není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, přesto je třeba brát v úvahu případné změny ve vývoji dítěte. Drobnější tělesná konstituce může způsobovat vyšší unavitelnost, případně nižší odolnost vůči zátěži. Může se také projevat jako určitá nevýhoda v kolektivu zejména starších spolužáků, případně spolužáků fyzicky vyspělejších.

Nutné je také věnovat se posuzování důsledků smyslových a tělesných vad, chronických onemocnění, které ovlivňují psychický stav a vývoj dítěte. V těchto případech může lékař spolupracovat se speciálně-pedagogickými centry, případně odbornými lékaři.

Také častá nemocnost dítěte je značnou komplikací při vstupu do základní školy. Pokud nastává již na počátku školní docházky, nemá dítě možnost plynulé a pozvolné adaptace na změnu prostředí. Nemoc dítěti přináší značnou únavu, ochuzuje ho o výklad učitele a aktivní procvičování nové látky spolu s ostatními spolužáky. Častá absence také znesnadňuje či zamezuje navazování nových vztahů a kamarádství.

Společně s lékařem se k tělesné zralosti vyjadřují také rodiče a učitelé mateřské školy. Do úvahy bereme i rozdíly pohlaví. Dívky obvykle mírně předbíhají ve svém vývoji chlapce. Mají celkově lepší predispozice pro zaškolení než chlapci. Ti bývají jak biologicky tak psychologicky křehčí a zranitelnější, více je ovlivňují různé nepříznivé vlivy.

Rozvoj tělesné stránky dítěte je úzce spjat s jeho genetickou výbavou, současně také ale životním prostředím, v němž dítě vyrůstá, a k němu se pojícím celkovým zdravím dítěte, jeho osobnostním vývojovým tempem apod.

Priměřený rozvoj je charakterizován určitou úrovní koordinace pohybů, dalším růstem dítěte do výšky a zvětšováním jeho hmotnosti a samozřejmostí je již dříve zmíněné dozrávání centrálního nervového systému.

Takto pak bývá dítě posuzováno dle těchto základních znaků:

1. Věk dítěte - k zápisu do školy nastupují děti, které daného roku do 31. srpna včetně dovrší 6 let. *„Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně a duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“* (Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Podmínkou přijetí dítěte do školy je vyjádření dětského lékaře, případně pedagogicko-psychologické poradny.
2. Výška a hmotnost dítěte - není rozhodujícím kritériem pro přijetí, váže se spíše ke zdravotnímu hledisku. Souvisí s výše uvedenou vyšší unavitelností dětí apod. Děvčata by měla v tomto věku dosahovat průměrné výšky 105 až 115 cm, chlapci 110 až 118 cm. U děvčat se váha pohybuje mezi 19 a 23 kg, u chlapců pak mezi 17 a 22 kg. *„Rodičům je vhodné objasnit, že pokud jejich dítě nedosahuje požadované průměrné tělesné výšky a váhy, neznamena to, že není fyzicky zralé. I děti menšího vzrůstu úspěšně zvládnou požadavky školní výuky, neboť fyzické předpoklady jsou ovlivněny dalšími faktory, především dědičností.“* (Vstup do školy, 2012, str. 11)
3. Dokončení první strukturální proměny – období někdy nazývané první vytáhlost – dítě se stále více přibližuje dospělé podobě. Tyto změny často způsobují dočasnou disharmonii v oblasti tělesné i duševní, což může značně ovlivnit nástup do školy. Vzhledem k tomu, že se objevují stavy únavy, ochablosti, klesá odolnost vůči infekcím a dítě je celkově labilní, je vhodné, aby tato přeměna byla ukončena před nástupem do školy. Je patrné vymizení dětské baculatosti i výrazu, dítě je vytáhlé, prodlužují se končetiny (odtud vychází užívání tradiční tzv. filipínské míry), probíhá osifikace zápěstních kůstek. *„Dítě dostává druhý chrup, přitom se mění postavení čelistí a tvar spodní části obličeje. Pozmění se i tvar rtů. Čelo ztrácí typicky dětskou klenutost, rysy obličeje jasněji vystoupí a přiblíží se své dospělé podobě.“* (Říčan, 2004, s. 146)
4. Stav celkového zdraví dítěte
5. Zrání dětského organismu a CNS – zrání je předpokladem pro rozvoj jemné a hrubé motoriky, laterality, pohybové koordinace, autoregulace apod.

Jak uvádí Langmeier s Krejčířovou (2006), byla dlouhou dobu jako známka fyzické zralosti vnímána právě první proměna tělesné stavby, během níž se zřetelně mění tělesné proporce dítěte v období nástupu do školy.

Lisá a Kňourková (1986) zmiňují, že dítě dosahuje v 6 letech výšky 110 – 115 cm s hmotností 20 – 22 kg. Současně také uvádí pro srovnání starší údaje šestiletých dětí podle Novákové (1976) a Prokopce a Suchého (1971), a to konkrétně průměrnou výšku chlapců 116,8 cm a dívek 116,3 cm, s průměrnou hmotností 21,5 kg a dívek 21,1 kg (podle Novákové); průměrnou výšku chlapců 119,6 cm a dívek 119,2 cm a průměrnou hmotnost chlapců 22,7 kg a dívek 22,3 kg (podle Prokopce a Suchého). Říčan (2004) uvádí orientační hodnoty šestiletých dětí průměrně 117 cm a 22 kg bez ohledu na pohlaví. Se zvětšující se tělesnou hmotností se zvyšuje výkon vnitřních orgánů. Některé studie dokládají, že děti, které jsou tělesně vyspělejší, zvládají nároky související se školou lépe, zejména pokud jde o zvýšenou unavitelnost či nemocnost. Přesto v souvislosti s narůstající tělesnou hmotností dětí dochází spíše k obavám z dětské obezity.

Při posuzování tělesné zralosti je tedy nutné zohledňovat aktuální empirické průměrné hodnoty současné populace a brát v úvahu rozdíly dle pohlaví.

3.4.3 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost

Tato oblast připravenosti dítěte ke vstupu do školy je značně ovlivněna vrozenými dispozicemi dítěte, celkovým dosavadním průběhem vývoje dítěte a rodinným prostředím společně s výchovou.

Na výchově a vzdělávání se značně podílí také mateřské školy, kde dochází k upevnění hygienických a sociálních návyků, dítě se učí nové pojmy a činnosti, získává dovednosti a návyky, informace a zajímavosti z různých oblastí, apod.

Nedostatky málo podnětného prostředí (ať už rodinného, či ústavního) mohou vyrovnávat tzv. přípravné třídy, kam děti docházejí před vstupem na základní školu a získávají zde důležité znalosti a dovednosti. Tyto třídy si kladou za cíl zvýšení šancí těchto dětí na úspěšné zvládnutí nároků, které na ně budou ve škole kladeny.

Kolem šestého roku dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dětí. Dítě začíná chápat svět realisticky, odpoutává se od okamžitého naplnění svých přání a potřeb. Dokáže také bezpečněji posuzovat stálost či změny, velikost a množství, řazení apod. V této

době začíná dítě logicky myslet při konkrétních činnostech na konkrétních předmětech. Dítě je schopno analyticko-syntetické činnosti, umí vyjmout části z předloženého celku a opět je podle určitého hlediska složit. Vývoj pročleněného vnímání lze také vyzorovat jak ve spontánní kresbě dítěte (ta je nyní mnohem podrobnější), tak při nápodobě různě složitých útvarů.

U dítěte před vstupem do základní školy zjišťujeme prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí a jejich narůstající integraci. Dle Petrové (in Šimíčková-Čížková, 2008) posuzujeme následující kritéria rozumové zralosti:

- přechod od celostního k pročleněnému vnímání (dítě snadněji vnímá a rozlišuje detaily, nevnímá celek globálně),
- analyticko-syntetickou činnost,
- konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem (kategorie, množství, pořadí, příčinnosti či následnosti),
- trvalejší a záměrnou paměť, její logické prvky (převažuje mechanická a neselektivní paměť),
- odlišení reality a světa fantazie, sklon k realismu,
- překonávání egocentrismu,
- vůlí ovládanou pozornost (krátkodobou),
- tvořivý, aktivní přístup ke světu,
- přiměřený vývoj řeči (dítě má dostatečnou slovní zásobu, hovoří plynule ve větách, chápe konkrétní kontext, znalosti gramatiky jsou převážně neuvědomělé),
- rozlišení hry a povinností (vytrvalost při úkolu).

V období před nástupem do školy můžeme pozorovat u dětí změny také v poznávací oblasti. Globální celostní vnímání přechází k analytickému, pročleněnému. Tato vývojová změna umožňuje dětem diferencovat vizuální a zvukové prvky, což je nevyhnutelným předpokladem pro výuku čtení, psaní a počítání. Předškolák by měl být již schopen rozlišovat detaily, z celku vyčleňovat části a tyto části opět složit v původní celek. Dochází tak k analyticko-syntetické činnosti. *„Kolem pátého roku začínají děti vnímat jednotlivé hlásky ve slově. Nejdříve jsou schopny určit první hlásku, potom poslední. Nejobtížnější je určení hlásky uprostřed slova. Určování pozice hlásky ve slově je důležitý předpoklad pro zvládnutí čtení a psaní.“* (Gregora, 2002, str. 35)

Pokud je dítě v šesti letech zralé, mělo by začít chápat svět realisticky, začíná logicky uvažovat, přechází od mimovolného a spontánního zapamatování k úmyslnému a konkrétně logickému.

Dokáže vůlí ovládat koncentraci pozornosti. Žák je nucen během vyučování aktivně vnímat a soustředit se na zadané úkoly, je tedy nezbytné, aby vyvinul alespoň na kratší dobu úmyslnou pozornost (z počátku období jen přibližně 10 minut).

Pokrok je zaznamenán také ve vývoji řeči. *„Řeč se stala elementárním nástrojem dítěte na získávání znalostí – chápe význam knih a vyhledává i literaturu faktu, ne jen fikci. Jazyk používá jako klíčovou sociální zručnost. Dítě pocituje jistotu při rozhovoru s dospělým a umí odpovědět na osobní otázky.“* (Woolfson, 2004, str. 100)

Dítě zralé pro školu mluví ve větách případně jednodušších souvětích, lze se s ním bez větších potíží domluvit. V řeči dítěte by již měla být překonána patlavost, podle Petrové (in Šimíčková-Čížková, 2008, str. 89) *„však praktické zkušenosti naznačují, že asi 20% až 30% dětí prvních tříd vykazuje drobné vady výslovnosti.“*

Údaje o rozsahu aktivní slovní zásoby šestiletého dítěte jsou v literatuře uváděny různě, běžně bývá udáván rozsah 3-4 tisíce slov, dítě na základě podnětnosti prostředí ale může rozumět i vícenásobkům.

„Na řeč, komunikační schopnosti, jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky; věku přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá z mnoha důvodů. Dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje, aby rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím dítě projevuje, sděluje to, co myslí. Řeč je také důležitá pro soužití, postavení v kolektivu.“ (Bednářová, 2010, str. 4)

Dobrá verbální komunikace je důležitá pro adaptaci dítěte na školu, V případě, že dítě nerozumí dobře sdělení učitele, orientuje se hůře v nastalé situaci, čímž dochází k méně adekvátnímu chování. Může se pak objevit nejistota či strach dítěte. Podle Vágnerové (1999, str. 159) *„jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči modifikují vztah žáka a učitele, projeví se změnou v jejich komunikaci a odlišným postojem učitele k tomuto dítěti.“*

Děti s opožděným a nedokonalým vývojem řeči mívají často obtíže ve čtení a psaní, více se u nich vyskytují specifické vývojové poruchy učení, např. dyslexie, dysgrafie, dysortografie nebo dyskalkulie. Špatně mluvící žák zůstává častěji izolován, sám chápe

komunikaci jako oblast pro něho neuspokojivou, brání se omezením mluvení, aby nedocházelo k vysmívání, čímž opět zvyšuje riziko sociální izolace a menší školní úspěšnosti.

Předškolní období do šesti až sedmi let je pro vývoj řeči zásadním. Dítě vstupující do školy nezvládající vyučovací jazyk na dostatečné úrovni, nemá možnost ve škole uspět. V této době by se proto měla věnovat náležitá pozornost rozvoji aktivní slovní zásoby pomocí rozhovorů s dítětem, vyprávění, čtení pohádek, zpívání, učení písniček, básniček, říkadel a pomocí trpělivého rozmlouvání s dítětem, při němž mu odpovídáme na jeho otázky. V případě, že dojde k zaostávání nebo pozvolnému vyžívání řeči, a to jak ve slovní zásobě, tak ve výslovnosti, je vhodné navštívit ambulanci logopeda. Logoped provede diagnostiku řeči, navrhne řešení a zahájí nápravu.

U školsky zralého dítěte jsou typickými znaky zvědavost a tvořivý přístup ke světu. Ve věku šesti let již dítě není tolik hravé, zajímá se samo o úkoly a práci. Rádo získává nové poznatky a dovednosti, chce být aktivní a samo vyhledává vytrvalejší cílevědomé činnosti. U dětí nezralých stále přetrvává hravost, neúmyslná pozornost, spontánní zapamatování a neschopnost vytrvalosti u započaté činnosti.

S fyzickou i kognitivní zralostí úzce souvisí i neméně podstatný aspekt celkové problematiky vstupu do školy – emocionální a sociální zralost dítěte. Tu můžeme označit také jako připravenost pro vstup do školy.

3.4.4 Emocionální, motivační a sociální zralost

Na vyzrállost osobnosti dítěte jsou po vstupu do školy kladeny poměrně velké nároky jak v oblasti emocionální, tak i sociální. Dítě by mělo být pro práci ve škole motivováno a připraveno i po stránce emocionální. Podle Buhlerové (1999) totiž není školní zralostí vymezený vstup do školy založen na intelektuálním pokroku v tomto věku, ale spíše na nově získané schopnosti a ochotě podstoupit plnění úkolů a ochotě přizpůsobit se skupině.

Jak poznamenává Petrová (in Šimíčková-Čížková 2008, str. 90) „mnozí současní autoři (např. Shapiro, 1998, Goleman, 1997) uvádějí výsledky dlouholetých studií, které jednoznačně spojují úspěšnost jedince ve všech oblastech života s jeho tzv. emoční inteligencí. Její složky se rozvíjejí především v raném dětství a základní emoční výbavu, její strategie

a programy si dítě nese do dalších období svého života. Emoční inteligence pak přispívá k úspěchu jedince často podstatněji než intelektové předpoklady.“

Právě emoční inteligence a její zdatnost hraje významnou roli při vstupu dítěte do základní školy. Dítě by mělo do školy vstupovat s kladným postojem a k tomu potřebuje dostatek prostoru. Tím, že je dítě emočně a sociálně zralé, pak myslíme jeho přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo rodinu, v kolektivu komunikovat s ostatními a přijmout novou roli žáka a spolužáka, uznávat a podřídit se autoritě učitele.

Goleman (1997, str. 187) cituje zprávu Národního centra klinických programů pro děti (National Center for Clinical Infant Programs), v níž se uvádí, že studijní úspěchy dětí nejsou určovány pouze rozsahem jeho znalostí či předčasným čtením, ale spíše citovými a sociálními charakteristikami, tedy sebejistotou a přirozenou zvědavostí. Každé dítě by mělo při vstupu do školy vědět, jaké chování se od něj očekává, jak může ovládat svoji potřebu zlobit, mělo by umět čekat, požádat učitele o radu a řídit se podle jeho pokynů, projevovat svoje potřeby, vycházet s ostatními spolužáky i učitelem. Tato zpráva také uvádí, že téměř všechny děti, kterým se ve škole nedaří, zcela postrádají jeden nebo více těchto prvků emoční inteligence. Přípravenost dítěte na školu pak závisí na nejzákladnější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit.

Emoční zralostí chápeme takovou přiměřenou kontrolu citů a impulzů, kdy dítě je již schopno odložit splnění svých přání v případě, že je to nutné ke splnění jeho vytyčeného cíle. Emoční, sociální a motivační stránka školní připravenosti je pak utvářena následujícími jevy:

- adaptací na režim školy, nové prostředí školy, novou roli žáka a spolužáka, podřizování se autoritě
- kontrolou okamžitých impulzů
- odpovídajícím pracovním tempem, kladným přístupem k učení a spolupráci
- relativní emocionální stabilitou, odolností proti zátěži a frustracím
- kladným postojem k sobě samému a přiměřenou sebedůvěrou dítěte.

Dítě, které je takto zralé, je schopno podřizovat se určitému režimu, usměrňovat své potřeby, nevyžaduje pozornost za každou cenu.

3.4.5 Školní nezralost

Farkas, Hibel (2007) zmiňují, že hlavním iniciátorem školní nezralosti mohou být dle psychologů a sociologů biologické, zdravotní, sociální, psychologické i ekonomické parametry a podmínky, které ovlivňují nejen děti, ale také jejich rodiče.

Většina dětí vstupujících do školy (s výjimkou případů zanedbávání, zneužívání nebo zdravotního postižení) je připravena na zvládání nároků školy. Nicméně ne všechny děti mohou být způsobilé nároky školy ustát. (Scott, 2003) Důležité pro vhodné začlenění do pracovní skupiny je to, že je dítě schopné pracovat ve skupině spolužáků a současně se vzdát svých osobních potřeb ve prospěch společných cílů a společně prováděných úkolů skupiny.

Je třeba brát na zřetel, že schopnost soustředit se na úkol a vytrvale na něm pracovat se zdokonaluje jen postupně. U dětí na počátku školní docházky musíme dbát na to, aby nebyly při kladení požadavků na ně překročeny hranice jejich přirozeného vývojového stavu. Úkoly by měly být zadávány od nejsnadnějších, práce by měla být krátká a výsledek by měl být vždy náležitě ohodnocen jak doma, tak ve škole.

V některých případech u nezralých dětí může dojít až ke kritickým situacím. Dítě může být traumatizováno po dlouhou dobu školní docházky, čímž jsou ovlivněny jeho další výkony, může dojít až k úplnému selhání. Proto je důležité včasné zachycení dětí nezralých a cílená prevence obtíží těchto dětí. Není totiž vždy nejvhodnějším řešením opakování ročníku, případně přerušování docházky do školy. Vhodnou pomoc potom mohou najít rodiče těchto dětí v pedagogicko-psychologických poradnách, kde mají vyškolení pracovníci komplexní programy na rozvoj funkcí schopností významných pro školu. Tomčániová, Holúbková (2002) poukazují na nutnost podpory schopnosti oddálit uspokojení aktuální potřeby, akceptování odlišností jiných a nácvik týmové práce.

Školní nezralost se může týkat jedné či více uvedených oblastí týkajících se dílčích a speciálních aspektů školní připravenosti. K předcházení školní nezralosti slouží v našich podmínkách předškolní zdravotní prohlídky. Při těchto prohlídkách se ke zralosti dítěte vyjadřuje pediatr, stejně tak svůj názor poskytují učitelé mateřských škol, kteří průběžně srovnávají dítě s ostatními spolužáky ve třídě při každodenních činnostech. Další informace o aktuální připravenosti dítěte na vstup do školy poskytuje zápis do první třídy, kde dítě plní

různě sestavené soubory úkolů a situací a orientační screeningové zkoušky. Ke zralosti dítěte se v neposlední řadě vyjadřují jeho rodiče.

Vytipované děti pak procházejí podrobnějšími odbornými a psychologickými vyšetřeními. Není-li dítě po dovršení šestého roku fyzicky, psychicky nebo sociálně přiměřeně zralé a připravené, může mu být udělen odklad školní docházky o jeden rok. Školský zákon konkrétně uvádí, že *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Celkové posouzení účelnosti odkladu není jednoduché, proto je třeba uvážit různé aspekty – od pedagogických až po ekonomické. (Hrabal, Záhorová, 1984) Psycholožka Bernardová (1995) zmiňuje, že je nejprve třeba shromáždit o dítěti důležité údaje – dosavadní vývoj, rodinná anamnéza a rodinný stav, předchozí uplatnění v mateřské škole, zdravotní stav, nerovnoměrnosti ve vývoji apod.

Jucovičová (2007) uvádí, že jestliže se u žáka v prvním ročníku základní školy objeví výrazné obtíže, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního půl roku odložit začátek školní docházky na nadcházející školní rok, tedy udělit tzv. dodatečný odklad školní docházky. V takovém případě se dítě obvykle vrátí zpět do mateřské školy. Pokud jde o dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí, a škola provozuje nultý ročník, může dítě nastoupit do tohoto nultého ročníku základní školy.

Hájková (2000) zmiňuje, že nejvýhodnější pro dítě nezralé je přeřazení do vyrovnávací třídy, kde je dítěti věnována individuální péče, přičemž po vyrovnání handicapu je dítě vráceno zpět do kmenové třídy.

Aby mohlo dítě ve škole zažívat úspěch, musí dosahovat určité úrovně potřebných schopností i osobnostních vlastností, musí být v dobrém zdravotním stavu a vycházet z podporujícího sociálního zázemí. Bude-li mateřská škola nabízet rodičům konkrétní pomoc při výchově dětí, lze společně připravit dítě na vstup do školy tak, aby začalo úspěšně novou etapu svého života. (Šejharová, 1999)

Jde zejména o to, aby děti přicházely do školy s pocitem, že nároky školy zvládnou, nezklamou rodiče ani učitele. Stejně tak učitelé by se měli snažit o to, aby využívali reálných možností dítěte tak, aby nároky učitele a školy byly v souladu s předpoklady dětí. Ve třídě je nutné vytvářet bezpečné prostředí, podporovat vnitřní motivaci dítěte, vytvářet a dodržovat pravidla, spolupracovat ve skupině, osvojovat si role, aktivně zapojovat děti a budovat jim zdravé sebevědomí, plánovat práci s dětmi, získávat rodiče ke spolupráci a učit děti sebehodnocení. (Plesná, 2006)

Nejlepší prevencí neúspěšného zaškolení dětí je zajištění optimálních podmínek k rozvoji těchto dětí od nejmladšího věku až po vstup do základní školy. Stejně tak odpovědné posouzení školní zralosti pro zaškolení každého budoucího školáka.

4 Psychologická charakteristika dítěte v mladším školním věku

Matějček (2005) uvádí o období mladšího školního věku, že je poměrně krátké, přechodné, kdy se s dítětem mnoho děje a kdy následkem toho dění jsou mezi dětmi poměrně značné rozdíly.

Vývojovou etapu mladšího školního věku začíná dítě vstupem do základní školy. Bývá vymezována zpravidla jako doba od 6-7 let do 11 let. Tehdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání, tedy tzv. prepubescence, která je doprovázena i průvodními psychickými projevy. *„Proti pěti letům předškolním je školní věk znatelně delší. Sotva bychom kromě školy našli společného jmenovatele pro všechny změny a vývojové pokroky, které charakterizují celé toto období.“* (Matějček, 1986, str. 225)

Často se o tomto období mluví také jako o školním věku. To však není přesné, vzhledem k tomu, že povinná školní docházka trvá dále i v období pubescence (tento vývojový úsek můžeme nazývat také starším školním věkem). *„Vzhledem k tomu, že existují významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně ZŠ, hovoří někteří autoři (např. Kuric, 1986) o dvou etapách v rámci mladšího školního věku; Matějček (1986) rozlišuje mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let) a střední školní věk (9-12 let).“* (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008, str. 93).

Matějček pokládá mladší školní věk v tomto užším pojetí za atypické přechodné období mezi předškolním věkem, který je hravý, a chováním školáka, jenž je vyspělejší. Mladší školní děti jsou zatím hravé, soustředěnost je stále směřována k jedné věci po poměrně krátkou dobu. Hravost se pojí také s oblíbeností pohádek. Děti jsou zranitelné, rozkolísané a vyžadují proto více trpělivosti a pomoci od rodičů a učitelů. Oproti tomu je střední věk chápán jako stabilnější, vyhraněnější. Většina dětí je v tomto období přijatelně adaptována na školu. Dítě přechází od fantazie k životní realitě, lépe se orientuje ve vztazích mezi lidmi v blízkém okolí i jinde. Je značně ovlivňován dětskou skupinou, jejíž normy dodržuje i přesto, že se ne vždy slučují s pravidly rodinnými. Dochází k zásadním vývojovým změnám – chlapci i dívky si přisvojují typické chování vůči malým dětem (uchopení dítěte, mimické projevy vůči němu, způsob mluvení na dítě); utvářejí si rodičovské postoje, jež do značné míry mohou později ovlivňovat jejich přístup k vlastním dětem; a v neposlední řadě se vytváří mužská a ženská identita, tedy vědomí, že jsem chlapec – muž nebo dívka – žena, a vzniká kladný vztah k této skutečnosti. V této fázi vývoje dochází k oddalování skupin chlapců

a dívek, které pokračuje až do počátku pubescence. Dítě je však stále ještě na počátku období dětětem a proto přetrvává nezralé chování.

Období mladšího školního věku bývá také označováno dle psychoanalýzy jako období latence. Dochází k ukončení jedné etapy psychosexuálního vývoje, základní pudová energie je až do začátku dospívání v relativním klidu. Opět se začne projevovat v plné síle až od začátku pubescence. Změny se proto nezdají natolik převratné jako v předchozím předškolním věku a nejsou ani natolik bouřlivé jako v následujícím období dospívajících. Přesto vývoj pokračuje plynule, je trvalý a dítě stále dosahuje ve všech směrech značných pokroků, jež ovlivňují jeho budoucnost.

Psychosomatické vývojové změny jsou spíše plynulé, školák se rozvíjí ve všech oblastech s obdobným pokrokem. Dítě se prosazuje vlastní snaživostí a iniciativou, je pilné, pracovité, zažívá pocit dělby práce a sounáležitosti. Dosahuje pocitu kompetence a sebevědomí a snaží se vyhnout pocitu selhání a méněcennosti. Výzkumem dopadů prostředí třídy na dětský prospěch a sociální chování se zabýval např. Národní institut zdraví dítěte a vývoje člověka (NICHD) v USA. (Pianta in Kail, 2007)

Langmeier (2006) značí toto období jako věk střízlivého realismu, kdy oproti menšímu dítěti, které je ve svém vnímání, myšlení a jednání značně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro něhož je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je žák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Dítě touží chápat okolní svět „doopravdy“ (oproti předškolákovi, který je zaměřený více na vlastní přání a fantazii), poznává to, co by mělo být správné, seznamuje se se svým nitrem. Tuto tendenci k realismu vystihuje jeho kresba, mluva, písemné projevy, ale také vlastní zájmy a hra. Dítě si stále více uvědomuje svět díky knihám, v nichž nachází poučení o věcech, lidech, zemích, a tak díky rozličným typům literatury rozšiřuje své povědomí. Hra také začíná přijímat realistické prvky – školák napodobuje úlohy věrně dle skutečnosti, při konstrukčních hrách napodobuje přesně skutečné předlohy. Piaget (1997, str. 57) vymezuje také termín symbolická hra. *„Ta znamená vrchol dětské hry. Odpovídá základní funkci, kterou má hra v životě dítěte. Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu starších osob, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí, jednak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. Právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám 'já.'“*

Na počátku tohoto období je školák zpravidla závislý na tom, jaké informace přijímá od autorit, tedy rodičů, učitelů, sdělovacích prostředků – projevuje se naivní realismus,

který se později s vývojem dítěte přelévá do stádia vyšší kritičnosti a dítě, jehož pohled na svět začíná být kriticky realistický, se postupně blíží dospívání. Kritičnost školáka se však značně odvíjí od postojů dospělých v jeho okolí, kteří jej do určité míry ovlivňují a současně od toho, zda je dítě v kritičnosti podporováno, či jsou jeho projevy potlačovány. Adaptace žáka v první třídě základní školy na výchovně vzdělávací proces je závislá jak na vzájemném vztahu mezi učitelem a žákem, ale také na vnitřních aspektech dětské osobnosti a atmosféře a průběhu výchovně-vzdělávací činnosti. (Pollák, Ištuková, 1986) *„Vztah učitele k žákům je spoluurčován celou řadou faktorů, jako je postoj učitele k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelskému povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace, vztah žáka k učiteli atd. (Kohoutek, 1996, str. 70)*

Charakteristická touha po aktivitě je typická i pro dítě ve školním věku – chce být plně aktivní vůči vztahům se světem, nepřijímá pouze pasivně vnější podmínky, ať už jsou hodnoceny kladně či nikoliv. Oproti dítěti vstupujícího do základní školy (plného ideálů, touhy učit se, poznávat a získávat nové poznatky), které nepotřebuje být příliš pobízeno k práci, u školáka mladšího školního věku motivace k učení v průběhu školní docházky postupně slábne a klesá. V pozdějších ročnících se dostavuje až jistý nezájem, který bývá u výjimečných dětí vyvažován vnitřní motivací k učení, případně zájmem v dané oblasti – většinou mimoškolní. Tato vnitřní motivace nepotřebuje žádné vnější pobídky, ale je naplněna třemi základními motivy – zvědavostí, přijetím problému jako výzvy a snahou získat kontrolu nad prostředím. Dlouhodobé sledování školního prospěchu (současně také ve vztahu k Orientačnímu testu školní zralosti) prováděl např. J. Jirásek. (Jirásek, 1968-1969)

„Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobrou známku je přirozenou motivační tendencí školáků. Stimuluje jejich aktivitu a úsilí, děti potřebují být oceněny, dobře hodnoceny, aby získaly potřebné uspokojení a dostatečné sebevědomí.“ (Vágnerová, 2005, str. 34)

Pozitivní sebevědomí je spojené s přijatelným sebehodnocením. Tím se snižují obavy a omezuje se nejistota. Zdravé sebevědomí je kritické, hledá, tvořivě projektuje a zvažuje varianty postupů. (Schusterová, Štochmalová, 2004)

Langmeier (2006) uvádí studie této vnitřní (intristické) motivace, která byla studována u dětí i dospělých zejména od 60. let minulého století (White, 1959). Tyto výzkumy prokazují, že pobídka vnější odměny (jakou jsou i školní známky) vnitřní motivaci spíše tlumí. Například v jednom z pokusů měly předškolní děti možnost obeznámit se s novou

výtvarnou technikou: jedna skupina dětí pracovala, aby získala diplom, jiná skupina pracovala bez odměny oznámené dopředu (ačkoliv nečekaně odměnu získala). Děti, které nebyly motivovány pouze odměnou, měly o činnosti velký zájem i později při běžné hře, u dětí s „diplomem“ zájem značně poklesl.

Langmeier také poznamenává, že současná škola dnes ve velké míře užívá právě těchto vnějších pobídek a omezení, které vnitřní zájem dětí potlačují. Děti, které jsou tiché a hodné, jsou kladně oceňovány, což vede k poměrně neosobní, formální, soutěživé a hodnotící atmosféře ve škole. Děti získávají poznatky bez jasných souvislostí s praktickým významem, často vytržené z kontextu, což se pravděpodobně podílí i na popisovaném poklesu zájmu školáků o učení.

4.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Období mladšího školního věku je vymezeno první a druhou strukturální přeměnou organismu.

První strukturální proměna je typická změnou fyzických proporcí dítěte; bývá nazývána také jako malá puberta – mění se tělesná konstituce člověka, vytrácí se baculatost a batolecí vzhled, prodlužují se končetiny – až o 7,5cm a na dětské postavě přestává být dominantní hlava.

Druhá strukturální proměna naopak období mladšího školního věku ukončuje a je charakteristická opět velmi výraznou změnou tělesných proporcí, nastává tzv. období vytáhlosti kvůli intenzivnímu růstu končetin a trupu, které je výraznější u chlapců. Dochází ke zbytnění svalové hmoty, s vytáhlostí souvisí velká nekoordinovanost pohybu, přechodná neobratnost, dochází ke zhoršení jemné motoriky, grafický projev je křečovitý.

Obecně můžeme říci, že vývoj pohybových i ostatních schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu. Mimo okrajové fáze období je vývoj většinou rovnoměrně plynulý, dítě se jeví po počáteční disproporcionalitě většinou harmonicky vyvinuté. Bereme však na zřetel značné individuální rozdíly u každého dítěte, zejména u pohlavních rozdílů. Biologický věk totiž nemusí vždy korespondovat s věkem kalendářním a proto se růstové i hmotnostní křivky často individuálně liší. Větší vývojovou akceleraci pozorujeme u děvčat, kdy růst těla je ještě po vstupu do školy většinou zrychlený a zpomaluje se až kolem 8. roku. Současně se v tuto dobu posiluje odolnost organismu, zvyšuje se hmotnost mozku, objem

srdce, zdokonalují se činnosti svalů a pohyblivost kloubů, stejně jako zrychluje vedení vzruchů nervy. „*Po předchozí disharmonizaci tělesného vývoje můžeme nyní pozorovat opět jisté vyrovnání. Chlapci a dívky jsou v této době zpravidla ve velmi dobré tělesné a zdravotní kondici. Dosahují také velké výkonnosti. Je až překvapivé, co tyto děti dokáží a co vydrží.*“ (Matějček, 1986, str. 226)

Významně se v tomto období průběžně zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby dítěte jsou rychlejší, úspornější a přesnější, svalová síla je větší, zlepšuje se koordinace všech pohybů těla včetně koordinace vizuomotorické. Stále přetrvává všeobecná aktivita dítěte, která vede k radosti z pohybu. S narůstající schopností pohybového vyjádření také roste zájem o pohybové hry, podávání sportovních výkonů vyžadujících obratnost, vytrvalost a sílu. Dítěti by mělo být poskytováno co nejvíce prostoru a příležitostí k pohybu. Zejména při psychickém vypětí je pohyb chápán jako vhodné uvolnění, díky němuž může dítě dosáhnout přiměřené duševní rovnováhy. Tělesná síla i obratnost hrají také velkou roli v postavení dítěte ve skupině vrstevníků. Proto by pohyb měl být nedílnou součástí každodenních aktivit školáka.

S celkovým přibýváním koordinace těla se také zlepšuje výkon při učení psaní a kreslení. Pohyby zpočátku bývají soustředěny do ramenního a loketního kloubu, teprve po delším cvičení dochází k získání potřebné jemnější koordinace pohybů zápěstí a prstů. Při zajištění vhodných podmínek pro cvičení jemné motoriky dochází k rychlejšímu a diferencovanějšímu vzestupu. Opět tedy zastupuje svoji roli rodina, která správným povzbuzujícím způsobem může školáka motivovat k lepším výkonům, současně však může docházet k opačným projevům, kdy jsou děti tlumeny ze strachu, aby se neporanily, či si jinak neublížily.

V případě, že jsou pohybové výkony a aktivity závislé na vnější a vnitřní motivaci, pak se také tyto výkony samy stávají motivací a ovlivňují celou emoční stabilitu dítěte. Děti, které jsou omezované, nebo jsou tělesně slabé, ztrácejí díky podávání nižších výkonů zájem o pohybové aktivity, které jsou následně málo rozvíjeny. Takto často dochází k nežádoucím situacím, kdy dítě nestojí o pohyb, uvědomuje si své nedostatky, nezdary v této oblasti. Může docházet ke zhoršení postavení dítěte ve skupině, samotářství ze strany dítěte, neurotickým projevům nebo poruchám chování. Při včasné zásahu rodiče, učitele nebo i lékaře, např. soustavným uznáním nebo povzbuzováním, si může dítě uvědomit své úspěchy,

případně své nedostatky kompenzovat třeba ve školní práci a jiných aktivitách, pro něž má vlohy a zažít úspěch v této oblasti.

4.1.1 Přehled výzkumů somatického vývoje a motorické výkonnosti dětí a mládeže v celostátním měřítku

Růst a vývoj jedince trvající od narození až do dospělosti je jedinečný a neopakovatelný. Je to dynamický jev, který podléhá biologickým zákonitostem a je ovlivněn komplexem vnitřních a vnějších faktorů. Kromě genetických faktorů je vývoj jedince ovlivněn kvalitou a kvantitou výživy, zdravotní péče, pohybovou aktivitou, sociálně ekonomickými podmínkami a řadou dalších činitelů. Genetický potenciál i působení vnějších faktorů se odráží ve finální podobě stavby těla i funkčních a pohybových možnostech jedince. Tak v konečném působení ovlivňuje jeho zdravotní stav a současně i kvalitu života.

Kopecký (2006) uvádí, že jsme v posledních letech svědky výrazných politických, ekonomických, společenských i kulturních změn, přičemž s nebývalým rozvojem moderní techniky, změnami ve společnosti a ekonomice se mění také životní styl, životospráva a pohybový režim člověka již od dětství. Snahou antropologů, tělovýchovných pracovníků, lékařů i pedagogů je poznat vývojové a růstové zákonitosti populace a zjistit působení vnitřních a vnějších faktorů na vývoj jedince.

Zjišťování dosažené úrovně vývoje základních somatických charakteristik v průběhu ontogenetického vývoje je již po několik desetiletí cílem mnoha studií. K posouzení růstových trendů a ke srovnání výsledků těchto výzkumů mají význam celostátní práce, které daly podklady k dalším sledováním vývoje jedince a populace. Stejně tak přispívají menší lokální výzkumy, při kterých byly sledovány somatické znaky. Obecně však existuje poměrně málo prací, jež by charakterizovaly rozvoj tělesné stavby populace různých věkových skupin.

Kopecký (2006) vyjmenovává několik důležitých výzkumů: první rozsáhlý výzkum populace transverzálního charakteru provedl Matiegka (1927) pro Národopisnou výstavu pořádanou v roce 1895. Na tu dobu značně rozsáhlý výzkum zahrnoval 100 000 dětí od šesti do čtrnácti let v českých zemích, na Moravě a také na území bývalého Rakouska – Uherska. Uskutečněním tohoto výzkumu byl položen základ pro srovnávací studie růstu dětské populace.

Štampach (1925) při svém výzkumu vycházel z návodu Matiegky (1927) a provedl výzkumné měření 3000 dětí v okrese Kralupy. Zjišťoval mimo jiné věk, hmotnost, výšku, stav výživy, zdravotní stav rodičů, stav bytu apod. Na základě naměřených zjištění konstatoval, že v době školní docházky prodělává mládež nejdůležitější fáze tělesného vývoje, a že kromě dědičných faktorů má vliv na tělesný vývoj také stav výživy.

Systematická měření dětí a mládeže začal organizovat v roce 1951 Fetter se svými spolupracovníky Prokopcem, Suchým a Sobovou (Fetter, Prokopec, Suchý, Šobová, 1963). I. celostátní antropologický výzkum (CAV) byl proveden v roce 1951 na celém území našeho státu. Zahrnoval měření dětí a mládeže od narození do 18 let.

Na tento výzkum navazuje Fetter et al. (1963) II. celostátním antropologickým výzkumem v roce 1961. Testováno bylo v českých zemích a na Slovensku více než 250 000 jedinců.

III. celostátní výzkum mládeže v českých oblastech proběhl v roce 1971 pod vedením Prokopce, Suchého a Titlbachové (1973). Výzkum zahrnul 120 000 dětí – z poloviny chlapce a z poloviny dívky.

IV. celostátní antropologický výzkum se uskutečnil r. 1981 a V. celostátní antropologický výzkum v roce 1991 (Bláha, Lhotská, Vignerová a Bošková, 1993; Lhotská, Bláha, Vignerová, Roth a Prokopec, 1993; Lhotská, Báha, Vignerová, Roth a Prokopec, 1995). Přinesl cenné výsledky a poznatky o aktuálním stavu dětí a mládeže ve věku od 0 - 18 let. Na V. celostátní antropologický výzkum navazuje VI. CAV, z roku 2001 (Bláha, Vignerová, Kobzová, Krejčovský a Riedlová, 2003). (Kopecký, 2006).

4.2 Vývoj poznávacích procesů

Stejně jako je dítě na tělesném vzestupu, i oblast poznání je společně s dítětem velmi aktivní. Dítě již nechce informace pouze přijímat, chce chápat souvislosti, zjišťovat vlastnosti předmětů a jevů. Školák je pozorný, vytrvalý, zvědavý. Poznávání je stále spjato s citovou složkou dítěte, může být proto do jisté míry ovlivněno vlastním úsudkem.

Vnímání se v mladším školním věku chápe jako složitý psychický akt, kde se pojí všechny složky osobnosti člověka (postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, zkušenosti, zájem a schopnosti). V oblasti vnímání pozorujeme v tomto období značné pokroky – dítě je pozornější, vytrvalejší, vše podrobuje zkoumání, je pečlivé a stále méně závislé na svých

okamžitých přáních a potřebách. Poznává podstatu vlastností předmětů a jevů, prozkoumává je po částech až do malých detailů. Vnímání se stává cílevědomým pozorováním a tím přechází od teoretické poznávací činnosti k praktické aktivitě. Školákův svět se rozšiřuje v prostoru i v čase, odpoutává se od vázanosti jen na to, co právě teď dělá a vnímá v daném okamžiku. Dítě si spojuje události dřívější se současnými a budoucími, začíná chápat význam slov času a prostoru (brzy, zítra, daleko), chápat význam některých abstraktních pojmů (nekonečno, svoboda) začíná až na konci období, počátku dospívání. Dítě má méně zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí (rozlišení barev a tvarů, sluchová a hmatová citlivost, apod.), proto se problémy s pojetím času a prostoru stále ještě objevují.

Představivost (schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy) dosahuje u dětí v tomto období vrcholu. Postupně však ztrácí typickou spontaneitu z období předškolního, dítě již umí rozlišit skutečnost a fantazii a tím stále více proniká do životní reality. Fantazii potom využívá při hře a četbě.

4.3 Vývoj řeči

Společně s motorikou a smyslovým vnímáním se také ve školním věku zdokonaluje a vyvíjí řeč. Ta řídí lidskou činnost, dovoluje kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Je základem pro úspěšnou práci ve škole, napomáhá pamatování a tím prodlužuje pochopení a ovládnutí světa. Během školního věku (a také jistě díky vlivu učení ve škole) roste značnou rychlostí slovní zásoba, zkvalitňuje se délka a složitost vět a souvětí, větná stavba i užití gramatických pravidel se dostává na vyšší úroveň.

Dítě přechází z mateřské školy do základní s praktickou znalostí mateřského jazyka. Dítě na počátku školní docházky užívá přibližně 20 000 slov, o pět let později již přibližně 50 000, rozdíly mezi dětmi jsou však obrovské a tak uvádíme pouze orientační odhad.

Langmeier (2006, str. 123) uvádí studii Divokého, „který na základě zkoušky sestavené z výběru slovníku Váši a Trávníčka dospěl k následujícímu průměrnému počtu osvojených slov:

- děti sedmileté znají průměrně 18 633 slov,
- děti jedenáctileté znají průměrně 26 486 slov a
- děti patnáctileté znají průměrně 30 263 slov (tedy asi 70% celkové zásoby slov obsažené ve slovníku).

Pokrok ve vývoji řeči se neobjevuje pouze v souvislosti s množstvím pochopené slovní zásoby, ale také s poznáváním nových významů týchž slov, jejich užívání s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Pokroky zaznamenáváme také v oblasti artikulace – během prvního roku školní docházky nebo velmi záhy často samy mizí problémy s patlavostí, aniž by byla nutná záměrná logopedická péče.

Halamová, Matějček (1988) zmiňují výsledky výzkumné práce Bradleyové a Bryanta uvedené v monografii „Rhyme and Reason in Reading and spelling“, která se týkala vzájemné spjatosti raných předškolních dovedností dětí v rýmování a jejich vlivu na pozdější učení čtení a psaní. Výsledky ukazují, že existuje specifické kauzální spojení mezi předškolní dovedností rýmování a aliterace, a úspěšností v počáteční výuce čtení a psaní. V západním světě děti začínají s výukou čtení kolem šestého roku, maximálně v sedmi letech, přičemž do té doby byly vystaveny psanému textu po mnoho let dříve. Stejně tak se některé děti učí čtení již dříve doma, případně ze zájmu v mateřské škole. Jádrem zůstává, že se dítě ke čtení musí naučit, že určité řetězce písmen odpovídají mluvenému slovu. (Snowling, Göbel, 2011)

„Ve škole se dítě učí osvojit si řeč psanou a čtenou, což je pro něj zpočátku velmi náročné a unavující. Psaní a čtení vyžaduje složitou souhru funkcí analyzátorů, sluchového, zrakového a kinestetického, jsou podmíněny kvalitou smyslové analýzy a syntézy souvisejícími se složitými neuropsychickými procesy.“ (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008, str. 96) Sutherland (1992) poznamenává, že v případě výskytu problémů se čtením je vhodné dětem nabízet různé pomůcky – např. modely tvarů písmen, využívání barev, nebo obrázků na stránkách, které motivují děti při čtení příběhů.

Celkový vývoj řeči je opět značně individuální – rozdíly se odrážejí nejen ve slovní zásobě, ale také v jejím obsahu, v preferenci na určitý druh slov, ve skladbě věty apod. Školní řeč, jíž se děti a učitelé dorozumívají během vyučování, nemusí vždy odpovídat typu řeči, se kterou se dítě setkává doma. To značně komplikuje pochopení učební látky a zhoršuje tak šance dětí na pokrok ve výuce. S těmito problémy se setkáváme zejména u dětí z kulturně a sociálně nízce postavených rodin, případně u dětí z jiných etnických skupin, kde se často vyskytuje i jiný mateřský jazyk. Mnohdy tyto rodiny očekávají, že škola rozdíly bez soustavné domácí přípravy vyrovná. Praktické zkušenosti však mluví o opaku. Děti kulturně deprivované díky obtížnému učení školní řeči zaostávají a často jim tak mohou pomoci jen přípravné třídy vznikající u některých základních škol.

Mnoho výzkumů se také zabývá určitou převahou ve vývoji řeči u dívek oproti chlapcům. Z těchto měření však vyplývá, že rozdíly založené na individuálních vlohách a na stimulaci z prostředí jsou daleko větší než rozdíly mezi oběma pohlavími.

4.4 Vývoj učení

Rozvoj řeči je úzce spjat s rozvojem paměti, která se v mladším školním věku může opírat o systém slovních výpovědí a již není natolik závislá na okamžitých afektech dítěte, které v předškolní době nejvíce určují výběr přijímaných informací a způsob jejich zpracování. Krátkodobá i dlouhodobá paměť jsou proto stabilnější. Na počátku období převládá neúmyslná a mechanická paměť, která je přímo spojená s vnímáním názorných předmětů a ukázek. K tomu, aby si dítě spojilo nový poznatek s předcházejícím, potřebuje pomoc dospělého.

„Není pochyb o tom, že učení s porozuměním je přední stránkou žákovské aktivity při osvojování učiva. To však neznamená likvidaci učení nazpaměť – v současnosti velmi podceňovaného. Svobodné myšlení, nespoutávané memorováním a hýřící volnou invencí, to je prý to jediné pravé v dnešní demokratické škole žáků. To je ovšem velký a nebezpečný omyl: bez učení zpaměti a bez pěstování „zmechanizovaných“ návyků se nemůže obejít nikdo.“ (Palouš, 2011, str. 119)

K učení větších objemů se dítě potřebuje naučit číst. Siegllová (1993) říká, že naučit se číst je pro malé dítě úžasný úspěch. Z pouhého držení knihy v raném dětství, přes dívání se na obrázky, pomalé dekódování písmen a slov, se dítě dostává k plynulému čtení, porozumění a následnému zapamatování si čteného. Rack a Hulme (1993) zase poukazují na nutnost zdokonalování poznávacích schopností při učení čtení (rozlišování tvarů, apod.), protože v nedokonalých rozlišovacích schopnostech vidí hlavní limity pro výuku čtení. Stanowichová zmiňuje výzkumy (Erickson, 1984; Gee, 1988; Scribner a Cole, 1981; Street, 1984, 1988), které potvrzují, že získání gramotnosti má hluboké kognitivní důsledky.

Pro další zlepšování paměti je potřeba větší bohatost již osvojených znalostí, do nichž se nové znalosti lépe integrují a díky lepší propojenosti jsou i snáze reprodukovatelné. Postupem času se však paměť zdokonaluje a dítě stále častěji využívá záměrného zapamatování ve spojení s logickým úsudkem. Zde značně ovlivňuje celý proces práce učitele s dítětem, které začíná užívat záměrných paměťových strategií a propojuje druhy paměti. Celkový proces opět ulehčuje kvalitní motivace, pomocí níž si dítě jasněji uvědomuje cíl

a účel zapamatování. Dokáže pak mnohem lépe reprodukovat naučenou látku, což je významně vidět na konci období, kdy školák sám začíná využívat různých záměrných paměťových strategií (strategie opakování, logická organizace materiálů, užívání mnemotechnických pomůcek apod.). Ty následně zdokonaluje také i v dospělosti. Millerová, Seierová (1994) hovoří o výzkumech strategií myšlení, z nichž vyplývá, že jestliže starší děti užívají již osvojené strategie myšlení, lépe se jim vzpomíná na naučené, a současně jestliže si mladší děti osvojí užívání strategií co nejdříve, jsou v paměti lépe trénované než jejich vrstevníci neužívající paměťové strategie a často předčí i děti starší.

Towse, (2007) uvádí, že studiem trénování paměti se zabývali např. Baddeley a Hitch (1974); Baddeley (1986), Halliday a Hitch (1988).

Člověk je nucený k vyvíjení o mnoho víc a komplexnějších aktivit než většina jiných živých tvorů. „*Poměrně chudá vestavěná programová výbava (vrozené reflexy, instinkty) a zároveň složitost a vysoká zranitelnost jeho organismu mu velí, aby přinejmenším ve stejné míře, v jaké se on přizpůsobuje svému vnějšímu prostředí, adaptoval toto prostředí svým potřebám.*“ (Ferjenčík, 2000, str. 13) Podmínkou pro zdar tohoto dvojsměrného pohybu je nutné porozumění prostředí okolo sebe i sobě samému. Je tedy nezbytné porozumět realitě.

„*Učení je pro člověka životním údělem. Člověk, který je ze všech tvorů nejvyvinutější, disponuje nejpotencionálnějšími předpoklady pro zdokonalování se učením. Vždy se něčemu učí. Od narození se učí např. sedět, chodit, mluvit, poznávat okolní předměty a osoby apod., později ve škole se učí počítat, psát, číst, atd. Osvojuje si tedy učením všechno, co je nevyhnutelné k tomu, aby ovládal základy věd o přírodě, společnosti a o sobě.*“ (Ďurič, 1974, str. 141)

Učení ve školním věku získává novou kvalitu tím, že se mnohem více opírá o řečové dovednosti a je daleko častěji plánovité dle požadavků školy. Dítě je schopno dávat pozor současně na více aspektů učební látky, čímž roste složitost učení. Se schopností plánovat a záměrně se soustředit na učení vznikají i strategie učení. Tyto postupy mají rozhodující význam pro jeho další pokrok ve školním vzdělávání.

Neméně důležitý je pro školáka rozvoj pozornosti. S jeho prvořadým významem totiž rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tedy o úspěšnosti nebo neúspěšnosti v oblasti učení dítěte. Ke školnímu selhání často dochází díky neschopnosti přiměřené koncentrace pozornosti.

Pozornost je na počátku období školní docházky krátkodobá a spontánně zaměřená, převládají vzruchy nad útlumy, což způsobuje časté přerušování pozornosti a neschopnost odolat rušivým vlivům. Pozornost, jež je ovládána vůlí, výrazně ovlivňuje organizaci vyučování, protože děti ještě nemají vytvořeny autoregulační mechanismy a dochází k velké vyčerpanosti. Z počátku období by proto měly být voleny úkoly krátkodobější, žáci by měli být motivováni k činnosti a buzení k pozornosti. Vhodné je využití pestrých, střídajících se forem práce, povzbuzení, řazení relaxačních a hravých chvil a alternativních i individuálních vyučovacích metod a postupů.

Schopnosti, které jedinec získá jako individuálně-psychologické vlastnosti osobnosti, se stávají podmínkou pro úspěšné vykonávání určité produktivní činnosti. Schopnosti osobnosti se projevují při osvojování činnosti a v tom, jak rychle a důsledně, snadno a trvale je člověk při stejných ostatních podmínkách schopen osvojení způsobů organizace a vykonávání této činnosti. Na základě utvořených vloh se vymezují schopnosti dítěte, přičemž úroveň a stupeň rozvoje schopností vyjadřuje pojem talent. Fořtík, Fořtíková (2007, str. 12) pak vymezují pojem nadání z různých pohledů:

- *„kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činností;*
- *všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti;*
- *rozumový potenciál nebo inteligenci; celostní individuální charakteristiku poznávacích možností a schopností učit se;*
- *souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů;*
- *talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti.“*

4.5 Vývoj myšlení

Školní činnosti a aktivity výrazně ovlivňují vývoj myšlení. Pomocí samostatného zacházení s věcmi v okolí a pomocí zpracovávání rozličných školních úkolů dostává dítě příležitost k rozvoji myšlení a jeho postupného odpoutání od bezprostředního názoru. Podle Piageta (Langmeier, 2006) je dítě od svých přibližně sedmi let schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobně. Stále se ovšem i toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Teprve na počátku dospívání – kolem jedenácti let – je dobře

se vyvíjející dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně představit.

Piaget předpokládá přechod od názorného myšlení ke stádiu konkrétních operací na začátku školního věku, což dokládá na příkladu se skleničkami a korálky, který se aplikuje již v předškolním věku (srovnání s testem v kapitole Dítě předškolního věku).

Jestliže dítě dostává před sebe dvě skleničky stejného tvaru a je přesvědčeno, že v obou skleničkách je stejný počet korálků, pak po přesypání korálků z jedné skleničky do jiné s užším dnem bude tvrdit, že korálků je nyní ve sklenici víc, protože „je to vyšší“, případně méně, protože „je to tenčí“. Vždy však bude dítě přesvědčeno o tom, že se počet změnil. Použití tohoto testu v mladším školním věku dle Piageta dokazuje, že školákovi je problém na první pohled jasný. Ví jistě, že korálků je stejně, ví, že žádné korálky nebyly ubrány ani přidány. Piaget vysvětluje, že dítě poznává a je schopno vyjádřit, že vyšší sloupec souvisí s užším dnem sklenice, tedy uvádí obě dimenze do vzájemného vztahu.

Dítě tak dokáže propojovat různé myšlenkové procesy v současném momentě. Myšlenkové postupy na úrovni konkrétních logických operací vytváří jednotný systém. Žák je také chopen pochopit zahrnutí (inkluzi) prvků do třídy, chápe příčinné vztahy a nevykládá je čistě na základě svého antropomorfního postoje jako předškolní děti, které se spokojí s vysvětlením, že se určitá činnost děje díky našemu uvedení do provozu (žárovka svítí, protože jsme otočili vypínačem). Školák již očekává rozvinutější vysvětlení, nespokojí se pouze s jednoduchými soudy.

Výkony dětí i v tomto směru jsou opět značně závislé na motivaci a na dalších faktorech osobnosti. Rodina, mateřská škola v předškolním věku i sama základní škola na počátku vzdělávání mohou cíleně podstatně podpořit výstavbu a rozvoj logického myšlení dítěte. Přispívají tak k jeho přechodu od naivně názorného myšlení k myšlení založenému na logických operacích. (Gines, a kol., 1998)

Pro zjištění dosažené úrovně obecné schopnosti myšlení se v praxi zpravidla užívají běžné inteligenční testy. Nejsou zcela uspokojivým nástrojem testování a mohou proti nim vyvstat jisté teoretické námítky. Přesto prozatím v psychologické praxi nebylo nalezeno nic užitečnějšího, co by pomohlo v poradenství s nejrůznějšími problémy.

Pojem inteligence bývá definován různě, většinou jako schopnost přizpůsobovat se novým situacím na podkladě pochopení komplexních vztahů. Inteligenci nemůžeme přímo

pozorovat, měřit, ale z výsledků řešení různě komplikovaných verbálních i neverbálních úloh můžeme nepřímo usuzovat.

Longitudinální výzkumy podle Langmeiera (2006, str. 129) ukazují, že nejen v předškolním, ale i ve školním věku nemusí být IQ konstantní. Platí to o některých dětech, jiné vykazují souvislý pokles, další opět trvalý vzestup a jiné rozličné výkyvy. „*Když byly projektivním testem osobnosti (TAT) vyšetřeny děti, které vykazovaly velmi značný vzestup IQ od 3 do 12 let (někdy až o 40 – 50 bodů IQ), a srovnány s dětmi, u nichž byl konstatován pokles IQ, zjistilo se, že děti souvisle se lepšící byly samostatnější (i soutěživější a soupeřivější), vykazovaly vyšší motivaci zvládat obtížné situace a překračovat překážky a byly spíše ochotny vyvinout úsilí při kladených požadavcích a nevzdávaly se tak snadno.*“

Intelektová výkonnost proto závisí významně i na jiných stránkách osobnosti, na motivaci a dobrém pracovním postoji – tyto vlastnosti opět mohou být značně ovlivňovány výchovou v rodině i ve škole.

Intelligenční testy však neposkytují téměř žádné bližší obrazy o tvořivém myšlení. To přináší člověku nové a rozmanité způsoby řešení problému – vymyká se řešení jedinému správnému, které je požadováno právě v intelligenčních testech. Originalita myšlení a jeho pružnost bývají často považovány za předpoklad úspěšných výkonů dosahovaných v dospělosti i přesto, že v dětství bývají spíše opomenuty a málokdy rozvíjeny a posilovány.

4.6 Emocionální vývoj a socializace

Po celé dětství se děti na celém světě adaptují na kulturu tamní společnosti. Ačkoliv již mnoho dětí má nějaké sociální zkušenosti z prostředí mimo domov, škola je vnímána jako jedno z nejdůležitějších míst pro vývoj socializace. Otevírá se zde řada odlišných sociálních, emocionálních a kognitivních zážitků, které děti prožívají s různými přístupy. (Upton, 2011)

Socializace je pojem, který využívá vývojová psychologie ke sledování socializačních procesů, jimiž dochází k rozvoji kulturního chování. (Raeff, 2014) Midgley (1995) dodává, že sociální vývoj je hlavním bodem koncepce společenského vývoje. Podle Schaffera (2006) se socializace vztahuje na všechny ty procesy, při kterých se děti integrují do skupiny a přijímají za své hodnoty a zvyky skupiny, učí se jak udržovat vztahy s ostatními, jak s nimi srozumitelně komunikovat, jak přijatelným způsobem regulovat emoce, apod.

Také McHaleová s kolektivem upřesňuje, že základem společenského vývoje je právě pochopení a naučení efektivní komunikace v nových a různých sociálních prostředích.

Campellová (2006) zmiňuje, že na určité úrovni by se mnoho, ne-li většina, teoretiků kognitivní vývojové psychologie shodla na tom, že kognitivní a sociální vývoj jsou ve vzájemném vztahu, a že omezení rozvoje dítěte pouze na trénování paměti, pozornosti pomocí interpretací zkušeností omezuje kognitivní schopnosti dítěte.

Se vstupem dítěte do školy značně postupuje začlenění dítěte do lidského společenství. Matusov a kol. (2002) tvrdí, že školní instituce, v níž tráví děti celá léta svého dětství, podporuje konkrétní přístupy užívané při společné práci dětí a rozvíjí interakci mezi dětmi ve třídě.

Dítě neovlivňují už pouze rodiče, kteří učí dítě modelovat své vlastní způsoby chování. Přistupují k němu noví učitelé, spolužáci, vrstevníci. Zejména skupiny dětí ve třídě a mimo ni přispívají k rozvoji základních složek socializačního procesu. Rozvoj prosociálního chování je důležitým tématem z řady různých důvodů: na jedné straně hraje prosociální chování mnoho důležitých rolí v lidském vývoji, na druhé straně tendence k prosociálnímu chování pozitivně souvisí s rozvojem sociálních dovedností a emocionální regulací, zvyšuje kvalitu přátelství, čímž vede k budoucímu kvalitnějšímu sociálnímu vývoji dítěte. (Paulus, Moore, 2012)

Skupina dává dítěti příležitost k četnějším a různorodějším interakcím. Dítě reaguje na druhé děti rozličnými reakcemi, vrstevníci jsou si bližší svými vlastnostmi, zájmy, postavením mezi lidmi. Tyto reakce ve skupině dětí vedou k učení se pomoci slabšímu, spolupráci s ostatními, soutěživosti i soupeřivosti. Wandellová a kol. (2005) uvádí, že vznik podpůrných vztahů s vrstevníky a pozitivních partnerských vztahů hraje ústřední roli pro zdravý vývoj dětí a mladistvých, zatímco vznik nepřátelských vztahů (šikana, pronásledování, vzájemné antipatie) ohrožuje děti školního věku na behaviorální, emocionální i školní úrovni. Také samota působí velmi negativně na rozvoj dítěte, a proto se stala již od 30. let 20. století tématem četných výzkumů, např. Zilboorg (1938); Asher, Parkhurst, Hymel a Williams (1990); Peplau a Perlman (1982). (Weeks, Asher, 2012)

Od předškolního věku se vyhraňují různé typy sebespozorování ve skupině – některé děti se prosazují jako vedoucí a dominující, jiné se raději podřizují a staví se do pozice vedeného. Ve školním věku se tyto preference dále zvyrazňují a tak mohou vést

až k extrémním situacím, kdy je dítě příliš panovačné, agresivní, nebo naopak podřizující se. Podřidivost může také vyústit v chování, které vede k podlehnutí svodu kamarádů při různých přestupcích. Tyto podobné sociální reakce může korigovat nejen rodič, ale také pozorný učitel, rozumí-li souvislostem, poskytne-li dětem více emoční opory a snaží se o soustavné posilování jejich pokusů o prosazení sebe sama.

M. Killen uvádí, že výzkumy o sociálním vyčleňování se zabývali např. Bierman a Wargo (1995); Juvonen a Graham (2001); Olweus (1993).

Učitelé a vychovatelé musí dbát zejména na to, aby v dětech posilovali snaživou pracovitost a eliminovali nebezpečí vzniku pocitů méněcennosti, a to především v situacích zadávání úkolů, jejich hodnocení, hodnocení dítěte a jeho sebe prezentace.

4.6.1 Sebe prezentace dítěte

Od předškolního věku do věku školního děti prochází změnami v prožívání a vyjadřování emocí, a jejich chápání emocí je složitější a propracovanější. Jsou více zběhlí ve vyhodnocování emocí ostatních a dokážou na ně vhodně reagovat. (Cummings, a kol., 2003) Sebe prezentace je nutná k vývoji bohatého verbálního projevu. Napomáhá utvářet způsobilost k chování se ve společnosti, a mezi ostatními lidmi se chovat kultivovaně, důstojně a dle pravidel dané společnosti.

4.6.2 Sebeřízení, seberegulace

Termín seberegulace má komplexní význam s odkazem na žákovy charakteristické kombinace kognitivních vlastností, motivace a chtění přímo se sám podílet na vzdělávání. (Wong, a kol. 2011)

Dětská seberegulace je chápána jako významný předpoklad pro vývoj dovedností dítěte při vytváření sociálních a vzdělávacích rolí v raném vzdělávání. Podle Raverové a kol. (2012) se v současné době vědečtí pracovníci vyzývají k větší přesnosti a lepšímu vymezení při analýze a interpretaci údajů o úloze dětských seberegulačních dovedností v mladším školním věku (Cole, Martin a Dennis (2004); Wiebe, Espy a Charak (2008)). Lyonsová a Zelazo (2011) uvádí, že seberegulace osvobozuje děti, učí je, jak reagovat, což jim umožňuje plánovat svou budoucnost, udržovat optimální úroveň emoční reaktivity a jednat způsobem, který je v souladu s jejich vyššími cíly nebo normami chování.

Děti se ve vrstevnických skupinách školní třídy učí stále kvalitnějšímu porozumění různým postojům, názorům, přáním a potřebám okolních lidí. Stále více se tak zlepšuje a diferencuje schopnost sociálního porozumění. Současně tak narůstá i schopnost volního sebeřízení, nebo také seberegulace.

Sebeovládání, které u dítěte narůstá, je výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů – emoční reaktivity a volního ovládní emočních reakcí.

Emoční reaktivita je do jisté míry založena biologicky – temperamentně. Jde o jistou míru dráždivosti a impulzivity, také o sklon k inhibici reakcí vlivem úzkosti apod. Je silně ovlivňována zráním organismu, kdy se v pozdějším věku stávají emoce modulovanějšími a stabilnějšími a k jejich ovládní již není vyžadováno takové úsilí.

Volní ovládní emočních reakcí dokáže předškolní dítě korigovat jen v omezené míře. Ve školním věku je již dítě schopno dle potřeby primární automatickou emoční reakci nebo impulz k akci vůlí ovládat lépe, jedná záměrně, plánovitě. Díky tomu se může i déle soustředit na zvolenou činnost a vlastní vůlí ovlivňovat průběh a intenzitu vnitřních prožitků.

Vývoj v obou těchto oblastech přispívá k vzrůstající odolnosti dítěte vůči zátěži i k větší adaptabilitě. Zvládní emoční seberegulace je významnou součástí celkové sociální obratnosti dítěte. Ovlivňuje jeho přijetí skupinou – děti, které mají lepší schopnost sebekontroly, jsou ve větší míře oblíbenější, naopak děti impulzivní a lehce dráždivé jsou skupinou odmítány.

Dítě lépe rozumí svým vlastním pocitům v daných situacích, bere ohled na očekávání a požadavky druhých. Školáci s dobrou emoční kompetencí chápou vlastní pocity i emoce druhých lidí, dokážou vyjádřit své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopni kontrolovat a regulovat své pocity podle okamžité situace tak, aby to usnadňovalo zvládnutí dané problémové situace. Emoční kompetence ovlivňuje i úspěšnost dítěte v sociální interakci i jiných oblastech zvládní nároků školy.

Dále trvá značná citová ovlivnitelnost. *„Emocionální stránka má rozhodující vliv na úspěšnost i spokojenost žáků. Citový rozvoj a postupná schopnost sebepoznání prokazují souvislosti s kognitivním vývojem. Začínají se rozvíjet vyšší city (etické, estetické, sociální, intelektové).“* (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008, str. 97)

Zřetelně pokračuje také vývoj emočního porozumění. Předškolní dítě stále předpokládalo, že výraz emocí je přímým projevem nějakého prožitku. Ve věku školním již dítě poznává, že pocity a přání je možné skrývat před ostatními z okolí, nikoliv před sebou samým. Až v období dospívání také dochází k poznání, že člověk nezná zcela ani sám sebe a že u každého existují i nevědomé aspekty osobnosti.

Ve školním věku si děti uvědomují, že lze prožívat ambivalentně. Na počátku tohoto období je dítě schopno připustit, že je možné prožít dvě možné emoce těsně po sobě, ne však současně. Prozatím si obvykle neuvědomuje ambivalentní reakce, které může prožívat již v mladším věku, ale obvykle si uvědomuje jen jeden z obou pólů prožívání. Až ke konci mladšího školního období si dítě uvědomuje i možnost přítomnosti současně několika emocí, mnohdy i protikladných. Toto poznání přichází v souvislosti s kognitivním dozráváním a rozšiřujícím se vědomím, že každá situace lze uchopit z více různých perspektiv současně.

Komplexní emoční vývoj je silně závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Výzkumy často dokazují, že dochází-li ke stresové situaci (např. pobyt v nemocnici), může dojít u dítěte k citovému regresu.

4.6.3 Vývoj hodnotové orientace a sociálních kontrol

K tomuto vývoji dochází postupně již od předškolního období, takže dítě na počátku školní docházky je již do jisté míry schopno kontroly vlastního chování, ví, co se smí a co ne, uvědomuje si, co je dovoleno a co zakázáno a tím i trestáno. Vnímá a ví, jaké chování je žádoucí a tedy dobré a co je nežádoucí, zlé. Morální jednání je pro ně přirozeně intuitivní. Přestože čtyř až šestileté děti nerozumí všem získaným morálním znalostem a dovednostem, jejich intuitivní morální způsobilost se zrcadlí ve způsobu, jakým jednají, jak odpovídají na otázky týkající se morálních pravidel a jak omlouvají své přestupky či reagují na prohřešky druhých. (Schweder a kol., 1981) Dítě ještě před nástupem do školy prošlo jakýmsi zvnitřněním a přijalo hodnoty většiny příkazů a zákazů ukládaných významnými dospělými jako představiteli společenství, v němž se vyskytuje. Jeho sociální kontroly a hodnotové orientace jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na aktuální situaci, na okamžitých potřebách dítěte, na postojích dospělých autorit, které musí dítě respektovat. Vnitřní kontroly dítěte jsou na počátku školní docházky zpravidla ještě velmi nepevné a stále se musí podporovat z vnějšku.

4.6.4 Vývoj morálního vědomí a jednání

Vnímání a chápání mravních norem a hodnot a jednání tvořeného na jejich základě, závisí na celkovém vývoji dítěte a na stupni jeho kognitivního vývoje, tedy schopnosti poznávat a řadit věci, a množství zkušeností v sociálním světě. (McInerney, 2006)

Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (2006), Piaget již ve třicátých letech minulého století určil tři základní etapy vývoje morálky u dítěte, které odpovídají etapám poznávání světa vůbec.

Podle Piageta je morálka u předškolního dítěte a také u většiny dětí nastupující do základní školy určována druhými pomocí různých příkazů, zákazů – zpočátku rodičů a později učitelů. Dítě hodnotí chování vlastní i cizích lidí jako dobré, jestliže je dovoleno nebo výslovně schvalováno rodiči a učiteli. Za zlé chování pak považuje takové, které je jimi zakazováno, případně trestáno. Proto je jeho mravní hodnocení ještě plně závislé na autoritě dospělého, který určuje, co je správné a co špatné, spravedlivé a nespravedlivé. Stejně tak dítě chápe své povinnosti a s nimi související hodnoty jako determinované dospělými autoritami, které tím pádem existují nezávisle na něm. Kolem 7. – 8. roku dítěte se ale morálka dítěte stává autonomní a dítě začne uznávat určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě. V dítěti se začíná rozvíjet vnitřní smysl pro kulturní hodnoty. (Persky, Golubchick, 1991) Nepotřebuje již nutně autoritu dospělého, jeho příkazy a názory, samo se stává nezávislejší v mravním hodnocení a jednání a kritičtější vzhledem k dospělým. Toto jeho jednání je však až do počátku období dospívání velmi ustálené a nepružné, stanovené zásady jsou určeny pro všechny a platí za všech okolností stejně. Teprve od 11 – 12 let začíná většina dětí pronikat hlouběji do podstaty mravního hodnocení tím, že přihlíží i k motivům jednání. Přestávají již očekávat, že se vždy za stejné jednání uloží vždy stejný trest nebo bude poskytnuta stejná odměna. Děti pak již začínají brát ohled na konkrétní situaci i vnější podmínky a vnitřní pohnutky.

Pro pedagogickou praxi je hlavní otázkou, jak ideálně podporovat mravní vývoj v rodině, ve škole a současně v celé společnosti. Podle teoretického východiska jsou navrženy konkrétní výchovné postupy pro podporu mravního vývoje. *„Někde se vychází ze seznamu určitých, víceméně libovolně stanovených mravních vlastností a hledají se postupy, jak jim záměrně učit. Jindy se klade důraz hlavně na vcítění do potřeb a emocí druhých lidí – dítě se třeba na konkrétních příkladech učí, co samo prožívá, když mu někdo něco daruje, a poznává,*

že může stejnou radost udělat druhému. Ještě jiný výchovný přístup zdůrazňuje porozumění životním hodnotám. Konečně se může podporovat mravní vývoj nepřímo, ale patrně neúčinněji tím, že se v rodině, ve škole, v dětském domově apod. vytvoří celková atmosféra porozumění a spravedlnosti.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 136)

4.6.5 Osvojování sociálních rolí

U dětí mladšího školního věku se také rozvíjí očekávané vzorce chování. Žák si ve škole zvnitřňuje novou roli žáka, poznává roli učitele, osvojuje si nové způsoby chování v roli spolužáka, od kterého se očekává pomoc a nutná solidarita, je-li jí potřeba. Berndt a Murphy (2002) zmiňují, že přátelé mají významný vliv na postoje a chování dětí a vysoce kvalitní přátelství mají také pozitivní vliv na sebevědomí dětí.

Stejně tak získává dítě zkušenosti s dalšími sociálními rolemi. Zvláště důležité pro život v dospělosti je upevnění sexuálních rolí, mužské a ženské. V naší moderní společnosti se od mužů očekává odlišné chování než od ženy. Předpokládá se častější a výraznější sebeprosazování, jistá síla, odvaha a také lepší ovládání citových projevů. Ženy jsou chápány jako více závislé, projevující otevřeně své city, jsou vnímány jako úzkostnější, přizpůsobivější a to zejména při dodržování pořádku ve třídě a následně v pracovní skupině. Často se také předpokládá, že nastalé rozdíly mezi muži a ženami jsou determinovány vrozenými vlohami, čemuž nasvědčuje skutečnost, že obdobné rozdíly jsou pozorovány u chlapců a děvčat již od batolecího věku. Stejně tak je již od novorozeneckého období prokazováno odlišné výchovné působení, které ovlivňuje tyto pozorované rozdíly. Tato kulturní podmíněnost je také ovlivněna stíráním rozdílů dnešní doby, kdy se mění postavení ženy ve společnosti a upevnění její nezávislosti na muži. I přesto dnes existuje jakýsi stereotyp chování určeného každému z pohlaví a právě tento stereotyp se upevňuje a vyhraňuje již ve školním věku. *„Zatímco většina čtyřletých dětí je ještě přesvědčena, že by mohly – kdyby chtěly – nosit šaty a převzít zevní znaky druhého pohlaví, školák už předpokládá, že vnější vzhled musí odpovídat jeho pohlaví.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 137)

Chlapecký a dívčí způsob chování je upevňován rodiči ve shodě se společenským očekáváním. Děje se tak pomocí projevů uznání, nesouhlasu a to většinou nevědomky. Mezi 8. a 10. rokem zřejmě vrcholí socializace směrem k přejímání jakýchsi ženských a mužských dovedností, kdy dívky převážně přijímají řady ženských domácích prací a dále

jsou ještě spontánně motivovány k pomoci matce při těchto činnostech. Obdobně chlapci se více než dříve zaměřují na pomoc otcům. Tradiční mužské činnosti častěji vykonávají mimo interiér domácnosti.

Tyto tendence identifikovat se s vlastní pohlavní rolí se projevují zřetelně v kresbách dětí mladšího školního věku i později v předběžné volbě povolání. U dívek převládají povolání s obsahem sociálním, pečovatelským a komunikačním, u chlapců převažují povolání s využitím mužských atributů, jako jsou síla a úspěch, tedy vyhledávají povolání typu policisty, hasiče, úspěšného sportovce apod.

4.6.6 Sebepojetí a sebehodnocení

Z rozličných rolí a ze svého postavení ve skupině si dítě osvojuje i uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení. Počátky tohoto osvojování hledáme již na začátku života. Od třetího roku již dítě začíná užívat slůvka „já“ a hovoří o sobě v první osobě. V předškolním věku k tomuto označení „já“ připisuje diferencované vlastnosti, rozvoj vlastního uvědomělého sebehodnocení se dostavuje teprve ve školním věku, přičemž intenzivní prožívání nastává v období dospívání.

Dítě na počátku školní docházky se stále více zaměřuje na své psychické vlastnosti a schopnosti a překračuje tak pouze objektivní charakteristiky své osoby, např. vzhled, vlastnictví, apod.

Koubeková (1995) zmiňuje početné výzkumy v oblasti prosociálního chování, které jasně naznačují, že rodinné prostředí můžeme považovat za významný determinující faktor při utváření a ovlivňování prosociální orientace dítěte. Podrobnější analýzu můžeme pozorovat v přehledových studiích např. Stauba (1978), Radke-Yarrowa a kol. (1983), Langmeiera a Langmeierové (1977), Kotáskové (1985), McClellanda a ko. (197), Hoffmana (1980), Bucka a Ginsburga (1991) a dalších.

Také Lucas-Thomsonová a Goldbergová (2011) poznamenávají, že význam rodiny pro vývoj dítěte je již dlouho znám, přičemž mnoho teoretických pohledů zdůrazňuje vzájemnou propojenost individuálního rozvoje dítěte a vztahů v rodině.

Dítě, neprožívající v rodině bezpečí, jistotu, lásku, nebo takové, kterému rodina nedává dostatečné základy společenských norem a prosociálních vzorů chování, bývá ve svém následném životě vystaveno možnému riziku většího množství problémů. Ty mohou

sahat od snížené přizpůsobivosti až k duševním poruchám a delikvenci v dospělosti. (Zat'ková, 2002) Kürtiová (1986) prováděla výzkum na budapešťských školách, přičemž sledovala komplexní vztahy mezi utvářením školního prospěchu a faktorem sociokulturního prostředí rodiny (vzdělání rodičů, výchovné působení rodiny sledované dotazníkem vyplněným žáky a učiteli). Přičemž dokazuje významnou roli těchto činitelů jak na rozvoj osobnosti žáků, tak i v utváření jejich prospěchu.

Kolem sedmého roku si již dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase, takže dokáže pochopit, že lidé mají své stále psychické charakteristiky. Toto zjištění stálosti schopností mu již dovoluje skutečně se srovnávat s ostatními a vytvořit si tak ustálenější sebehodnocení.

Sebehodnocení předškoláků je hodně proměnlivé a závislé na okamžité situaci. Po osmém roce začíná být úroveň sebehodnocení již poměrně stabilní a vydrží tak až do období začátku dospívání. Kolem 11. – 12. roku se u většiny dětí dostaví dočasný, ale výrazný pokles úrovně sebehodnocení. Sebepojetí neboli představa sebe sama, to, jak vidí jedinec sám sebe (Hartl, 1994) se stává diferencovanější až v této době, kdy dospívající rozdílně hodnotí vlastní schopnosti a vlastnosti v různých oblastech. Sebeuposouzení v mladším školním věku je spíše globální a nerozlišené.

Pozitivní sebehodnocení je velmi významné pro vývoj duševního zdraví. Člověk, který se buď podceňuje a nevěří si, nebo se nadměrně přeceňuje, má většinou problémy i ve styku s druhými lidmi. Právě škola může být v tomto směru rozhodující při ovlivnění toho, co již dříve započali rodiče.

5 Výtvarný projev v dětském věku

„Dětská kresba je úžasná věc. Je zábavné, můžeme-li pozorovat, jak dítě nejdřív zkouší, co tužka nebo pastelka umí, drží ji v pěsti a vyrábí stále dokonalejší čmáranice. Pak se povede jakési klubko a dítě dodatečně ohlásí, že je to sluníčko. Ještě později klubku přibudou jakési čáry kolem a je tu hlavonožec, protože dítě prohlásí, že je to třeba máma...“ (Kutálková, 2005, str. 120)

Pro dítě je výtvarný projev jednou ze základních aktivit. Ještě více než dospělému, který ovládá možnosti vyjadřování, umožňuje dítěti výtvarný proces neverbální řeč, s jejíž pomocí vyjadřuje své pocity, přání, představy a další prožitky, jež jsou vlastní jeho prožívání.

„Kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je kresba provázána funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus). S obraznou představou sdílí snahu napodobit skutečnost.“ (Piaget, 1996, str. 61)

Babyrádová (1999) zmiňuje, že dítě chce a také přetváří intuitivně pocíťovaný svět do grafického symbolu. Věnuje mu zvýšenou pozornost zejména v době, kdy není vybaveno schopností ovládat řeč a písmo.

„Děti kreslí v každém kulturním prostředí, ať už tužkou na papír nebo klacíkem do písku. Kreslí to, co je pro ně důležité: lidi, obydlí, stromy, zvířata. Jsou spontánní a neovládají se tolik, co dospělí. Dítě může mít potíže s mluvením, ale přímo nakreslí to, co je blízko k pravdě.“ (Peterson, Hardin, 2002, str. 15)

5.1 Dětská kresba v historii a dnes

Kresba jako taková provází člověka od prvopočátku lidské existence, jak nám dokazují nálezy kreseb pravěkých lidí. Ti zaznamenávali své kresby na zdi jeskyní nebo na předměty, které nalézáme dochované v hrobkách uctívaných panovníků.

Kresbou vyjadřoval odjakživa člověk vlastní pocity a prožitky. Dává tak podobu událostem a věcem, které není schopen popsat slovy nebo jinými výrazovými prostředky.

Sledujeme-li vývoj kresby v historii, zjišťujeme, že také naši předkové dokázali docenit význam výtvarné výchovy u dětí a mládeže. To, jak výtvarná výchova vypadala,

se přirozeně měnilo s dobovými ideály. Již ve starověkém Egyptě vznikaly dílny, kde se mladí žáci učili od mistrů anatomii a geometrii. (Uždil, Hron, 1965). Tyto poznatky z geometrie využili i při učení se písmu složenému z obrázků, přičemž to samotné je ukázkou spojitosti písma a kresby.

Postupně se vytvořily názory, které „vedly k poznání, že kreslení a výtvarná výchova jsou nepostradatelné všem svobodným občanům“ (Uždil, Hron, 1965, str. 10) a neslouží pouze vybrané vrstvě.

Již starověký filosof Aristoteles ve 4. století př. n. l. v rámci všestranného vzdělání vyučoval výtvarné výchově. V období starého Řecka a Říma zájem o výuku kresby dětí mírně poklesnul a stejně tak se stalo později v období italské renesance.

Až J. A. Komenský opět začal připomínat rodičům, že děti v předškolním věku „také do písmařství a malířství zavozovány býti mají“. Radil jim, aby dali dětem do rukou křídlo, nebo u chudších uhel. Komenskému nebylo cizí poznání, že dítě čará nejen proto, aby napodobovalo psaní dospělého, ale koná tak z mnohem hlubší potřeby. Věřil, že primitivní zobrazování úzce souvisí s duševním životem dítěte a jeho vývojem a je tedy přímo nutné ke zdárnému rozvoji. Své myšlenky Komenský zpracoval v jeho díle Svět v obrazech.

Komenského myšlenky dále rozváděl J. J. Rousseau a požadoval po dětech kresbu podle skutečnosti, nejen podle modelů a předloh.

Uždil a Hron (1965) chápou jako základ vyučování školského předmětu výtvarná výchova snahy J. J. Pestalozziho, který jako první sepsal vyučovací metodiku kreslení pro národní školy.

V českých zemích se začíná vyučovat kreslení v dobách tereziánských reforem, přičemž úzce souvisí se zavedením povinné školní docházky. V druhé polovině 20. století se objevují nové tendence v rozvoji výtvarné výchovy – probíhá II. Celostátní konference učitelů výtvarné výchovy, která přinesla nové metodické postupy a také kladla důraz na podporu tvořivé práce žáků a studentů. Od této chvíle je dětská kresba předmětem studia.

5.2 Studium dětské kresby

Dětská kresba je tradičním předmětem výzkumů již od 70. let 19. století, a dále byla v posledních sto letech intenzivně studována, z počátku pro svou tematiku – co dítě kreslí, dále pak i pro svoji formální stránku – jak kreslí a jak vznikají jeho grafické znaky. V roce 1870 začíná vycházet odborný časopis Český kreslír, v němž byl A. Studničkou publikován historicky první plánovaný výzkum dětských kreseb. (Klusák, Slavík, 2010)

Mnoho studií a knih o dětské kresbě, jež vychází po celém světě, dodnes hledá aktuální odpovědi na stejné otázky, které v kresbě zajímaly již první objevitele před sto lety. Objevují se však otázky další, které si ještě tehdejší vědci nedovedli položit.

Stále znovu se uvažuje o souvislostech dětské kresby s celkovým obrazem duševního života, názory se však stále různí a diskuze k probíhajícímu tématu přináší stále nové stránky problému. (např. Klusák, Slavík, 2005)

Často je dítě schopno pomocí kresby sdělit více než slovním vyjadřováním. Proto, jak uvádí Davido (2008), je mezi psychology zkoumání kresby chápáno jako „královská cesta“ do dětské duše. Psychologické studium dětské kresby je datováno již ke vzniku empirické, experimentální psychologie. Již v roce 1887 byla vydána první monografie o dětské kresbě, v níž její autor, Ital Corrado Ricci, srovnává tvůrčí proces dítěte s dítkem stvořením. Sděluje, že pro dítě v jeho kresebném vývoji je člověk prvořadým klíčovým tématem, vzhledem k tomu, že skrze vztah k člověku si dítě uvědomuje samo sebe a skrze druhé se stává samo sebou.

„Opravdovou radost dítěti způsobuje spontánní kresba. Jejímu vývoji je věnována odborníky značná pozornost. Vysuzuje se z ní na intelektový rozvoj dítěte, jeho citové rozpoložení, traumatické prožitky. Kresbou si dítě zpřítomňuje to, co prožilo hezkého (výlet s rodiči, návštěvu u babičky); zpřítomňuje si to, po čem touží (chce mít pejska, kočičku...); odreagovává nepříjemný zážitek (kreslí násilné scény) apod.“ (Helus, 2011)

Pro dítě je kresba zpravidla radostná činnost, hra. A právě proto se necítí nijak zkoumáno, vyšetřováno.

Zkoumání dětské kresby dříve sloužilo k hodnocení poznávacích složek dětského vývoje. Výzkumníci se zabývali výpovědí kresby o rozvoji vnímání, jemné motoriky a o rozvoji utváření člověka a intelektu vůbec. S pozdějším bádáním bylo objeveno,

že se v kresbě projevuje také osobnost autora a jeho vztahy, city a prožitky. Davido (2008, str. 14) cituje Šturmu a říká, že „Z kresby se tak dovídáme o vitalitě a emocionalitě dítěte, o jeho aktivitě a zájmech. Dítě tu však i odhaluje obsahy, o nichž by se mu jinak nevypovídalo snadno, buď proto, že se mu ještě nedostává slov, anebo proto, že si svůj stav neuvědomuje, že obsahy jeho myslí jsou podobně jako ve snu zastřeny do podoby, která ani jemu samému není dost sdělná.“ Dítě totiž užívá obrazy a symboly, které dokážou utlumit naléhavost obsahů a prožitků. Přesto zkušený dětský psychoterapeut v této kresbě může pochopit a odhalit zašifrované problémy dítěte.

Zkoumání dětské kresby má v naší odborné tradici a literatuře dlouholetou historii, věnoval se mu např. prof. Čáda, stejně jako prof. Matějček. Většinou však při práci s kresbou převažoval přístup spíše pedagogický, který vedl k poznání, jak je možné dítě kultivovat a podporovat ve vývoji pomocí výtvarného projevu.

V poslední době se ukazuje, že je dětská kresba jedním z nejvhodnějších přístupů, jak poznat blíže osobnost dítěte vzhledem k tomu, že obsahuje jak reálné prvky osobnosti, tak hru i fantazii. Do kresby není potřeba dítě nutit, maluje spontánně a přirozené kreslení ho baví. V kresbě jsou pak patrna vědomá i nevědomá přání, která jsou motivována reálnými podněty, co dítě zajímají nebo trápí.

Kresby se proto využívají k testování mentální úrovně (dle kresby hodnotíme inteligenci dítěte, tzv. inteligenční kvocient); jako komunikační prostředek (obrázky napomáhají tam, kde dítě nedostatečně ovládá jazyk a hovoří tak v grafické podobě o citových prožitcích dítěte, které nedokáže jinak vyjádřit); jako prostředek zkoumání efektivitu dítěte; jako prostředek k vyjadřování znalostí dítěte o vlastním těle a jeho umístění v prostoru; jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o vlastním těle a celkově těle lidském, o prostředí a světě, v němž dítě žije; jako prostředek k poznání pocitů dítěte a jeho prožívání (využití kresby jako projektivního nástroje například ke zjištění aktuální rodinné situace a atmosféry, v níž dítě vyrůstá); a jako prostředek k poznání osobnostních charakteristik pozorovaného dítěte.

Kvalita a úroveň kresby odráží úroveň intelektu dítěte, a jeho emoční rovnováhu určující schopnost dítěte adaptovat se v rodině i ve škole.

Musíme však myslet na to, že z jedné konkrétní kresby není možné odhalit o dítěti vše. Nelze vyvozovat ukvapené závěry o dítěti, které vidíme poprvé a neznáme je. Interpretaci

kresby musí vždy provádět odborník se širokými odbornými znalostmi a zkušenostmi. Ten potom posuzuje obrázek z hlediska testových položek, ale také sociálních a kulturních souvislostí, z nichž dítě přichází.

5.3 Počátky výtvarného projevu u dětí

V České republice se věnují děti kresbě od nejužších let. „*Pro malé děti na rozhraní batolecího a předškolního věku je kresebná aktivita sama o sobě cílem, dítě se více zajímá o tuto činnost než o její výsledek. Teprve později se taková aktivita stává prostředkem k zobrazení reality. Je to fáze, v níž bývá výsledek teprve dodatečně pojmenován, obyčejně podle nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt.*“ (Vágnerová, 1999, str. 135)

Teprve později v dalším období je dítě schopné cíleně realizovat úmysl nakreslit přímo něco konkrétního. Kresba vytvořená na této úrovni je pojmána jako jeden ze způsobů, jak symbolicky znázornit skutečnost.

To, jak je kresba podobná zobrazovanému objektu, je závislé na zralosti komplexu schopností a dovedností dítěte (motorika, senzomotorická koordinace, poznávací procesy, apod.), ale také na dalších faktorech, např. aktuálním emočním stavu. Vzhledem k tomu, že je kresba pojmána především jako symbol zobrazované skutečnosti, je možné pozorovat v ní spíše odraz subjektivně podstatných rysů zobrazovaného objektu než jeho reálnou podobu. Dítě na papír kreslí to, co o objektu ví a tedy to, co je na objektu důležité. Proto například kresba lidské postavy již od útlého věku obsahuje hlavu, zatímco až v pozdější fázi kresebného vývoje se začíná objevovat trup a další části postavy. Obdobně bychom mohli osvětlit tzv. průhledné kresby, kdy se opět objevují subjektivně důležité znaky.

V nejnižších ročnících školy do kreslení a malování dítě zasvěcuje třídní učitel, který ovšem není chápán jako odborník v daném oboru. Význam předmětu kresby a malby je potom podhodnocován a sám předmět je následně odsouván na vedlejší kolej až za předměty chápány jako hlavní, tedy čtení a matematiku.

Dítě, které nedostává ve škole dostatek příležitosti ke kreslení, bývá omezováno na jednotvárné znázornění a má tendenci zpracovávat stále stejné náměty (domeček, zvíře, loďku). Využívá stejných barev a postupů. Tyto projevy se vyznačují snahou o realismus a povětšinou postrádají originalitu. Dítě pracuje podle zadání učitele a není vhodné, aby se odchylovalo od zadaného tématu. Touží-li získat dobrou známku, musí vytvořit kresbu,

kteřá zpravidla přímo kopíruje realitu a to i přesto, že se vztahuje k určité příležitosti – kresba vánočního stromečku, velikonočního zajíčka, květina k Svátku matek. Všechny děti dostávají stejný námět, a to i přesto, že nemusí některé svátky slavít, či nemají maminku.

Dítě se jako tvůrčí bytost často ve škole setkává s potlačováním jeho kreativity. Učitelé by měli zadávat stejné množství pro dítě kreativních témat jako těch pevně daných, vzhledem k tomu, že oba typy témat rozvíjí logické myšlení a pozorovací schopnosti, vnímavost a smysl pro vyváženost.

Jako nejobvyklejší prostředek ke komunikaci užíváme řeč. Někdy však není právě jednoduché pomocí řeči vyjádřit vlastní vnitřní pocity, obavy, rodinné problémy a další pocity, které máme ve svém nitru. Zrovna u dítěte může dojít ke zkreslení situace jen pro volbu nesprávných slov, případně nemožnosti se dostatečně slovně vyjádřit. Dítě nemusí být schopno ovládat jazyk na této úrovni – chápe slova jako nástroje různé hodnoty, podle toho, zda se pohybuje ve vyspělém, nebo nedostatečném kulturním prostředí. Dítě pocházející z vyspělého kulturního prostředí je schopno se dorozumět mnohem snáze než dítě z nepříznivého sociálního a kulturního prostředí, kde je slovník pro komunikaci chudý a není zaručeno, že v tomto prostředí, případně rodině, k dialogu vůbec dochází. Přesto i dítě s bohatou slovní zásobou může ztroskotat na nepřesném vyjádření svých myšlenek, vzhledem k tomu, že jeho slovní zásoba je prozatím neúplná a získaná v nedávné době.

Dítěti proto může kresba posloužit jako výrazový prostředek, protože je pro něj jednodušší vyjádřit své myšlenky pouze pomocí tužky.

Kreslení představuje pro psychologa jeden z nejvhodnějších způsobů vyjadřování, z něhož může důkladněji poznat dítě a zkoumat jeho osobnost. Dítě totiž kresbou graficky vypráví, aniž by muselo užívat slovních vyjádření. Dětskou kresbu potom chápeme jako skutečný jazyk, jenž se může projevit nejrůznějšími konfiguracemi jednotlivých prvků, jako je lomená nebo nerovnoměrná čára, vynechávky, syté nebo světlé barvy, harmonické nebo naopak disharmonické pojetí kresby apod. Z kresby lze na tomto základě vyčíst mnoho charakteristických znaků.

Vyšetřovací metoda pomocí kresby se využívá velmi často, přesto má svá úskalí. Vždy je nutné myslet na to, že i dospělý, který analyzuje dětskou kresbu, stále pohlíží na vyjádření dítěte jako zralý člověk s vlastními problémy. Měl by se proto vždy snažit

zapomenout, že je dospělý, a neprojektovat své pocity do dětského projevu. Z tohoto důvodu je nezbytné při rozboru kresby využívat širokých odborných znalostí.

5.4 Vývojová stadia dětské kresby

Zkoumání dětské kresby a popisu dětských výtvarných počinů z hlediska vědy se věnovalo již mnoho odborníků z oblasti psychologie, pedagogiky i výtvarného umění. V současné době se využívá výtvarného projevu jak v oblasti diagnostiky a pedagogiky, tak i psychoterapie. První studie dětské kresby vznikaly již zhruba před osmdesáti lety. Od té doby je dále vývoj dětské kresby sledován, díky čemuž vzniklo velké množství teorií o jeho struktuře a periodizaci. Zpracování názvů jednotlivých období a jejich věková periodizace se liší s každým autorem, v základních charakteristikách jsou si však velmi blízké a podobné. Posuzujeme-li charakteristiky jednotlivých vývojových stádií dětské kresby, je důležité sledovat zejména charakter tvořené kresby, to, jak dítě ztvárňuje prostor a jak staví lidskou postavu. Tyto faktory naznačují hodnocení úrovně kognitivních schopností při diagnostice pomocí kresebných testů.

Dětská kresba se vyvíjí v souvislosti s vývojem jedince a není závislá na jeho umělecké schopnosti. Neobratné provedení kresby nemusí nutně znamenat příznaky duševní zaostalosti. Dítě dvouleté nekreslí stejným způsobem jako dítě starší – pro každé vývojové období je odpovídající specifický typ kresby. Dětské kresby procházejí stádii, která jsou úzce spjata s vývojem intelektu dítěte.

Blízký člověk se pro dítě stává středobodem jeho vlastního světa. Na obrázcích ho vyjadřuje nejdříve nedokonalou technikou kresby, toto vyjádření je však osobité a závislé na mnoha psychofyzických funkcích (motorické funkce, koordinace rukou, zrakové vnímání, pozornost, paměť, zájem, city, vůle). Všechny tyto vyjmenované funkce jsou podmínkou pro získání malířského cviku. (Peschaková, 1968)

Plevová, Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2008) uvádějí rozličné názory autorů na vývoj výtvarného dětského projevu. Podle Uždila (1984) bychom počátky dětského výtvarného projevu mohli přirovnat k jakési výtvarné řeči dítěte, která je podobná té mluvené. Čáranice, které dítě vytváří v raném dětském věku, mohou souviset s dětským žvatláním, v pozdějším věku pak můžeme usuzovat, že plně zformované zobrazení již souvisí s rozvojem řeči. Upozorňuje, že dítě nezačíná kreslit pouze na výzvu a pokyn dospělých,

nebo pro potřebu napodobovat činnost jiných lidí. Výtvarná aktivita podle Uždila poukazuje na vnitřní potřebu a nutnost.

V průběhu let se analýzou dětských kresebných projevů ukazuje existence určitých typických vývojových znaků, které se do jisté míry vážou na chronologický věk. Na celém světě zdravé děti kreslí ve stejném věku obdobným způsobem, je možné přijmout předpoklad o stadiálnosti vývoje dětské kresby.

5.4.1 Stadium črtací experimentace – období 1-2-3 let

Toto stadium je prvním vývojovým stupněm, začíná u dítěte již před druhým rokem. Jedná se o motorickou, prozatím poměrně málo koordinovanou aktivitu, která je bezplánovitá a bezobsažná. Je založena na čarání dítěte tužkou po papíru. Pro raný věk je toto čmárání atraktivní činností – avšak sama činnost dítěte uspokojuje více než její konkrétní výsledek. Je chápána jako motorická hra, při které dítě využívá svalů rukou rozvíjejících se po proximodistální ose od pohybů velkých svalových kloubů – ramenního a loketního, ke krouživým pohybům zápěstím. Takto se objevují nejprve kyvadlové nebo obloukové čáry, nejčastěji směrem šikmo k sobě nebo vodorovně. Později s uvolněním kloubů vznikají tahy kruhovitě, elipsovité a spirálovité. Samotný proces činnosti je úplně nadřazen obsahové stránce. Dítě není omezováno prostorem papíru, často čará i mimo vymezený prostor, čmárá všemi směry, aniž by pozvedlo tužku. Pohyby jsou z počátku neobratné, i přesto osobité. Neobratné budou do doby, dokud si dítě nezačne uvědomovat určitou vypovídající hodnotu jeho kresby. „*Tříleté dítě ovládá už své pohyby rukou natolik, že mu nedělá obtíže napodobit různý směr čáry – dovede nápodobu vertikální, horizontální i kruhové čáry, třeba jenom podle předlohy. Ve třetím roce ovládne i kresbu křížku.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 88)

Pomocí čaranic nejsou z počátku zobrazovány žádné konkrétní předměty. S přibývajícím věkem se v kresbě objevuje fáze více spojená s vývojem intelektu dítěte. Dítě se již v pozdějším věku snaží čaráním napodobovat psaní dospělých a lépe držet tužku. Můžeme u něj již pozorovat určitý záměr.

Stejně tak můžeme sledovat postup od tzv. neuspořádaných skvrn a linií k tvorbě prvních objektů. Ty dítě pojmenovává, což souvisí s dalším rozvojem poznávacích funkcí. Stejně tak dochází ke zdokonalení schopnosti dítěte kroužit zápěstím a tím vytvářet menší prvky, díky čemuž začínají vznikat první konkrétní tvary – především kruhy a smyčky.

V pozdější fázi se dítě začíná soustředit na vymezenou plochu papíru, čmáranice na ni však stále rozmisťuje chaoticky. V období mezi druhým a třetím rokem dochází k tzv. záměrným čaránicím s první nápodobou. Stále přetrvává neobratnost v držení tužky a stále dominují krouživé pohyby tužkou po papíře, svislé čáry a klubíčka. Za velký pokrok ve vývoji kresby dítěte považujeme snahu dítěte pojmenovat některý náhodně vzniklý útvar. V tomto věku však dítě často mění názvy svých výtvorů.

Aktivita, kterou dítě vyvinulo ke kresbě, je následně využita jako prostředek k zobrazení toho, co je pro dítě atraktivní. „*Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Naproti tomu nevyrovnané dítě tužku záhy odhodí*“ (Davido, 2008, str. 22) Jiná situace nastává při práci s postiženými dětmi, případně s dětmi s opožděným vývojem. Tyto obvykle neumí držet tužku a tuto dovednost se učí až v dalších vývojových fázích.

Rané dětské čarání je smysluplná činnost, ačkoliv to na první pohled nemusí být patrné. Dítě k ní přistupuje záměrně a cílevědomě.

5.4.2 Stadium prvotního obrazu – období po 3. roce

Toto stadium nastupuje postupně po třetím roce života dítěte. Dítě začíná spojovat svou kresbu s určitým konkrétním významem, začíná svým obrázkům dávat určitý obsah. Ve chvíli, kdy pojmenuje svoji kresbu, stává se z čáranice skutečný obraz, kresba. „*Dítě tedy postihne analogii mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou. Nejdříve dítě spojuje kresbu s určitým významem až v průběhu črtání, později kresbu předchází určení jejího významu. Dítě je schopno ztvárněnou kombinaci čar a křivek znovu opakovat. Kresba ještě není všeobecně srozumitelná.*“ (Plevová, Petrová, 2008, str. 74) Pozorovatel tak v kresbě vůbec nemusí vidět to, co samo dítě. To cíleně dokáže napodobit obrysové, kulaté tvary (slunce, květiny), k čemuž potřebují plynulý pohyb, který se zde již začíná projevovat.

Geometrické objekty na papíře nejsou zpravidla ve vzájemných vztazích. Jsou řazeny plošně vedle sebe. Dítě může papírem otáčet a zaplňovat tak prázdná místa bez sebemenší provázanosti objektů na ploše.

V tomto období kreslí dítě postavy „*hlavonožce, čili člověka (ať už je to maminka, tatínek, pan doktor, či kosmonaut) s obličejem, z něhož čouhají nohy (někdy dokonce ve větším počtu než 2).*“ (Matějček, 2005, str. 146) Postava je pak znázorněna kolečkem,

keré představuje současne hlavu i trup zepředu, k němu přiléhají dvě čárky jako nohy, a často další dvě jako ruce. Předpokladem může být pokrivenost částí figury, případně vynechání některých částí zcela. Kresba člověka, téma pro dítě patrně nejzajímavější, začíná hrubým znázorněním hlavy, nohou a hlavních částí obličeje (ústa, oči) – vzniká hlavonožec. Obdobné kresby se vyskytují u dětí od tří do pěti let po celém světě.

S přibývajícím věkem dítěte se objevuje na postavě více detailů – do kolečka jsou umístěny oči, ústa, nebo i pupek v podobě tečky nebo malého kolečka. Postava je znázorňována vždy zepředu, ruce bývají připojeny v různé výšce. Trup znázorněný dalším kolečkem se začíná objevovat až kolem pátého a šestého roku, po šestém roce bývá tělo úplné, se všemi končetinami. Rychlost vývoje je však zcela individuální.

To, že si člověk začne uvědomovat, kde má jednotlivé části těla, které dokáže snadno lokalizovat, dokazuje, že získal vědomou představu o svém těle v klidu nebo v pohybu a to kdekoli v prostoru. Bezprostřední vědomí vlastního těla jako celku získáváme velmi pomalu a dlouho na základě zkušeností (malé dítě, které si hraje s vlastní nožičkou, ji ještě považuje za předmět, který není součástí jeho těla). Toto vědomí vlastního těla nazýváme tělesné schéma. Dítě začíná kreslit samo sebe právě ve chvíli, kdy si začne ono vlastní tělesné schéma uvědomovat. Tedy ve chvíli, kdy má ujasněnou představu o vlastním těle a jeho situování v prostoru, kterou získalo prostřednictvím rozmanitých a opakovaných zkušeností.

Dítě do kresby postavy promítá samo sebe. Jak říká M. Prudhommeau (in Davido, 2008, str. 24) „*Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí.*“

5.4.3 Stadium lineárního náčrtu – období kolem 4. roku

Dítě si začíná vytvářet základní hrubou podobu některého zvoleného objektu i s jeho hlavními znaky, které jsou prozatím naznačeny pouze schematicky. Lineární náčrt patří již ke kresbě uvědomělé a tematicky zaměřené, nejčastěji se opět objevuje kresba člověka. Dítě stále ještě vnímá svět komplexně, fantazie splývá s realitou, to, co dítě nakreslí, případně které detaily zvýrazní, se řídí zcela subjektivními názory dítěte a jeho pocity. Objektivita není vůbec důležitá. Dítě vytváří kresbu z představy a z poznání, které o dané věci ví, nikoliv z toho, co aktuálně vidí. Do kresby zapracovává oblíbené věci a to, co se mu líbí. Na obrázku zvýrazňuje věci, k nimž má kladný vztah (uplatňuje se kognitivní egocentrismus), ty jsou znázorněny jako barevné a velké. Nepostihuje ještě reálný prostor a proporce, dochází k tzv. transparentnosti. „*Transparentnost spočívá v tom, že je vidět vnitřek vyobrazeného*

objektu, ačkoli na obrázku by se měl vyskytovat pouze vnějšek. Například kresba domu, jehož neviditelnými zdmi lze pozorovat, co se děje uvnitř, nebo nohy nakreslené tak, že jsou vidět skrz šaty postav.“ (Davido, 2008, str. 25.)

Na obrázku se také může objevovat stejná postava v několika časových fázích, protože dítěti prozatím čas s prostorem splývá. Výtvarné vyprávění se většinou odehrává mezi dvěma hranicemi (horní a dolní hranou papíru). Ty tvoří nebe a zemi a jsou ztvárněné barevnými liniemi. Toto vývojové stadium lineárních náčrtů a schémat je typické pro předškolní věk.

5.4.4 Stadium realistické kresby – období 5 - 6 let

„Dětská kresba se v předškolním období stává podrobnější, diferenciovanější, propracovanější. Obsahuje všechny podstatné prvky, více se přibližuje skutečnosti. Důležité je i správné držení tužky při kreslení, protože nesprávný návyk získaný v předškolním věku se často po nástupu do základní školy špatně přecvičuje a dítěti pak zbytečně hrozí vznik dysgrafických obtíží.“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, str. 28)

Při posuzování školní zralosti v tomto období se sleduje úroveň koordinace pohybů – *„např. usměrnění pohybu ruky při kreslení podle kontur určitého tvaru, resp. pohyb zastavit a změnit směr čáry atd.“* (Vágnerová, 1999, str. 152)

Toto stadium je charakteristické tím, že dochází k oddělení zážitku dítěte od reality. Dítě však stále kreslí podle vlastní představy, nevyužívá předlohu. Již však začíná u předmětů rozlišovat jejich objektivní znaky a kresba se stává dvojdimenzionální. Na obrázku se objevují věrnější a typické detaily, kresba začíná být bohatá, zpřesňují se proporce jednotlivých částí a dítě neopomíná důležité detaily. S postupným zdokonalováním a procvičováním zručnosti a motoriky začíná dítě napodobovat geometrické tvary (čtverec a trojúhelník), což později slouží jako ukazatel při zjišťování školní zralosti.

Dítě vytváří prostor na obrázku v několika vývojových fázích souvisejících s konfrontací pozorované reality a současně s potřebou dítěte upřesňovat zobrazovanou situaci. Přejíždí od řazení předmětů a postav na dolní linii obrázku k fázi ztvárnění prostoru výstavbou pásů. Takto tvoří vzdálenost některých věcí tak, že je vyzvedne do pásu nad základní zobrazení. Dítě prozatím jen obtížně rozeznává, co je horizontální a co vertikální. V tomto období proto stále u kreseb chybí perspektiva, roviny neodpovídají skutečnosti. Předměty zobrazené na papíře jsou disproporční, dochází k tzv. sklápění,

což je způsob prostorového vyjádření způsobem míchání svislého a vodorovného zobrazení. Paže a nohy postav jsou zpravidla umístovány správně. Možné odchylky poukazují na stupeň rozvoje intelektu a znalosti vlastního těla.

Toto sklápění (vše ležící v horizontální rovině) svědčí o tom, jak složité je pro dítě rozeznat, co je horizontální a co vertikální. Proto sklápí vertikálu do horizontální roviny a to bez jakéhokoli ohledu na reálnou perspektivu.

I v tomto období kresba vyjadřuje spíše autorův svět než svět vnější, ten je vyjadřován spíše jako fantazijní než skutečný. Realita bývá vždy citově zabarvená.

5.4.5 Stadium naturalistické kresby – období po 10. roce

Toto stadium ukončuje vývoj dětské kresby. Vznikají operace, které strukturují prostor, uspořádání prostorové následnosti, ale také cit pro délku a perspektivu. „*V tomto stadiu se ztrácí realistické prvky, protože dítě začíná kreslit ne podle toho, co o předmětu ví, ale jak se mu předmět skutečně jeví. Pro toto období je charakteristické zlepšování proporcí, kresba je perspektivní, stínovaná a dítě se snaží o stereometrické prostorové zobrazování, o zachycení pohybu*“ (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008, str. 74-75).

V kresbě pomalu mizí postavení postav na dolní linii, začíná se více využívat plocha výkresu. Dítě si uvědomuje, že předměty v dálce jsou menší než ty, které se nachází vepředu. Ještě však neví, jak je zobrazit. Objevují se první snahy o vyjádření hloubky změnou velikostí objektů.

Odrzem pozorování skutečnosti je i kresba člověka z profilu. Tyto pokusy se objevují od šestého do desátého roku. Figury bývají ztvárněny jako strnulé, ale již jsou mezi nimi vyjádřeny vztahy s jinými objekty a okolím. Postavy jsou zachycovány s větším povědomím o detailech.

Obloha na obrázku již vyplňuje celou plochu až k horizontu. Potřeba prostorového vyjádření bývá dána nutností zachytit vnitřní vztahy mezi objekty. Dítě využívá čistých tónů barev bez využití tónové rozličnosti a nestínuje.

Většina dětí v tomto období se dostává do stadia krize kresebného projevu, který se stává popisným. Příčinou bývá větší zájem o trojrozměrnou realitu a neschopnost

ji transponovat do dvojrozměrnosti obrázku. Většina dětí si začíná uvědomovat svou kresbu jako nedokonalou, kresebný projev ukončují nebo potlačují. Tuto krizi lze uvědomělým pedagogickým vedením odvrátit. V případě talentovaných dětí vývoj pokračuje a kresba se u nich stává výrazným expresivním prostředkem.

5.5 Vývoj kresby a specifikace lidské postavy

Při pozorování dětské kresby si můžeme všimnout, že dítě vyobrazuje zejména to, co je pro něho nějakým způsobem důležité a významné. Protože je dítě antropocentrické, dostává se do středu jeho pozornosti člověk a vše, co s ním souvisí. Právě lidská postava se stává nejoblíbenějším a nejčastějším námětem dětských kreseb.

V prvotním období dětské kresby nalezneme jen málo podobností mezi spleť různých čar a postavou člověka a vznikne-li kresba podobná přímo člověku, jde spíše o náhodu. Stejně tak je náhodné a spontánní i pojmenování, nebo také označení, kresby. Toto označení se totiž vícekrát mění, někdy také dochází k tomu, že se význam nebo obsah kresby hledá teprve dodatečně.

S kresbou lidské postavy se setkáváme poprvé mezi třetím a čtvrtým rokem, může dojít i k dřívějšímu kresebnému vyjádření v závislosti na tom, jak často dítě kreslí, jak je nadané a na jaké úrovni je jeho výchovná stimulace v rodině.

Figurativní charakter začíná mít v období hlavonožců, kdy se jedná o kruh nebo ovál, k němuž jsou připojeny dvě vertikální čáry. Vyznačený ovál dítě zatím nevnímá jako obrys opravdové hlavy, pouze jako hranici, která symbolizuje trup i obličej zároveň, přičemž se dítě snaží o zobrazení dalších pro něj důležitých atributů, jako jsou ústa, oči, nos nebo vlasy.

Tento typ kresby je označován jako hlavonožec a objevuje se v průměru u tříletých až pětiletých dětí.

S přibývajícím věkem dítěte přibývá na postavě detailů. V kolečku jsou umístěny oči, ústa, později bývá zdůrazněn i pupek v podobě tečky nebo malého kolečka.

Davidová (1998) zmiňuje statistické studie provedené J. Thomazim, podle nichž se kolem 5. a 6. roku začíná objevovat trup znázorněný dalším kolečkem. Některé studie se také shodují v tom, že množství detailů a úroveň, s jakou je postava propracována, souvisí s mentální úrovní dítěte.

Zhruba okolo pátého roku se ještě stále objevuje nesoulad v proporcích hlavy, trupu a délce končetin, trup většinou bývá menší než hlava, která je v tomto období pro dítě důležitější. Krk se prozatím objevuje výjimečně, nohy postavy jsou daleko od sebe. Postava bývá vždy zobrazována zepředu, ruce bývají k trupu připojeny v různé výšce.

Až kolem šestého roku je tělo úplné a má všechny končetiny. J. Thomazi (in Davido 1998) ve své studii uvádí, že 71,5 % pětiletých dětí kreslí končetiny jako pouhou čárku. U 33% pěti- a šestiletých dětí jsou ruce k tělu připojeny na správném místě, 4,3 % z nich vyznačují ramena.

Dítě do kresby promítá samo sebe, při kresbě lidské postavy není pochyb o tom, že kreslí samo sebe.

Kolem šestého roku dochází ke zdokonalení formálních znaků společně s jednotlivými proporcemi lidského těla. Členění lidské postavy je již zřetelné, paže přiléhají k trupu, hlavu pokrývají vlasy. Kresba postavy je znázorněna po částech, které k sobě dítě mechanicky připojuje. Paže jsou odstáté od trupu, nohy vedou paralelně vedle sebe a začínají se vyskytovat první detaily – oči, uši, prsty a náznaky oděvu, jako například knoflíky.

Vlasy jsou často znázorněny jen po obvodu hlavy, jde o tzv. popisný symbolismus a humanizaci kresby. (Lisá, Kňourková, 1986) K podstatné změně ve vývoji dochází s dvojdimensionálním znázorněním končetin, častěji tento jev pozorujeme u dívek kolem 6. roku. Jde o kresbu postavy po částech, kdy jsou dolní končetiny kresleny paralelně a ruce směřují do stran nebo vzhůru. U chlapců převládají v kresbě hranaté tvary.

Po sedmém roce života dítěte dochází k dalšímu zpřesnění tělesné proporcionality v kresbě postavy. Plevová, Petrová (2008) uvádí, že se již objevuje krk, ale zatím jenom jako mezičlánek, jeho obrysová linie ještě nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Nohy zobrazuje blíže k sobě, paže již správně připojuje a objevuje se i krk. „Školák dává zpravidla přednost realisticky provedeným ilustracím – a to i dnes, kdy je ovlivňován moderně pojatými kresbami“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 118) Na kresbě můžeme pozorovat bohaté detaily, jako jsou konkrétní účes, klobouk, oblečení, šperky – náušnice, korále, apod. Dítě zobrazuje oblečení přesně a někdy již dochází ke znázornění oblečení k odlišení mužské a ženské postavy. Ženská postava bývá znázorněna jako dvoudílná s vyznačeným pasem.

Ve věku osmi let dochází ke změně kresebné techniky. Kresba obsahuje krk, rameno a paži provedené v jedné linii. Kresba je dále zdokonalována, paže jsou podél těla, nohy

se sbíhají v rozkroku a dochází také ke zlepšení proporcí postavy. Může se stejně tak objevit kresba z profilu, pomocí níž se dítě snaží vyjádřit člověka v pohybu. Profil je zobrazen s nesprávným připojením paží, které jsou vedeny k přední nebo zadní obrysové linii. Často můžeme pozorovat profil smíšený – dítě kreslí tělo, nohy a nos z profilu, obličej je znázorněn s očima jako při pohledu tváří v tvář.

Kolem devátého roku dítě kreslí většinou postavu v pohybu – chůze bývá vyznačována z profilu pomocí pohybů rukou. V obličejích jsou patrné podstatné znaky. Kresby jsou plošné. Můžeme pozorovat značné rozdíly v kresbě dívek a chlapců – dívky kreslí s důrazem na oblečení, detaily očí a účes, přičemž ruce a nohy jsou často nápadně malé. „U chlapců nic takového není – ba nohy a ruce spíše až moc narůstají co do délky a mohutnosti.“ (Matějček, 2005, str. 148)

V rozmezí desátého a jedenáctého roku se završuje vývoj kresby lidské postavy. Kresba se vyznačuje pokusy o perspektivní zachycení, stínování a tvarování. (Plevová, Petrová, 2008) Děti, které se dále kresbou zabývají, zdokonalují obrysy těla, obličej, apod. Začíná se vyskytovat plastičnost v perspektivě, postava bývá zobrazována v trojrozměrném prostoru. Později u pubescentů lze v kresbě vysledovat jejich zájmovou orientaci a styl prožívání.

5.6 Znaky dětské kresby

Každé dítě prochází více či méně stejným vývojem kresby od čmáranic, přes postavu a jednotlivé grafické typy, jako je zvíře, dům, apod. Podobnost kresby u dětí je však dána dalšími typickými znaky, které se objevují téměř u každého dítěte – velmi podobné zobrazení prostoru, rozvíjení podobné obrazové scény se základní linií (nebe, horizont), pozdější uplatňování znaků jako je sklápění předmětů na papíře na jednu stranu.

Věcnost

Jde o shodu mezi obrazem a skutečností v tom, co je pro zobrazenou věc podstatné, o čem dítě ví a co je zajímavé. (Uždil, 2002) Tato snaha dítěte by mohla být chápána jako opravdový realismus, naneštěstí je však představa realismu dospělého člověka až příliš zatížena zobrazením takového zpodobení skutečnosti, které se snaží oklamat dospělé oko naznačováním světla a stínu, prostorové hloubky, apod.

„Věcnost, tj. pravdivé a jednoznačné vylíčení věci, se však týká především těch znaků, bez nichž by daná věc přestala být sama sebou – světlo, atmosféra, vzdálenost jsou znaky týkající se prostředí a určitého okamžiku, o věci samé nerozhodují.“ (Uždil, 2002, str. 35)

Základní čára

Po přechodu z období zobrazení čmáranic a hlavonožců přechází dítě do důležité fáze ukotvení postavy na papír základní čarou. Je to taková čára, která má za úkol znázornit zemi, na kterou se dále staví celá obrazová scéna, postavy jsou pevně zakotveny, domy stojí na základech a stromy s rostlinami vyrůstají z půdy země – to vše vyjádřeno právě základní čarou. Později se také objevuje čára nebe, má-li dítě k dispozici pastelky, je čára vyjádřena modrou barvou. Někdy je však nebe nahrazeno jiným symbolem, sluncem, mraky, měsícem a hvězdami.

„Zvyk stavět vše na základní čáru nebo alespoň řadit podle spodního okraje papíru se někdy ocitne v konfliktu s potřebou zobrazit množství osob či předmětů. Prostě se nevejdou. Dítě pak hledá nová řešení. Někdy otáčí papírem, vytvoří si „základní čáru“ podél tří nebo i čtyř stran čtvrtky a na ní figury staví.“ (Uždil, 2002, str. 45)

Horizont

K základní čáře později přibývá další zřetelná čára. Kolem 6. roku je nasazena nad základní čáru „kopcovitá“ čára, která tvoří horizont obrázku.

Vyplnění prostoru

V pozdějším věku kolem šesti let začíná být dětem vlastní vyplnit co největší část prostoru obrázku. Vybarvují oblohu, trávu; plochu dále vyplňují dalšími motivy (sluncem, mraky, ptáky, květinami, zvířaty) a to i přesto, že ne vždy souvisí s tématem či dějem na obrázku.

Sklápění

Dochází k němu kolem 5. – 7. roku, kdy si již dítě dokáže uvědomovat prostor kolem sebe, který chce znázornit, samotné zobrazení prostoru s reálnou perspektivou je pro něj však velmi složité. *„Perspektiva pak většinou chybí, roviny neodpovídají skutečnosti a zobrazované předměty jsou disproporční“ (Davidov, 1998, str. 26)*

Uždil (2002) uvádí, že název sklápění má vystihnout náš dojem při pohledu na kresbu, na které je nakresleno to, co se plně uplatní v půdorysném pohledu, například cesta, rybník, podlaha, viděno v plném nadhledu. Zatímco věci stojící kolmo k této rozlehlé základně jsou jakoby sklopeny do půdorysu podél osy (stromy u silnice) nebo symetricky seřazeny okolo středu (rákosí kolem rybníku).

Ve věku sklápění dítě kreslí to, co ví a zná. Kresba nepředstavuje model, který má dítě před očima, ale představuje to, co z něj zná.

Transparentnost

Transparentnost můžeme také označit jako tzv. rentgenové vidění, tedy že vidíme vnitřek vyobrazeného objektu, i když by měl být vyobrazen pouze vnějšek. Transparentnost je běžná u dětí mezi 7. – 9. rokem. Většinou se tento jev vytrácí s nástupem do školy. Někdy transparentnost dokonce svědčí o velmi vyvinutém pozorovacím talentu.

R-princip

Můžeme také nazvat jako princip pravého úhlu. Je nejvýraznější u dětí okolo 3. roku života. „*Užívání pravého úhlu pramení zřejmě z potřeby zřetelně vymezit odlišné směry obou čar. Nacházíme ho u všech mladších dětí, mizí postupně během mladších školních let.*“ (Šobáňová, 2006, str. 55)

Děti kreslí typického hlavonožce, tělo ale tvoří dvě svislé čáry, na něž v pravém úhlu navazují ruce – tedy dvě vodorovné čáry. Na ruce navazují v pravém úhlu prsty – v pravém úhlu přichycené svislé čáry. Obdobným principem vznikají chodidla postavy, také kupříkladu větve stromů. Zdá se, jakoby dítě zpočátku nevyužívalo více než svislou a vodorovnou rovinu.

Grafoidismus

Zajímavým předmětem zkoumání u dětské kresby se může stát princip grafoidismu, který sleduje sklápění kresby ve směru budoucího písma a naznačuje tak možnost budoucího praváctví nebo leváctví u pozorovaného dítěte.

Dítě sklápí kresbu zcela přirozeně a tak lze snadno odpozorovat kresbu nakreslenou dítětem preferujícím levou ruku a dítětem s upřednostňovanou pravou rukou. Při pohybu ruky po papíře dělá ruka přirozený oblouk, čímž vytváří stopu nakloněnou na určitou

stranu – u praváků mírně vpravo, u leváků vlevo. Některé kresby se vyznačují výraznější formou grafoidismu, u některých je téměř neznatelný.

Grafický automatismus

Je vyznačován oblibou v opakování jednoduchých tvarů, které již dítě zvládlo (čára, kolečko). Dítě potom tento zvládnutý tvar bezmyšlenkovitě ve velkém množství opakuje na jednom obrázku. Typicky pak můžeme pozorovat v kresbě opakování čárek jako vlasů, trávy, plotu; dva obloučky jako ptáky na obloze, apod.

Společně s grafickým automatismem souvisí i **nepravý ornament**. *„Nepravý ornament dítě užívá buď z radosti z motivu, který chce být zobrazován znovu a znovu, nebo aby obohatilo kompozici jinak chudou nebo strnulou.“* (Šobáňová, 2006, str. 56) Jde o často se opakující tvar, který dítě využívá na ozdobení obrázku, případně k zaplnění prostoru. Ornament se objevuje v různých významech. Můžeme potom pozorovat množství koleček jako knoflíků nebo puntíků na oblečení, kolečka na trávě jako květy, na stromě jako ovoce, apod.

5.7 Dětská kresba v psychologickém výzkumu

„Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme poznat lépe schopnosti dítěte, jeho problémy a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak děti vidí svět, jak reagují a vyrovnávají se se svým okolím. Kreslířská činnost souvisí s vývojem motorickým, rozumovým a s emocionální zkušeností dítěte, je tedy pevně svázána s celkem duševního života.“ (Plevová, Petrová, 2008, str. 76)

Studiem dětské kresby se odborníci zabývají již od 19. století. Od této doby stoupalo množství literatury o spontánní kresbě až do množství téměř nepřehledného. Po té došlo na čas k opadnutí zájmu ohledně zkoumání výtvarného projevu v psychologickém výzkumu. V posledních letech je však opět hojně využíváno projektivních metod v mnohých psychologických výzkumech. (Klusák, 2010)

S omezením produkce roste v České republice hodnocení metod. Ideální je dát dítěti podnět ke kresbě, zároveň mu ale také určit téma, které omezí jeho volnost při vyjádření. Takto nabízí vhodný příklad ze svých zkušeností Matějček a Strohbachová (1981). Při zadání kresby dítěti: „Nakresli rodinu“ je velká pravděpodobnost, že dítě nakreslí jakýsi ideál rodiny.

Potom nemusí vůbec dojít k vyobrazení rodiny vlastní. Jestliže řekneme dítěti ať: „Nakreslí svoji vlastní rodinu“, je dítě zaměřeno mnohem konkrétněji a přesněji. Novák (2004) zmiňuje, že s užitím zdravé skepse lze vycházet z předpokladu, že charakter kresby není pouze náhodný, ale je ovlivněn zkušenostmi, zážitky a představami toho, kdo obrázek vytvořil. Kresebný projev je projekcí vědomých i nevědomých přání, představ, i cílů. Metoda kresby Naše rodina ale podle něj není samospasitelná. Nelze z ní učinit konkrétní závěry, sama není dostatečným nástrojem pro vyšetření dítěte. Lze ji považovat za metodu screeningu, která naznačuje, že by se měla některému dítěti, respektive jeho vztahům v rodině, věnovat zvláštní pozornost.

Neexistuje však žádný solidní průvodce nebo manuál, který by se zakládal na něčem jiném, než jsou domněnky a citování již dříve napsaného. (Badošek, 2013) Problémem ve výzkumu kresby je fakt, že tvůrci původních publikací uváděli svá diagnostická tvrzení jako své pouhé spekulace, zatímco dnes jsou již vnímána jako fakta. Můžeme tedy říci, že spekulace autorů se s přibývajícím časem přetransformovaly do jakýchsi obecně uznávaných pravidel.

Švancara, Švancarová (1972) dále hovoří o nemožnosti zachytit spolehlivě průběh kresebného vývoje s pouhým využitím průřezových dat. Jen na základě longitudinálního výzkumu je možné vyjádřit vývojové změny každého jednotlivce, případně mezi skupinami jedinců. Hlavními úkoly výzkumu je sledovat vývojové znaky kresby u jednotlivých věkových úrovní a následně je charakterizovat pro konkrétní vývojová období. Později se srovnávají vývojové trendy v kresbě s trendy intelektového vývoje a až následně dochází ke korelaci výsledků kresebných testů i s jinými psychologickými proměnnými.

5.8 Dětská kresba a psychický vývoj dítěte

Dětská kresba je jedním z projevů dítěte, které mohou být již od počátku v rodině velmi dobře sledovány a stejně tak dobře stimulovány. Kresba se může stát pro dítě i jeho rodinu zdrojem hry, stejně tak vážné činnosti. Dítě pomocí obrázků vyjadřuje obvykle kladné city, radostné nálady, stejně tak vážné vidění světa nebo událostí kolem sebe. Pomocí kresby můžeme sledovat úroveň motorických dovedností dítěte i jeho fantazijní představivost.

Vágnerová (in Svoboda, 2009) uvádí, že v kresbě se odrážejí rozličné psychické i jiné procesy (např. kognitivní přístup ke ztvárnění určitého tématu, celková úroveň jemné motoriky i senzomotorické koordinace, schopnost vizuální percepce, respektive soustředěnost

na vizuomotorickou činnost). Lze z ní vypočítat typ temperamentu, emoční prožívání, v tematické kresbě můžeme nalézt i způsob nazírání a postoje k určitým skutečnostem, např. k rodinným vztahům nebo sebepojetí.

„Z psychologického hlediska významný není jen produkt, ale celý proces kresby (jak dítě kreslí, jak drží tužku, jak sedí, jak dlouho mu to trvá, jestli používá gumu apod.), nesmíme zapomenout ani na výpověď dítěte, která nám může mnohé objasnit. (Plevová, Petrová, 2008, str. 76)

V předškolním věku odráží kresba prožitky dítěte, jeho smyslovou vnímavost a rozumovou vyspělost. Dítě již zhruba od 18. měsíce začíná držet tužku, s níž pro radost a v rámci hry začíná tvořit první čáranice. Následný vývoj kresby záleží na podpoře dovedností v rodině. Dítě maluje nejčastěji výjevy z rodinného života nebo objekty, s nimiž se setkalo nebo je vidělo na obrázku. Děti vyrůstající v podnětném a harmonickém rodinném prostředí promítají svou kladnou sociální zkušenost do struktury kresby, následně pak můžeme vidět optimisticky laděné obrázky se smějícím se sluncem, domy mezi stromy s ptáky, apod. Dítě tedy svou kresbou obvykle vyjadřuje své citové rozpoložení, smyslovou vnímavost, doposud získané poznatky a sociální zkušenosti o světě. Do kresby zaznamenává to, co ví, nejen to, co pouze vidí. Proto je nezbytné zachovat pro dítě podnětné a emočně vřelé prostředí.

Rozvoj kresby souvisí s odrazem životních událostí a se sociálním prostředím, v němž dítě vyrůstá. Održení a izolace od sociálně estetických hodnot v dětském věku vede k omezení zájmů, poruchám chování a hodnotového systému.

5.8.1 Dětská kresba a psychický vývoj dítěte v předškolním věku

Koordinace a jemná motorika ruky úzce souvisí s celkovou pohyblivostí a motorickou obratností dítěte. Děti od tří let již ovládají svoje pohyby rukou tak dobře, že jim nedělá problémy napodobit různý směr čáry. Dovedou napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry, i když třeba jen podle předlohy. *„Pokud se o kresbu vlastní představy pokouší tříleté dítě, obvykle něco načmárá a dodatečně to pojmenuje, i když výtvar se znázorňovanému předmětu vůbec nepodobá.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 88)*

Od čtvrtého roku dítěte se již začíná projevat dominance ruky a s tímto začíná ubývat dětí nevyhraněných, tedy takových, které pracují obdobně dobře oběma rukama.

„U některých dětí se laterální dominance projeví velmi brzy. Jiné ji nemají před vstupem do první třídy ještě stabilně vyhraněnou, střídají při činnostech obě ruce, obě ruce jsou stejně šikovné (takové střídání lze pozorovat až do věku 7 až 8 let.“ (Davido, 2008, str. 100) V české populaci převažuje preference pravé ruky (až 74%). Není-li však zpočátku jisté, která ruka je u dítěte dominantní, mohou rodiče vyhledat pomoc pedagogicko-psychologické poradny, v níž dojde k vyšetření laterality dítěte. „Lateralita je přirozená nerovnoměrnost funkce párových orgánů ať hybných (ruka, noha) či senzorických (oko, ucho), daná odlišnou dominancí jejich center v hemisférách“.(Čačka, 2000 s. 95)

Poznat stranovou vyhraněnost u dítěte a respektovat tuto skutečnost je velmi důležité. Dřívější časté násilné přecvičování leváků v praváky se dnes již takřka nevyskytuje. Toto přecvičování totiž vedlo k opožděnému vývoji řeči, přičemž dítě bylo psychicky přetěžováno, z čehož plynuly následné psychické i činnostní frustrace. Davido 2008 uvádí, že u dětí, u nichž byla trénována nedominantní ruka („přecvičení leváci“), se mohou vyskytovat poruchy učení (například dyslexie).

Pohled a hodnocení kresebných výtvorů dětí rodiči by mělo být vždy pravdivé, vlídné a povzbuzující. Rodiče ani učitelé by nikdy neměli kresbu nezdůvodněně zavrhnout, hanit, kritizovat. Mělo by docházet ke společným hovorům o kresbě, následnému povzbuzení k další kresebné aktivitě.

Kresba dítěte v předškolním věku odráží situaci v rodinném prostředí, jeho citové potřeby a frustrace, zejména pokud dítě vyrůstá v dysfunkční rodině nebo mimo rodinu.

Kresby mají také velký výchovný význam a to především v navazování kontaktu a účinné spolupráci. Rodiče mohou s citlivým přístupem nacházet pomocí kresby cestu k dítěti. Měli by v kresbě pátrat po tom, jestli působí harmonicky nebo naopak. Dítě by do kresby nemělo být nuceno, spíše by u něj měla být vyvolávána touha po této činnosti.

Obdobně se může kreslení dítěte stát prostředkem, jak se k němu přiblížit, abychom mu mohli pomáhat při získávání dovedností, znalostí a návyků. Tak využívá učitel poznatků o dítěti např. při přijetí do mateřské školy, případně u zápisu do školy základní. *„To ovšem neznamená, že vyučující má převzít úlohu psychologa, protože to by daleko překračovalo rámeček jeho role.“ (Davido, 2008, str. 108)*

Právě odborníci ze strany psychologie využívají dětskou kresbu jako nástroj k diagnostice dítěte, stejně tak i jako nástroj k otevření komunikace v prvotním kontaktu

s dítětem. Dítě zjišťuje, že kreslení může být příjemnou formou vyjádření se, při níž se může uvolnit.

Vytváření kreseb vede u dítěte k manipulaci s různými barvami. Právě děti v předškolním období jsou silně vnímavé vůči barvám i přesto, že je ve svém kresebném projevu ještě plně neuplatňují. Často volí základní barvy, mezi oblíbené patří červená, modrá, žlutá, a zelená. *„Výběru a použití barvy nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku subjektu. Dítě používá barvy dvěma způsoby. Bud' napodobuje přírodu (modré nebe, zelená tráva, žluté slunce), nebo se nechává vést svým nevědomím a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.“* (Davido, 2008, str. 36)

Davido dále uvádí význam základních barev podle doktora A. Bouveta. Ten považuje za zcela normální, když dítě v období před šestým rokem používá ke kresbě výhradně červenou barvu. Po šestém roce užívání této barvy ukazuje na tendenci k agresivitě a nedostatečnou kontrolu emocí. Modrou barvu používají i děti mladší pěti let. Podle Bouveta děti užívající více modrou barvu než červenou více kontrolují své chování. Používání modré barvy po šestém roce života značí dobrou adaptovanost dítěte. Přílišné užívání modré značí přehnanou sebekontrolu. Obdobně můžeme hovořit o zelené, odráží však spíše sociální vztahy. Nadměrné užívání žluté barvy někdy ukazuje na závislost dítěte na dospělém. Hnědá barva stejně jako další tmavé nevýrazné barvy, a někdy také žlutá, odráží špatnou rodinnou a sociální adaptovanost dítěte.

Využití některé barvy může být odrazem aktuálního emočního prožitku, také ale odrazem dlouhodobého rodinného stavu a zázemí.

Přestože existuje základní symbolika kresby, nelze přikládat výskytu toho nebo onoho prvku přesný a neměnný význam. Interpretace dětského obrázku je složitá, nemůže být prováděna libovolně, stejně jako je nemyslitelné interpretovat pouze jediný obrázek bez znalosti okolností. Obdobně je nutné přihlížet k věku sledovaného subjektu.

Kresebný projev předškoláka by měl odpovídat motorickým dovednostem, mentální i emoční vyspělosti a spokojenosti.

Barvy hrají po celou dobu života člověka významnou roli a tak mohou hodně napovědět o jeho psychice. Těchto poznatků využívá psychologie, která je využívá při diagnostice pomocí testů barev.

5.8.2 Schopnost nápodoby písma a sestavy teček

Ještě na konci osmdesátých let minulého století se vyskytovalo velmi málo nových diagnostických postupů pro posuzování školní zralosti, a to i přesto, že toto posuzování tvořilo značnou část činnosti psychologů (Nováčková a kol., 1989)

Při posuzování školní zralosti pomocí psychologických vyšetření dětí je jako jedna ze základních metod používána modifikace Jiráskova Orientačního testu školní zralosti (viz dále výzkumná část a charakteristika použitých metod).

Jednou z metod tohoto testu je kresba lidské postavy ukazující míru zralosti vizuomotorické koordinace a dále také záměrné pozornosti a mentální vyspělosti dítěte. Tento test také ukazuje míru schopnosti analýzy a syntézy dítěte. Dítě v testu ukazuje svou znalost o prvcích objevujících se na kresbě lidské postavy. Tato znalost následně prochází důsledným posuzováním.

Mimo kresbu lidské postavy se v testu objevuje nápodoba psacího písma a překreslení sestavy teček. Zde se u dítěte také posuzuje kvalita úchopu tužky, tlak na podložku či zkušenost s kresebným projevem.

V případě, že se dítěti nezdaří nápodoba předkreslených teček a psacího písma, nemělo by být negativně hodnoceno. Je vždy potřeba posoudit, kde a proč došlo k selhání. Dítě je v průběhu vyšetření sledováno zkušeným pedagogem či psychologem, kteří by již před testováním měli být dostatečně seznámeni s anamnézou dítěte, která doplňuje a potvrzuje celkový projev dítěte a tak se stává nezbytnou součástí vyšetření školní zralosti. Tito odborníci by pak měli být schopni shrnout a zhodnotit poznatky o případném nezdaru. V závěru vyšetření je důležité seznámit s jeho výsledky rodiče, a to taktně a s ohledem na výkon dítěte. Je totiž nutné, aby rodiče pochopili příčiny nezdaru dítěte, dovedli s ním dobře pracovat při přípravě dítěte na školu a to zejména při udělení odkladu školní docházky.

Odklad školní docházky o jeden rok je doporučen v případě nesplnění požadavků školní zralosti a to s důrazem na kresebnou produkci, která je předpokladem písemného projevu. Kresba je stále důležitým prostředkem k vyjadřování dítěte, protože i přesto, že se dítě naučí psát, schopnost dorozumění se psaným písmem přichází až mnohem později. Kreslení proto i dále patří k velmi oblíbeným činnostem dítěte. Po nástupu do školy nastupuje tzv. zlatý věk dětské kresby, kdy již dítě zvládá počáteční grafomotorickou neobratnost,

zvládá požadavky školy i okolí a tak se může oddávat znázorňování konkrétních předmětů i fantazijních představ.

5.9 Význam a využití dětské kresby

Dětská kresba je chápána jako originální výpověď o psychickém světě dítěte. Z kresby můžeme odhalit schopnosti dítěte i jeho problémy. Pomocí kresby se seznamuje s pohledem dítěte na svět. Z výtvarného projevu můžeme usuzovat vyspělost vývojové úrovně motoriky, rozumových i emocionálních schopností.

Dítě pomocí kresby také uspokojuje svou potřebu komunikace, a i proto se kresba využívá jako prostředek k navázání kontaktu dospělého s dítětem. Podle Plevové, Petrové (2008) patří využívání výtvarného projevu v psychologii mezi oblíbené a často používané psychometrické i projektivní přístupy.

6 Vývoj výchovy a vzdělávání. Vývoj předškolního kurikula. Požadavky pro zahájení povinné školní docházky v ČR

Vznik uceleného systému výchovy o dítě začínáme datovat zhruba od 16. – 17. století. K tomuto pojetí dítěte jako symbolu výchovy a vzdělávání se člověk dostával od samého počátku lidstva v pravěké době.

V období pravěku nebylo dětství chápáno jako dynamický proces, který je spojen s kvalitativními změnami ve vývoji jedince. Dítě bylo do 4 – 5 let po boku matky, následně se osamostatňovalo, přičemž chlapci byli učeni v boji a v dovednostech k přežití a dívky byly vychovávány k péči o domácnost. Následně v období puberty se obě pohlaví připravovala na dospělý život.

6.1 Vývoj výchovy a vzdělávání od starověku k novověku

Na výchovu a vzdělávání ve starověkém Řecku můžeme pohlížet dle známých prací antických filozofů Platóna (asi 427 – 347 př. n. l.) a jeho díla Ústava a Zákony, v němž je kladen důraz na kolektivní vlastnictví dětí a kolektivní výchovu; a Aristotela (384 – 322 př. n. l.) a jeho spisu Politika zabývající se výchovou.

Společnost dvou známých městských států, Sparty a Athén, byla jasně dělena i podle přístupu k výchově a vzdělávání dětí. Spartánský přístup k výchově zcela podléhal státu, na řádnou výchovu dohlížel státní úředník. Výchova byla kolektivní a měla za úkol otužovat dětský organismus a cvičit obratnost, přičemž výsledkem výchovy chlapecké byl tělesně zdatný voják. Ten se dále vzdělával ve čtení, psaní, znalosti morálních pravidel, zákonodárství a múzických uměních.

Athénská svobodná společnost přistupovala k výchově z jiného hlediska. Aristoteles zdůrazňoval potřebu individuálního rozvoje dítěte, nezapomínal ani na nutnost začlenit jedince do společenství dospělých občanů – pod veřejnou správu. (Šmelová, 2008) Athénská výchova tedy měla individuální charakter spolu se zapojením jedince do společnosti; jistá nejednotnost výchovy jedince vyplývala z majetkových nerovností tehdejší společnosti. Výstupem výchovy pro dívky bylo manželství. Chlapci od sedmi let věku byli vychovávaní v tzv. palestrách a gymnasiích, přičemž následovala vojenská služba. Nesvobodní athénští občané byli vychovávaní a připravováni na výkon povolání.

Starověký Řím, a jeho kultura založena na základech starších civilizací Etrusků a Řeků, představoval složitou a rozvrstvenou společnost členěnou na základě majetku, práva na občanství apod. „*Za nejucelenější teorii římské výchovy lze považovat spis Institutio Oratoria M. Fabia Quintiliana (asi 35 – 95 n. l.). Dítě chápal jako stvoření, které je ve své podstatě dobré, disponující vysokým potenciálem osobnostního rozvoje. Upozorňoval rodiče na nezbytnost pečlivého výběru chův a vychovatelů. Cílem vzdělávání měl být zejména rozvoj jazykových dovedností. U dětí předškolního věku měla být rozvíjena především paměť.*“ (Šmelová, 2008, str. 13)

Období středověku je silně ovlivněno nájedzy barbarů, častými válkami a stěhováním národů. Výchovu a vzdělávání po roce 313 s přijetím ediktu milánského zaštiťuje křesťanství. To pohlíží na výchovu dětí jako na posvátnou povinnost věřících. Vychází z Ježíšova učení a dítě tak získává status osobnosti se stejnými právy před Bohem i lidmi. Církev se začíná zajímat o dítě již v období prenatálním. Nic nesmělo zabraňovat početí či přerušení těhotenství. Následně bylo v šestinedělí dítě přijato do křesťanské společnosti, a dále s jeho křtem přebírali zodpovědnost za výchovu až do dospělosti jeho kmotři. Výchova vedla k naprosté pokoře a poslušnosti.

K významným změnám v pohledu na dítě dochází až v 16. a počátku 17. století. Převážně ve vyšších společenských vrstvách nabývá výchova a vzdělávání na důležitosti.

Podstatný krok k porozumění dítěti a jeho výchově udělal J. A. Komenský (1592 – 1670). Jeho díla obsahují lásku k dítěti, respektování dětské přirozenosti a zdůrazňují nezbytnou péči o všestranný rozvoj. „*Jeho literární dílo, které se počíná souborně vydávat, tvoří na 40 svazků. Obsahuje spisy vědecké, politické, náboženské, uměleckou prózu i poezii. Z filozofických spisů je nejzávažnější jeho Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, přinášející návrh reformy lidské společnosti. Bohatý pedagogický odkaz je soustředěn ve Veškerých spisech didaktických, vydaných poprvé roku 1657. Z nich již za autorova života dosáhly značné proslulosti Brána jazyků, Velká didaktika, Svět v obrazech a Informatorium školy mateřské.*“ (Bělinová, 1980, str. 13)

V 17. a 18. století s příchodem osvícenství se objevuje i nový pohled na dítě a dětství. Výchova je vysoce hodnocena, protože člověk rozumný může uskutečňovat společenské reformy užitečné pro všechny. Principy individuální výchovy, dětské přirozenosti a radosti z učení se vyznačují díla Johna Locka. Obdobné myšlenky – svoboda a rovnost dítěte, přirozenost výchovy, citlivý vztah k dítěti – propagoval J. J. Rousseau ve svém díle Emil

čili o výchování. Na Rousseaua navazuje Jan Jindřich Pestalozzi, který se ve své práci věnoval zejména chudým dětem a sirotkům – učil je číst, psát, dovednostem využitelným v životě. Výchovu chápal jako nástroj sociální reformy. (Šmelová, 2008)

O teorii předškolní výchovy můžeme podotknout, že je také postupně budována, společně se systémem předškolní výchovy na díle Komenského. „*Množí se zmínky o výchově dětí v literatuře, aby byli rodiče přesvědčováni, že péče o děti do šesti či sedmi let vyžaduje systematické práce, promyšlený plán zaměstnání dětí na procházkách, při hře, v přípravě na práci a aktivní roli vychovatelů, ať rodičů nebo učitelů v předškolních zařízeních.*“ (Čapková, 1980, str. 111)

6.2 Vývoj školství v 19. a 20. století

Do 19. století se datuje rozvoj veřejných institucí pro malé děti, které ještě neměly povinnost školní docházky. V tomto období lze najít i první pokusy o vzdělávání pedagogů těchto výchovných zařízení. Ty byly zakládány původně s cílem zajištění dohledu nad dětmi, jejichž rodiče museli pracovat. Již od počátku tyto instituce získávaly charakter nejenom sociální, ale také výchovný, z čehož plynula potřeba zajištění kvalitního pedagogického dozoru. Začaly tak vznikat původně tzv. dětince, opatrovny, azyly, dětské domy; později se zavedením elementární výuky se začal užívat název školka. (Šmelová, 2006)

Po první světové válce byl první prezident T. G. Masaryk přesvědčen, že budoucnost republiky je spojena s humanistickými ideály a osobní svobodou, při zachování spolupráce národů. Soudobé pokusy pedagogů o nové pojetí sociální péče a předškolní výchovy, stejně jako potřeba reformy výchovné práce a získání vysokoškolského vzdělání pro práci pedagoga, často končila jen jako plané návrhy a sliby. Přesto docházelo k pokroku v předškolních zařízeních. Byly uzavřeny opatrovny a od roku 1925 vznikaly v pohraničí tzv. menšinové mateřské školy. Společně s mateřskými školami se zakládaly denní útulky, které byly spravovány dobrovolnými korporacemi. Obecně však mateřským školám byl přisuzován spíše status charitativního zařízení, nežli výchovného. Předškolní výchova nebyla zastřešena zákonem o mateřských školách. Až v roce 1934 došlo na základě výnosu ministerstva školství a národní osvěty ke sjednocení mateřského školství pod jeden název.

Na počátku 20. století také vznikají snahy o vyzvednutí kvality dětství a jeho respektování. Již od konce 19. století vzniká hnutí nové výchovy, jehož rozvoj

se datuje k 20. a 30. letům 20. století. Představitelé tohoto hnutí – převážně pedagogové – usilovali o proměnu školy.

„Úspěchem hnutí nové výchovy před druhou světovou válkou byla výrazná přeměna charakteru evropské školy a její práce, která by byla bez tohoto hnutí nemyslitelná. Ideje nadšeně rozvíjené jeho představiteli po celou první polovinu 20. století se staly obecným majetkem širokého učitelského hnutí, pronikly do pedagogické přípravy mladých učitelů a ovlivňovaly do značné míry i činnost řídicích školských orgánů a školské administrativy, a zejména školní inspekce. Stará tradiční škola 19. století byla prakticky vytlačena novou školou.“ (Singule, 1992, str. 8)

Urbanovská (2002, in Grecmanová) popisuje základní společné rysy nové výchovy, které stavělo dítě do centra výchovy. Dítě se stalo středem zájmu, cíl, obsah, formy i metody výchovy jsou podřízeny jeho potřebám a přáním. Výchova byla chápána jako služba a pomoc jedinci k rozvinutí jeho individuálních zájmů. Jednoznačně řídicí funkce a autorita učitele byla nahrazena partnerským vztahem a funkcí organizátora.

Hnutí nové výchovy nebylo vždy přijímáno s nadšením, a to zejména u totalitního režimu, který byl nastolen v Československu po druhé světové válce. Přesto se představitelé reformní pedagogiky snažili o změnu pohledu na dítě, o odstranění školských reforem a tehdejších metod práce. Usilovali o dosažení respektu k dítěti, které mělo být vnímáno jako subjekt výchovy, o vytvoření podmínek pro plnohodnotný rozvoj dítěte na základě jeho přirozeného vývoje. Snažili se o realizaci výchovy a vzdělávání na rovině partnerství mezi vychovávaným a vychovatelem.

Reforma předškolní výchovy a předškolního školství byla přerušena druhou světovou válkou a následně pokračovala ve svých snahách o rozvoj výchovy a vzdělávání až od roku 1945. Během druhé světové války, v letech 1939 – 1945, dochází k dramatickým událostem pod diktátem tvrdé nacistické ideologie se všemi formami protektorátu. Školství a pedagogika se stávají antihumanistické. Po vypracování návrhu plánu na řešení české otázky K. H. Frankem se měly postupně rušit střední školy, národní školy a mělo dojít k definitivnímu uzavření vysokých škol. *„Výrazně byl poškozen pedagogický proces. Již v lednu 1939 byla zahájena revize žákovských a učitelských knihoven. Musela být vyjmuta veškerá tzv. závadná díla. V roce 1940 byla zahájena přestavba učebních osnov, a to v souvislosti s nacistickou ideologií. Mělo dojít k odstranění všeho, co by připomínalo naši minulost.“* (Šmelová, 2006, str. 58) Docházelo ke změnám vzdělávacího obsahu –

vyučování bylo založeno na idejích „národa, státu a církve“, zdůrazňoval se tzv. „vůdcovský princip“. Odtržením pohraničních částí Československa došlo k zániku více jak 50% českých státních mateřských škol a 92% mateřských škol Matice školské. Dále se také uzavíraly spolkové a tovární školy, to vše na úkor školek německých.

Po skončení 2. světové války se společně s obnovou země opětovně začalo budovat i nové školství. V dubnu roku 1945 byl přijat tzv. Košický vládní program. Ten vytyčoval úkoly související s demokratizací výchovy a vzdělávání, přičemž mezi první cíle patřilo očištění školy od fašistické ideologie. Proto se při obnovování českého školství, kromě německých škol, které byly uzavřeny, navracelo zpět ke stavu před 30. zářím 1938.

V červenci 1945 proběhl První celostátní sjezd učitelů. Ten vytyčil požadavky zřízení jednotného školství, uskutečnění vysokoškolského vzdělávání učitelů a vybudování Výzkumného ústavu pedagogického. (Šmelová, 2006) Vzhledem k poválečnému stavu země, a její společensko-politické situace, nebylo možné tyto požadavky okamžitě realizovat a tak došlo k jejich odsunutí na pozdější období. Záhy však byla zahájena přeměna struktury středního odborného školství.

Na svém VIII. sjezdu v březnu 1946 ustavila KSČ školský program s požadavkem budování politické školy spojené se životem. Uváděna byla potřeba soustavné péče o odborné školství. Tato otázka nakonec zůstala nedojednána až do února 1948 kvůli napadení návrhu opozicí.

„Po politickém střetnutí v únoru 1948 se změnil v tehdejší Československu podstatně hospodářské a politické poměry, a tím i podmínky pro další vývoj školství. Systém parlamentní demokracie byl nahrazen uspořádáním, které bylo označováno jako lidová demokracie.“ (Vorlíček in Walterová, 2004, str. 134) Následně se již začal tvořit koncept jednotné školy. Vorlíček (in Walterová, 2004) dále uvádí, že dle Ústavy Československé republiky z roku 1948 stát pečuje o to, aby se každému občanovi dostalo vzdělání a výcviku podle jeho schopností, a to se zřetelem k potřebám celku. Školy jsou státní, základní školní vzdělání jednotné, povinné a bezplatné. Všechna výchova a veškeré vyučování mělo probíhat v souladu s výsledky vědeckého bádání a lidově demokratického zřízení. Vrchní vedení výchovy a vyučování, a také dozor nad nimi přísluší státu. V dubnu byl vydán nový školský zákon, díky němuž došlo k uzákonění výlučně státního charakteru školy a jednotného školství.

Na základě tohoto nového zákona (Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství, ze dne 21. Dubna 1948) bylo školství členěno na:

- mateřské školy (pro děti 3-6leté)
 - školy I. stupně – školu národní (pětitřídní),
 - školy II. stupně – školu střední (čtyřtřídní),
 - školy III. stupně – gymnázia (čtyřtřídní) a odborné školy (dvou až čtyřtřídní).
- (Šmelová, 2006)

Šmelová dále uvádí, že poprvé v historii začala tvořit součást školské soustavy také mateřská škola. Dětem byla určena povinná školní docházka od šesti let věku dítěte a trvala devět let. Následně po ukončení základní povinné školní docházky mohli žáci postupovat na školu výběrovou III. stupně nebo dále absolvovat nejméně dvouleté studium základní odborné školy, čímž mělo být zajištěno jednotné vzdělávání až do věku 17 let. Tento systém jednotné školské soustavy byl podporován významnými pedagogy (např. V. Příhodou), stejně jako širokou veřejností.

Se změnou organizace všech typů škol došlo po roce 1948 podle nového školského zákona ke změnám v obsahu výchovy a vzdělávání především na základních a středních školách v duchu marxismu-leninismu.

Síť mateřských škol po druhé světové válce se značně zvětšovala vzhledem k potřebám politickým i hospodářským. Byly obnovovány zavřené mateřské školy a do konce roku 1945 bylo v českých zemích obnoveno či nově otevřeno 1924 mateřských škol. Poválečná léta patří k největšímu rozvoji školek jak z pohledu kvantitativního, tak i kvalitativního, přičemž se dbalo na zdokonalení výchovné práce s důrazem na tradici české předškolní výchovy se snahou o navázání na reformní pedagogiku z předválečných let. Vzhledem k přebírání prvků sovětské předškolní pedagogiky však reformy ve školkách neměly dlouhého trvání.

Mateřské školy neměly zpracované vzdělávací dokumenty. Ty před válkou vznikaly s důrazem na reformní myšlenky, v průběhu válkou však nemohly být využívány. Pro předškolní výchovu tak neexistovaly žádné závazné dokumenty. S postupem času se však začaly vydávat menší dokumenty, které vedly k vytvoření kurikula mateřské školy od roku 1945. Již od roku 1946 je ve školkách zaváděna projektová metoda, která však kvůli nesprávnému pochopení vedla pouze k uměle vykonstruovaným nezáživným projektům.

V letech 1945 – 1948 se intenzivně rozvíjely mateřské školy. Z čehož vyvstal požadavek pro vydání celostátních závazných osnov, které by vnesly do výchovné práce mateřských škol systém a cílevědomost. V roce 1945 byl Ministerstvem školství vydán Prozatímní pracovní program pro mateřské školy, který vycházel z osnov z roku 1938, tedy z reformních myšlenek první republiky. Tento dokument se stal první celostátní směrnicí pro výchovnou práci s dětmi v předškolních zařízeních.

Roku 1948 byl vydán nový Pracovní program pro mateřské školy, jenž napomohl k jistému usměrnění a systematičnosti výchovné práce. Cílem výchovy se stalo formování a výchova dítěte v uvědomělého občana oddaného socialismu.

Během období 1948 – 1960 se prohluboval socialistický charakter předškolní výchovy, upevňovala se spolupráce se zeměmi socialistické soustavy a toto vedlo k ovlivnění i předškolní výchovy.

24. dubna 1953 byl přijat Národním shromážděním Československé republiky zákon č. 31 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). Vorlíček (in Walterová, 2004, str. 141) uvádí, že podle §1 tohoto zákona „*pro socialistickou společnost, kterou budujeme, musí naše škola vychovávat všestranně rozvitě a dokonale připravené nové socialistické občany – dělníky, rolníky a inteligenci. Toto poslání může splnit jen škola spjatá s velkými úkoly socialistického budování a s politickým, hospodářsko-technickým a kulturním rozvojem vlasti a s její obranou. Velkému poslání školy musí odpovídat taková příprava a vzdělání učitelů, hlavních to činitelů ve školní výchově mládeže, které zajistí vysokou ideovou i odbornou úroveň jejich pedagogické práce.*“ (Zákon č. 31 o školské soustavě a vzdělávání učitelů, 1953) Také v roce 1953 byly zpracovány pozatímní osnovy pro mateřské školy, které vycházely právě z ideologie sovětského svazu. Tyto osnovy představovaly první závaznou normu, která určovala, jak pracovat s dětmi v rámci všech mateřských škol v Československu. Byl zde rozepsán rozsah poznatků, dovedností, návyků a to pro dvě věkové skupiny – mladší a starší děti. Obsah práce byl členěn do výchovných složek. Dále došlo k posílení didaktické funkce, to ale přineslo pouze negativní ohlasy, když učitelky soustředily pozornost zejména na rozumovou složku, přičemž došlo k nedocení významu hry, docházelo k přetěžování dětí a nedodržování zásady soustavnosti a přiměřenosti.

Roku 1955 byly vydány Osnovy pro mateřské školy, které směřovaly veškerou výchovu ve škole i v rodině ke společnému cíli – vychovávat nové lidi socialistické společnosti, lidi všestranně rozvinuté, statečné a rozhodné pro budování socialismu v naší

zemi. Lidé měli chránit výsledky tohoto budování a bránit naši vlast, která by dále budovala komunistickou společnost.

Na podzim roku 1957 proběhla I. celostátní konference o předškolní výchově, kde byly hodnoceny výsledky práce mateřských škol. Závěry poukazyvaly na řadu požadavků, jako např. věnování zvýšené pozornosti zdraví dětí, zlepšování hygienické úrovně mateřských škol, respektování věkových zvláštností dětí, zakládání metod práce na hře, nebo podněcování přirozené dětské aktivity. Roku 1958 byly vydány Pokusné osnovy pro mateřské školy, v nichž byla cítit slábnoucí tendence o ideologické pojetí výchovy. K těmto osnovám byla zpracována příručka Rok v mateřské škole z roku 1960. Poskytovala spoustu námětů pro práci s dětmi a pro inspiraci byla využívána i po roce 1989.

V letech 1959 – 1970 stranické a státní orgány zaměřovaly svou pozornost na základní školy a školy poskytující tzv. vyšší vzdělání nutné pro praxi. Vznikala proto mnohá usnesení o organizaci, cílech a učební náplni. Všechny tyto navrhované změny měly být uskutečněny s cílem propojení vzdělávání a výchovy společně s výrobním procesem. K těmto změnám došlo na základě zavedení zákona č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání ze dne 15. prosince 1960. Tímto zákonem došlo k úpravě celé školské soustavy, do níž byly zařazeny i jesle, mateřské školy, společná zařízení jeslí a mateřské školy. Mateřské školy byly součástí školské soustavy s nepovinnou docházkou. Předškolní výchova byla jasně vymezena věkem od narození dítěte po vstup na základní školu. Vzhledem k minimální návaznosti praxe výchovy jeslí a mateřských škol došlo k vytvoření jednotného výchovného systému pro celé předškolní období, přičemž bylo potřeba koordinovat výchovnou práci jeslí a mateřské školy při zachování těsné spolupráce pedagogů a pediatriů.

Od začátku šedesátých let se začínala prosazovat tendence sledovat účinnost vzdělávání a kvalitu dosažených výsledků. Vorlíček (in Walterová, 2004) cituje usnesení Ústředního výboru KSČ z roku 1962, nazvané Za vyšší úroveň komunistické výchovy (Usnesení ..., 1962), které připomíná vzájemnou podmíněnost vzdělání a výchovy, stejně jako intelektuálního a morálního rozvoje mladého člověka. Vzdělání je nezbytným předpokladem, ale nestačí dávat žákům jen vědomosti, je nutné zároveň formovat jejich charakter, morálku, světový názor, politické přesvědčení. Jen tak bude zaručeno, že mladí lidé budou mít správný poměr ke svým studijním povinnostem a že těchto svých vědomostí budou využívat k prospěchu společnosti.

V roce 1963 došlo k vydání Osnov výchovné práce pro jesle a mateřské školy, které vycházely z osnov z let 1958 a 1960. „Cíl výchovy zůstal nadále silně ideologicky zatížený, stejně jako pro předchozí období. Obsah výchovy byl opět rozpracovaný do výchovných složek a dělený do dvou věkových skupin (pro období 3 – 5 let a období 5 – 6 let dítěte). V osnovách byla sice deklarována potřeba respektovat věkové a individuální zvláštnosti dítěte, ale množství stanovených úkolů nevytvářelo podmínky pro změnu v přístupu k dítěti.“ (Šmelová, 2008, str. 65) Tyto osnovy byly platné až do roku 1967, kdy končí období osnov v mateřských školách. Pojem osnovy je nahrazen pojmem program, čímž mělo dojít k odlišení mateřské školy od základní, kde se pracovalo podle osnov.

Zásadní pozornost si zaslouží rok 1964. Pedagogika se stala předmětem pozornosti ideologické komise ÚV KSČ. „V příznivých podmínkách tehdejšího ideologického uvolnění byla konstituována Československá pedagogická společnost při ČSAV. Došlo tak k faktickému posílení pozice pedagogiky ve vztahu k ostatním oborům vědy.“ (Kotásek in Walterová, 2004, str. 81)

V roce 1967 vstupují v platnost nové normativní směrnice, které byly určeny pro výchovu dětí od narození do šesti let. Směrnice byly nazvány jako Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Osa tohoto programu byla tvořena členěním do dvou věkových skupin – pro děti do tří let a pro děti ve věku od tří do šesti let. Úvod každé části specifikoval charakteristiky věkových skupin, kde byl zdůvodněn rozsah stanovených požadavků. Obsah se členil podle výchovných složek. Snahou o dokonalost programu se dospělo k přetížení programu učivem a docházelo k tomu, že učitelky pracovaly se svazujícím dokumentem, který nevytvářel podmínky pro tvořivou práci. Společně s programem vzniká také Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách, jejíž metodická část byla rozpracovaná do dvou hlavních okruhů – pro jesle a pro mateřskou školu.

V 60. letech 20. století došlo také k zahájení reformy učitelského vzdělávání v duchu přechodu od socialismu ke komunismu. Následně od poloviny 60. let docházelo pod vlivem komunistů k uvolnění ideologických pout. Toto krátké období mírného socialismu však bylo tvrdě potlačeno spojeneckými armádami v srpnu r. 1968 a dále docházelo k izolaci země a přerušení styků se zahraničím. Tak došlo k omezení ovlivňování kulturně osvětovými trendy, zastavil se přísun vědeckých poznatků. „V předškolních institucích byl důraz kladen zejména na kolektivní výchovu. Zájmy a potřeby jednotlivých dětí byly často necitlivě opomíjeny. Uvedená skutečnost byla umocněna přeorganizovaným dnem v mateřské škole,

nedimenzovaností učiva, vysokými počty dětí ve třídách, přesně stanovaným vzdělávacím obsahem apod. To vše vedlo k opomíjení základní a nejpřirozenější činnosti dítěte – dětské hry.“ (Šmelová, 2008, str. 52)

V tomto období dochází k pozitivnímu zkvalitnění preventivní zdravotní péče u dětí předškolního věku. To mělo příznivý vliv na jejich zdravotní stav.

6.3 Předškolní výchova od roku 1970 po současnost a její změny pod vlivem legislativních norem

Základní zásady pro rozvoj školství v 70. a 80. letech byly formulovány na XIV. sjezdu KSČ v květnu 1971 a na plenárním zasedání ÚVKSC v červenci 1973, a dále posloužily k vytyčení komplexního programu školství, který byl konkretizován v dokumentu nazvaném Další rozvoj československé výchovně-vzdělávací soustavy, přijatý předsednictvem ÚVKSC v červenci 1976 na XV. sjezdu pro oblast školství. Tento projekt představoval dlouhodobý program rozvoje výchovy a vzdělávání v naší zemi. Zabezpečoval další prohloubení demokratického charakteru a modernizace výchovně-vzdělávacího systému, čímž soustavně zvyšoval vzdělanostní úroveň československého lidu a to především mladé generace. Měl charakter komplexního kulturně-politického programu, těsně navazujícího na záměry ve všech ostatních oblastech politiky KSČ. V koncepci projektu se promítaly ideově-politické, ekonomické, sociální, demografické a technické úkoly, které vyznačily podle tehdejší praxe pokyny pro zákonodárné změny a pro rozvoj školství v dalších letech. Dokument požadoval vyšší úroveň všeobecného vzdělávání a odborné teorie, zkvalitnění praktické přípravy v oblasti obsahu a metod. Politické ideje se také odrážely ve výchovném působení předškolních zařízení. U dětí se měly se pěstovat vlastnosti, které budou potřebovat jako budoucí členové vyspělé socialistické společnosti. Měly se dále dokonaleji připravovat na školní práci s ohledem na věkové zvláštnosti, individualitu, komplexnost a dlouhodobý charakter procesu učení.

„Ve vyspělé socialistické společnosti je předškolní výchova závažnou součástí systému komunistické výchovy a plní významné úkoly. Zahrnuje do svého působení nejmladší část mládeže, u níž vytváří základní poznatky, postoje, vztahy, city a charakterové rysy žádoucí a potřebné pro život v socialistické společnosti.“ (Bělinová, 1980, str. 86)

Bělinová (1980) dále uvádí, že předškolní výchova v socialistických zemích zaujímá důležitou oblast společenského života. Má nejen závažné aspekty pedagogické,

ale také ekonomické a sociální. Proto koncepce předškolní výchovy a její realizace souvisí s celkovým rozvojem socialistické společnosti. Musí odpovídat současným i výhledovým potřebám společnosti rozvíjející se v oblasti vědeckotechnické. Socialistická společnost má zájem na stálém zvyšování vzdělanostní a kulturní úrovně lidu, stejně jako na prohlubování komunistické výchovy důsledně realizované na marxisticko-leninských principech. Předškolní výchova se tak stává prvním článkem výchovně vzdělávacího procesu.

Šmelová (2008) uvádí, že propracování nové koncepce předškolní výchovy se stalo základním úkolem, jenž měl být splněn do roku 1975, přičemž měl zajistit obsahovou návaznost a organickou předřazenost základní škole. Osnovy nově koncipované pro mateřské školy byly experimentálně ověřovány ve školním roce 1973-74 a následně ve školním roce 1974-75. Experiment se odehrával na vybraných mateřských školách schválených ministerstvem školství ČSSR. Výsledky sloužily jako východiska pro zpracování nového normativního a metodického materiálu pro mateřské školy.

Návrh rozvoje československé výchovně-vzdělávací soustavy z roku 1976 hluboce ideologizoval školství a vzdělávání. V dubnu 1976 byly stanoveny úkoly předškolní pedagogiky v materiálu Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, v němž se zdůrazňovaly potřeby prohlubování ideově výchovného působení předškolních zařízení, pěstování schopností a vlastností socialistického lidu a to opět při zachování věkových zvláštností, individuálností, dlouhodobosti a komplexnosti procesu učení. Přičemž tyto ideologické snahy byly potvrzeny přijetím školského zákona č. 29 z roku 1984, jímž mělo být školství směřované do tzv. reálného socialismu. V roce 1976 byla také zavedena v 1. třídách ZDŠ forma výuky dle nové soustavy vzdělávání. Objevují se různé signály k častějšímu prošetření dětí odborným pracovištěm – pedagogicko-psychologickou poradnou. Proto bylo potřeba posoudit dosavadní hodnocení školní zralosti podle Jiráska (zda odkrývá všechny eventuální příčiny budoucího selhání dítěte v nových podmínkách školní výuky. Proběhnul tedy průzkum a ověřování validity Orientačního testu školní zralosti. Tato studie prokázala oprávněnost použití Jiráskova testu školní zralosti i v nových podmínkách a ukázala naléhavou potřebu použití tohoto testu u všech dětí nastupujících do školy. (Šlosarová, a kol., 1978)

V roce 1978 byl vydán zákon České národní rady, který přinesl povinnost organického začlenění do systému komunistické výchovy, přičemž její zásady se měly realizovat podle specifčnosti věku předškolních dětí. Mateřské školy měly zajišťovat provázanost této

výchovy směrem k jeslím a rodině. Ovšem vzhledem k tomu, že mateřské školy byly přímo vázány na povinnou školní docházku, neučinil tento zákon žádné nové podmínky ani předpoklady. V mateřských školách již byla systematicky zřizována tzv. přípravná oddělení, představující jednu z forem přípravy 5 - 6letých dětí na vstup do základní školy. Oddělení vznikla za účelem zabezpečení přípravy na školní práci i pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu. (Šmelová, 2008) Longitudinální výzkumy intelektové výkonnosti a školních prospěchových výkonů u dětí mladšího školního věku prováděla např. Kolečková. (1980)

Vorlíček (in Walterová, 2004) zmiňuje, že v osmdesátých letech byl podniknut první pokus o zhodnocení výsledků dosažených v oblasti školství od roku 1945. Předsednictvo ÚVKŠČ uložilo v roce 1988 předložit zevrubnou analýzu výchovně-vzdělávací soustavy s návrhem nutných změn, které byly vyvolány dalším rozvojem potřeb socialistické společnosti. Dle textu analýzy přinesly obsahové a organizační změny výchovně-vzdělávací soustavy nesporné úspěchy zejména v oblasti nástupu škol všech stupňů a typů na cestu modernizace výchovně-vzdělávací práce.

Shrnutím lze říci, že ve vývoji socialistického školství se projevovalo několik tendencí: zejména přenesení sovětského vzoru do českého školství způsobilo ovlivnění školství tzv. marxismem-leninismem. Již od roku 1948 byla zdůrazňována jednotnost školské soustavy po stránce organizační i ideové. „*Jako jednotná škola byl označován školský systém, jehož jednotlivé články na sebe navazují a umožňují žákům, aby dosáhli vzhledem k osobnostním předpokladům nejvyššího vzdělání.*“ (Vorlíček in Walterová, 2004, str. 159)

Vorlíček dále uvádí, že období socialistického školství přineslo podstatné změny v cílech, obsahu a prostředcích vyučování: všeobecně vzdělávací škola nesměla mít dále svůj dosavadní převažující humanistický ráz, měla naplňovat sovětské ideály. Učitel měl být veřejným pracovníkem a aktivním propagátorem politiky strany, který se aktivně podílí na výchovné práci dětské a mládežnické organizace.

Od roku 1948 do roku 1989 se značně prohloubila feminizace školství. Do roku 1955 byl tento stav považován za pozitivní, v pozdějších letech se ozývaly názory, že by ke studiu učitelství měli být častěji získáváni i muži – pro tuto realizace však nebylo nic učiněno.

V roce 1986 se začínají realizovat snahy o podporu zdraví v našich školách, kdy dochází k výzkumnému šetření Státního zdravotního ústavu v Praze (dřívější Institut

hygieny a epidemiologie). Z výzkumu vyplývá, že ke škodlivým složkám životního stylu patří nedostatek pohybu, kouření, nezdravá a nevhodně složená strava, dále prostředí plné nadměrné psychické zátěže, úzkosti, stresu, tedy takové, které se objevuje i ve škole. Na základě těchto zjištění dochází ke schválení ozdravného programu v letech 1986 – 1990 ministrem zdravotnictví. Následně (od r. 1991) se vytváření zdravého prostředí v našich školách a výchova dětí ke zdravým životním návykům a zdraví podporujícímu chování odráží v projektu Zdravá škola. (Svobodová, 1998)

Ke konci období komunistické vlády bylo vydáno několik posledních socialisticky laděných metodických příruček, ze kterých se ale po odstranění ideologického balastu dále v praxi čerpalo ještě hluboko po roce 1989.

6.4 České školství v letech 1989 – 2012 v legislativě

S pádem totalitního režimu přichází svoboda celé společnosti, tedy i svoboda ve vzdělávání. Opět mohou vznikat církevní i soukromé vzdělávací instituce, postupně se také rozvíjí alternativní školství. Od roku 1989 se zahajuje proces transformace školství, přičemž byly stanoveny strategické cíle:

- depolitizace současného vzdělávání
- uznání práva dětí, žáků, studentů a rodičů na volbu vzdělávací dráhy dle individuálních schopností žáka, jeho zájmů a jeho práva na výběr vhodné školy
- zrušení státního monopolu pro oblast vzdělávání a vznik soukromých a církevních mateřských škol
- kvantitativní nárůst sítě veřejných škol, kvalitativní rozmanitost příležitostí pro vzdělávání a vznik konkurenčního prostředí v oblasti vzdělávání (Šmelová, 2008)

Po listopadu 1989 postupně dochází ke změnám podmínek pro rozvoj školství.

Vorlíček uvádí (in Walterová, 2004), že Ústavním zákonem č. 135/1989 Sb. byl z Ústavy Československé socialistické republiky vyjmut článek 4; a článek 16 odst. I byl upraven takto: *“Veškerá kulturní politika v Československu, rozvoj vzdělání, výchova a vyučování jsou vedeny v duchu vědeckého poznání v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie.”*

Základní práva občanů na vzdělání přijata Federálním shromážděním ČSFR 9. ledna 1991, která byla obsažena v Listině základních práv a svobod, byla následně

usnesením předsednictva České národní rady dne 16. 12. 1992 vyhlášena jako součást ústavního pořádku České republiky. Tak má podle článku 33 každý právo na vzdělání, a to právo na vzdělání bezplatné v základních, středních, a podle schopností občana a možností společnosti také na vysokých školách. Školní docházka je povinná po takovou dobu, kterou stanovuje zákon. Zřizování jiných škol než státních, a organizování vyučování na nich, lze za podmínek stanovených zákonem. Na těchto školách se může poskytovat vzdělání za úplatu. Zákon dále stanovuje, za jakých podmínek může být občanům při studiu poskytnuta pomoc státu.

Vrcholí také důraz na svobodu, autenticitu a autonomii v úsilí o humanizaci školy. Vzniká koncept práv dítěte zaměřený na současné cíle vzdělávání, a na pozici dítěte ve vzdělávání. Za důležitý je považován vztah mezi podporou individuálního bytí dítěte a jeho rozvoje a dále podporou socializačních procesů v rozvoji dítěte. „*Existence dokumentu zakotvujícího nutnost zvláštního ohledu na dětství – Úmluvy o právech dítěte (1989) – přispěla k proměnám v přístupu k dítěti ve vzdělávání a škole. Její přímý vstup do českých škol prostřednictvím různých výukových materiálů (např. Práce učitele s právy dítěte 1996; První kroky 1998; Slabikář dětských práv 2001; Dětská práva: Víím, co smím? 2002) pozorujeme zhruba od poloviny devadesátých let minulého století.*“ (Spilková, 2005, str. 37)

Organizace školství byla uspořádána dle zákona č. 171/1990 Sb., který měnil a doplňoval zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (tzv. Školský zákon). Dle § 1 jsou základní školy, učiliště i střední školy součástí československé výchovně-vzdělávací soustavy. Při řešení právních vztahů vystupují svým jménem a nesou odpovědnost vyplývající z těchto vztahů, jestliže není určeno jinak. S ohledem na výchovu a vzdělávání jsou přímo řízeny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon dále v § 2 uvádí, že soustava základních a středních škol je tvořena základní školou, základní uměleckou školou, učilištěm, středním odborným učilištěm, gymnáziem, střední odbornou školou a speciálními školami.

Zákonem č. 330/1991 Sb. byl Českou národní radou novelizován zákon o školských zařízeních. Předškolní a školská zařízení jsou součástí výchovně-vzdělávací soustavy.

Zákon č. 138/1995 Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (Školský zákon) stanovuje, že součástí výchovně-vzdělávací soustavy jsou základní

školy, základní umělecké školy, učiliště, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy, jestliže jsou zařazené do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení.

MŠMT odpovídá za koncepci, stav a rozvoj výchovně vzdělávací soustavy, výchova a vzdělávání se uskutečňují v českém jazyce. Žákům příslušajícím k národnostním menšinám se zabezpečuje právo na vzdělání v jejich mateřském jazyce v rozsahu přiměřenému jejich národnostnímu rozvoji. Neslyšící a nevidomí mají právo na vzdělání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma. (Vorlíček in Walterová, 2004)

Po roce 1989 se oproti předchozímu období změnil cíle a organizace českého školství. Před rokem 1989 bylo školství řízeno centralisticky, nově se podle zákonů přijatých po roce 1989 jak na vysokých školách, tak na regionálních školách rozvíjela státní správa a samospráva.

Vznik nové výchovně-vzdělávací soustavy byl spjat s kritikou socialistického školství. Vznikaly řady návrhů na novou úpravu školství, po listopadu 1989 se budovala škola pod jedním z hesel vyslovovaných v tomto období – Rozbít jednotnou školu. České školství se tak začalo přibližovat a srovnávat se školstvím zahraničním. Byla publikována řada návrhů organizačních, obsahových i metodických změn. Tyto změny se nazývají reforma, jindy se označují jako rozvoj výchovně-vzdělávací soustavy nebo transformace vzdělávací soustavy.

6.5 Vzdělávání v 21. století

Česká republika se zařadila mezi relativně stabilní země, a to po stránce ekonomické, politické i kulturní. V krátkém čase zvládla akceptovat mezinárodní trendy v oblasti společenského života. Otevřela se vnějším vlivům, odstranila řady byrokratických překážek v pohybu zboží a osob. Tak se stala Česká republika v povědomí ostatních zemí průměrně stabilní zemí s vysoce rozvinutou kulturou a sociálním zabezpečením obyvatelstva.

Do popředí se dostává význam školství, který souvisí s novými požadavky ve společnosti. Šmelová (2006) zmiňuje zasedání Evropské rady v Lisabonu, které ukázalo směr vzdělávací politiky a činnosti v zemích Evropské unie. *„Lisabonská konference stanovila stěžejní klíčové kompetence: informační technologie a informační gramotnost, cizí jazyky, technologickou kulturu, podnikání a sociální dovednosti. Ve školských vzdělávacích systémech dochází k zásadním změnám ve vztahu k jejich vzdělávacímu obsahu (multikulturní*

výchova, výchova k ohleduplnosti vůči handicapovaným spoluobčanům, rasová tolerance). Postupně je zaváděna evropská dimenze do vzdělávání, kterou představuje zejména interiorizace evropských vzdělávacích trendů, k nimž patří celoživotní vzdělávání a učení.“ (Šmelová, 2006, str. 105)

Sílicí kritika efektivity vzdělávacího systému však prozatím nepřekonala obecnou úvahu o vysoké produktivitě předškolní výchovy a vzdělávání. Předškolní systém se těší velké úctě a oblibě, např. v roce 2009 navštěvovalo předškolní instituce téměř 94% dětí ve věku 3-6 let.

Předškolní systém na počátku 21. století neměl v České republice ukončenou autonomii v oblasti správy a řízení, kdy se novela zákona č. 29/1984 Sb. přijaté v roce 1990 jako zákon č. 171/1990 Sb. projevila v postupném přechodu mateřských školek a ostatních institucí předškolní výchovy do režimu tzv. právní subjektivity. Ta měla být významným faktorem pro celkovou demokratizaci řízení a správy školství v průběhu prvních deseti let po sametové revoluci.

Na právní subjektivitu znamenající způsobilost školy zodpovídat za sebe v právním prostoru navazovala autonomie kurikulární. Ta společně s přechodem na vícezdrojové financování měla harmonizovat transformaci školství s ohledem na ideály demokratické, otevřené a pluralitní společnosti. Tato právní subjektivita přesunula řadu klíčových kompetencí na úroveň vedení školy, což se projevilo vyšší samostatností vedení mateřské školy v oblasti hospodaření a pracovněprávních vztahů.

Tento nový stav se potýkal s několika problémy. Zejména to byla nepřipravenost vedoucích pracovníků na převzetí nových povinností z oblasti práva a ekonomiky, která nastala z důvodu nedostatečné podpory systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v tématech managementu mateřské školy. Dalším problémem byla změna v oblasti systému veřejné správy, vzhledem k tomu, že školství přecházelo pod kompetence krajů a obcí s volenými reprezentanty politických stran v čele. Zřizovateli většiny mateřských škol se staly obce, vybrané speciální MŠ zřizoval kraj, metodické vedení přicházelo z ministerstva prostřednictvím svých útvarů. Docházelo tak k neodborným, ale politicky posvěceným zásahům samosprávy. Aspektem, který ovlivnil praxi, bylo konečně také zahájení přípravy kurikulární reformy v oblasti předškolního vzdělávání dle koncepce Národního programu vzdělávání (Bílá kniha) z roku 2001, a to ještě před oficiální zákonnou

povinností vytvářet rámcové programy (a na ně navazující školní vzdělávací programy Rámcový vzdělávací program (dále RVP), školní vzdělávací program (dále ŠVP)).

Na konci roku 2004 byl schválen zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, s platností od 1. ledna 2005. Nahradil tak zákon č. 29 z roku 1984 společně i s jeho novelami přijatými po roce 1989. Nový zákon přináší zásadní proměny podmínek, které vytvářejí demokratizační proces:

- vzdělání je veřejné
- zákon stanovuje nové cíle, tzv. klíčové kompetence (definované potřebné dovednosti osobnosti)
- obsah vzdělávání je určen rámcově prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů pro každé jednotlivé vzdělávací úrovně; školy si samostatně zpracovávají vlastní školní program
- základním dokumentem je Národní program vzdělávání (Bílá kniha)
- mateřská škola se stává školou, nikoliv jen školským zařízením, stejně jako základní umělecké a jazykové školy
- školy se mohou právně stát i školskými právníckými osobami zapsanými v rejstříku škol a školských právníckých osob
- každé dítě má právo zdarma absolvovat poslední ročník předškolní výchovy před nástupem povinné školní docházky
- školy jsou spravovány tzv. radami škol s převahou veřejného zastoupení
- povinnosti vedoucích pracovníků jsou nově vymezeny dle zákona č. 563/2004 Sb.

Dle nové vyhlášky MŠMT ČR č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, jsou od 15. ledna 2005 vymezeny nové podmínky provozu a organizace mateřské školy. Vyhláška dále upravuje podmínky péče o zdraví, bezpečnost dětí a finanční zabezpečení pobytu dětí ve veřejné mateřské škole. Významně se posiluje povinnost předškolní výchovy podílet se na socializaci dítěte při zohlednění jeho individuálních možností.

6.6 Kurikulum. Reforma předškolního kurikula

Termín kurikulum vyjadřuje souhrn jevů, vztahujících se k obsahu vzdělávání. Přes jeho mnohovýznamovost jasně postihuje sounáležitost dílčích aspektů vzdělávacího obsahu ve výuce.

Kurikulum je složitým edukačním fenoménem. Z nejjobecnějšího pohledu je to obsah vzdělávání či učební plán. Od středověku označoval tehdejší učivo, v pozdější době byl nahrazen termínem učební plán. Pod vlivem americké pedagogiky (Dewey) se dnes v kurikulu nespátřuje již pouze obsah nebo rozvržení učiva. *„Jelikož se klade důraz na aktivity žáka, kurikulum není pouze vyučovacím plánem a vymezením vzdělávacího obsahu, určeným především pro učitele, nýbrž též učebním plánem žáků. Chápe se jako veškerá zkušenost, kterou žáci ve škole získávají.“* (Průcha, 2009, str. 117)

Termín kurikulum je pro moderní pedagogiku zásadní a potřebný. Samotný termín není snadné definovat, a proto se uvádí, že existuje více než sto různých vymezení tohoto pojmu, které jsou poplatné rozmanitým koncepcím, přístupům a východiskům daných autorů.

Průcha (2005) uvádí, že kurikulum je chápáno jako obsah vzdělávání, zahrnující veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a při činnostech vztahujících se ke škole, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení.

Podle RVP PV je kurikulum *„pedagogický dokument; program, projekt či plán záměrného vzdělávacího působení stanovující cíle, obsah, podmínky a očekávané výsledky vzdělávání; kurikulum může být formulováno na úrovni státní, školní apod.; předškolní kurikulum na úrovni státní je u nás formulováno v podobě RVP PV, na úrovni školy jej představují ŠVP PV“* (RVP PV, 2004, s. 44)

Přestože rozsah pojmu kurikulum je značný, jeho shrnujícím aspektem je vzdělávací cíl, kterého žák dosahuje při procesu vzdělávání, a cíl takový, že z obecného hlediska určuje vzdělávací obsah.

„Školní kurikulum je součástí životní dráhy každého člověka v období dětství a dospívání. Jako reálný jev existuje ve školním prostředí. Je prostředkem kultivace žákovy osobnosti a přípravou na život osobní, občanský i na plnění pracovních rolí v budoucí profesi. Realizuje se v interakci a komunikaci učitelů a žáků ve třídě i mimo ni.“ (Walterová, 1994, str. 21)

Walterová (1994) dále uvádí, že reálná podoba kurikula je významně podmíněna aspiracemi, vlastnostmi, znalostmi a dovednostmi zmíněných subjektů, tedy žáků a učitelů. Je ovlivněna povahou a kvalitou prostředí, klimatem školy, vztahy mezi účastníky školního života a vztahy s okolím.

Pojetí kurikula vychází z filozofie, pedagogické teorie, je ovlivněno metodologickými aspekty a metodickými postupy, které se uplatňují při jeho realizaci. Obsah kurikula je jeho určující složkou, protože jeho zprostředkovávaný obsah předurčuje stavební kameny výuky, dále konkretizuje vzdělávací cíle a také spoluurčuje volbu ideálních metod a prostředků při jeho osvojování žáky.

Kurikulum je tvárný, vyvíjející se obměňující se činitel vzdělávacího procesu. Je zakotven v hodnotách společnosti i osobnosti.

„Teoretická koncepce kurikula se realizuje ve vzdělávacích programech a dokumentech, a to různého charakteru a odlišné normativnosti a závaznosti. K nejdůležitějším z těchto dokumentů patří zejména učební plány a učební osnovy. Dalšími důležitými dokumenty jsou učebnice, didaktické testy, standardy vzdělávání, metodické příručky, soubory pomůcek atd.“ (Průcha, 2009, str. 120)

Zajištění a kontrolu nad vytvářením hlavních vzdělávacích dokumentů provádí státní orgány. Tyto orgány schvalují a určitým způsobem také usměrňují také další vzdělávací materiály. Vrcholným vzdělávacím dokumentem je školský zákon, od kterého se odvozují další směrnice, nařízení, pokyny, různá opatření a také vzdělávací programy.

Vzdělávací program je text většího rozsahu, který je publikovaný jako samostatná kniha s komplexní náplní. Vymezuje obvykle následující složky kurikula (individuálně dle země původu):

- koncepce vzdělávání pro vzdělávací soustavu země nebo pro jistý druh školy
- cíle vzdělávání
- učební plán (seznam vyučovacích předmětů)
- učivo, témata učiva v jednotlivých předmětech
- cílové standardy (např. požadavky na to, co se mají žáci naučit v určitém ročníku nebo stupni školy apod.)
- implementační plán, tedy seznam kroků, jak bude program uváděn do praxe atd. (Průcha, 2002)

6.6.1 Reforma předškolního kurikula

V roce 1774 byl za vlády Marie Terezie vydán první školský zákon, který zavedl povinnou školní docházku zahrnující úlevy pro vesnické žáky. Obsahem vzdělávání se stala

základní gramotnost, náboženství a dále později přistupovaly další vyučovací předměty (zejména s pracovním zaměřením). Další školské zákony se vytvářely s ohledem na vývoj společnosti, a tudíž nebyly vždy progresivní (jak bylo uvedeno v předchozí části kapitoly).

Socioekonomický vývoj v 19. století přiměl dospělou generaci k přehodnocení cílů a obsahu předškolního vzdělání, vzhledem ke vzniku veřejných předškolních výchovných institucí. *„Malé děti se v nich soustřeďovaly ve vymezeném prostoru a čase a nezávazné spontánní činnosti mohly být nahrazeny činností organizovanou, cíleným zaměstnáním. Naskytla se možnost směřovat rozvoj dítěte, zdokonalovat jeho přípravu na další životní etapu. Předškolní vzdělávání přestalo být výlučnou záležitostí rodiny a myšlenka hromadné výchovy se stala předmětem celospolečenského zájmu.“* (Průcha, 2009, str. 143)

První česká mateřská škola byla založena r. 1869 v Praze u sv. Jakuba. Pracovala podle výchovného programu s prolínáním tří koncepcí: Svobodovou, Fröbelovou a francouzskou. Do roku 1872 však byl obsah předškolní výchovy zaměřen hlavně na rozvoj rozumové stránky dítěte, přičemž jeho součástí byla také výuka trivia. Ta byla ve zmíněném roce v předškolních zařízeních zakázána dle ministerského výnosu.

V dalších letech se neustále objevovaly pokusy o reformu předškolních institucí. Zájem byl směřován k přirozené výchově dítěte, respektování jeho potřeb nebo odstranění školských forem práce z programů mateřských škol. U nás publikuje svůj návrh na reformu mateřské školy hlavní iniciátorka reformního programu v Čechách Ida Jarníková pod názvem *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných*. Vymezuje zde nové cíle a vzdělávací obsah pro mateřskou školu a také první třídu školy obecné. Dle jejího dalšího programu *Příručka pro školy mateřské*, rozpracovaného chronologicky do trimestrů a týdnů, zpracovávaly mnohé učitelky své programy, přičemž v nich zohledňovaly podmínky konkrétní mateřské školy.

V letech 1938 – 1989 se objevuje řada programů a dokumentů určených ke koordinaci a systematizaci výchovné práce v mateřských školách a později také v jeslích. Ty však vedly většinou k přetěžování dětí, vzhledem k tomu, že den v mateřské škole byl podle těchto programů přeorganizovaný. Tyto programy byly také často pod silným vlivem ideologického pojetí dané společnosti. Docházelo tak k odklonu od výchovy jednotlivce a formování jeho osobnosti.

Po událostech roku 1989 odmítla většina učitelek pracovat podle Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. Ten se stal hlavním kurikulárním dokumentem až do roku 2001 a byl rozpracován pro dvě věkové skupiny dětí (3-5 let, 5-6 let). Od roku 1990 přestává být tento program závazným a tak mateřské školy mohly projevit iniciativu při tvorbě vlastních vzdělávacích programů, přičemž každá mateřská škola pojala tento úkol odlišně dle zkušeností a charakteru učitelek. Velkou změnou při této tvorbě programu byla vlastní iniciativa, kterou bylo nutno vyvinout, oproti původním programům, které nabízely vždy přesně dané konkrétní úkoly a náměty k činnostem pro jednotlivé věkové kategorie.

Proto je období od roku 1990 do roku 2001 vnímáno jako období hledání a pokusů o vytvoření nového vzdělávacího programu vznikajícího v demokratickém a liberálním prostředí. Učitelky mateřských škol měly k dispozici pro pomoc určený oficiální materiál Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR s přechodnou platností „*K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních.*“ Tento dokument poukazoval na humanistické a demokratické pojetí předškolní výchovy, nebyl však příliš využíván.

S postupným kurikulárním uvolňováním začaly vznikat také alternativní projekty a programy, jako např. waldorfská mateřská škola, mateřská škola M. Montessoriové, vzdělávací program Začít spolu nebo projekt Zdravá mateřská škola.

K uskutečnění vnitřní proměny školy se mělo dospět zavedením rámcových vzdělávacích programů. Toto doporučení vycházelo ze základního strategického dokumentu pro oblast vzdělávání Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy z roku 2001.

Poslední školský zákon č. 561/2004 Sb. již uplatňuje systém kurikulárních dokumentů určených pro vzdělávání jedinců od 3 do 19 let a zavádí novou soustavu vzdělávacích programů. Dává školám pravomoc vytvářet vlastní ŠVP a větší odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání.

Od září 2007 představuje RVP PV základní a povinné východisko k tvorbě školních vzdělávacích programů. Cílem se stalo rozvíjení klíčových kompetencí dítěte s ohledem na jeho zájmy a potřeby, stejně jako jeho možnosti, v rámci specifických podmínek každé konkrétní školy.

Dnešní předškolní kurikulum poskytuje prostor k uplatnění nového pojetí dítěte, přičemž do popředí vystupuje význam hry, která se stává základní a nejpřirozenější činností

dítěte v předškolním věku. Prvořadým úkolem mateřských škol se stává uspokojení zájmů a potřeb dítěte. Získáním nové role mateřských škol a novým pojetím preprimární edukace, se dostává také učitel mateřské školy do nové role. Stylizuje se tak do postavy ochránce a poskytovatele odborné péče, stejně jako zprostředkovatele poznatků a zkušeností. Vystupuje jako poradce a iniciátor, manažer, diagnostik či klinik.

Stejně tak se mění vzdělávací strategie, přičemž tradiční transmisivní přístup je nahrazen procesem interaktivním. „*Realizace kurikula ve školských dokumentech prochází, kromě školského zákona, postupným uvolňováním a inovováním. Uvolnění od direktivnosti v pojetí, výběru a množství učiva i metodického zpracování se týká rovněž učebnic.*“ (Průcha, 2009, str. 121)

Programy předškolního vzdělávání pracují s jedinečným a individuálním rozvojem dítěte a proto se inspirují z teorií J. Piageta, E. Eriksona, L. V. Vygotského, apod.

6.6.2 Rámcové vzdělávací programy

Se změnou politické situace po roce 1989 přichází tato proměna také do předškolní výchovy a jejího pojetí. Došlo ke změně didakticky zaměřeného cíle (vytvářet vědomosti a dovednosti u dětí, zájem o práci, učení a hru), který byl nahrazen cílem konkretizovaným jako „uspokojovat základní potřeby dítěte, rozvíjet jeho osobnost.“

Docházelo k proměně orientace vzdělávání, model předmětový je nahrazen modelem osobnostním.

Učitelky v novém politickém uspořádání začaly vytvářet nové vzdělávací plány a často při jejich tvorbě vycházely z alternativních programů a vlastních zkušeností. Vznikala tak celá řada vzdělávacích plánů s různou efektivitou a kvalitou. Přirozeně se proto objevila potřeba uceleného kurikulárního dokumentu, který by jasně určoval koncepci a jasná základní pravidla předškolního vzdělávání.

Proto byl v květnu 2001 završen proces tvorby *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* v souladu s kurikulární politikou dokumentu *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, Bílá kniha* (2001) a zákonem č. 561/2004 Sb.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001), Bílá kniha, vzniká na základě usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999, v němž byly

schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky. K vydání tohoto strategického dokumentu dochází v závislosti na programovém prohlášení z července 1998, v němž byly formulovány hlavní cíle vzdělávací politiky. „*Vychází ze zásady, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit podílejících se na utváření národní vzdělanosti se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného dokumentu.*“ (Vorlíček in Walterová, 2004, str. 169) Vorlíček (in Walterová, 2004) dále uvádí, že je česká Bílá kniha pojata jako systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které by měly být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem pro budoucí východisko konkrétních realizačních plánů resortu s přesahem do širší sféry vzdělávání, tak to předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování pro socio-ekonomický rozvoj. Stejně tak se však Bílá kniha stává otevřeným dokumentem určeným pro pravidelné kritické zkoumání, a dle společenských změn, revidování a obnovování.

Text Bílé knihy vychází z výše uvedených programových dokumentů, z analýz a hodnocení českého školství uskutečňovaných v posledních pěti letech odborníky z České republiky i ze zahraničí. Přípravné a redakční práce se realizovaly na Univerzitě Karlově v Ústavu výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty, přičemž jednotlivé fáze tvorby dokumentu a jeho první dvě verze projednávala Rada pro vzdělávací politiku při MŠMT ČR. Finální podoba Národního programu byla Schválena zasedáním vlády České republiky 7. února 2001.

Bílá kniha má tyto části (po nichž je připojen seznam pramenů):

- Úvod
- I. Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy
- II. Předškolní, základní a střední vzdělávání
- III. Terciární vzdělávání
- IV. Vzdělávání dospělých
- Závěr

V Bílé knize jsou vymezeny cíle a podmínky předškolního vzdělávání. Uvádí se zde povinnost „*vypracovat rámcový program pro předškolní vzdělávání a v něm formulovat rámcové cíle, obsah a předpokládané výsledky vzdělávání (kompetence dítěte).*“

Zároveň stanovit podmínky, za nichž může být předškolní vzdělávání uskutečňováno. Zabezpečit aplikaci rámcového programu podle konkrétních podmínek škol a dětí – školní kurikula.“ (Bílá kniha, 2001, str. 46)

6.6.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program (RVP PV, 2001) vznikl pod vedením Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Jeho aktualizovaná verze z roku 2004 vznikla na základě tříletých zkušeností. Od 1. 9.2007 se stává RVP PV závazným dokumentem platným pro veškeré předškolní vzdělávání v České republice. Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, které se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích, zařazených do sítě škol a školských zařízení. Je závazný pro předškolní vzdělávání v mateřských školách a dále v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí, a také v přípravných třídách základních škol. Dle tohoto dokumentu je předškolní vzdělávání chápáno jako první stupeň veřejného vzdělávání, jenž je organizováno a řízeno pokyny MŠMT. Hlavní cílovou kategorií Rámcového vzdělávacího programu je rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako osobnost. (Průcha, 2009)

Každá škola tedy pracuje podle vzdělávacího programu, ve kterém vymezuje koncepci, cíle, obsah i podmínky vzdělávání na konkrétním typu školy. Školní program zpravidla vyhoví, jestliže:

- *respektuje hlavní zásady tvorby ŠVP PV formulované v RVP PV*
- *respektuje vzdělávací obsah i podmínky dané RVP PV*
- *podává jasný a ucelený obraz o mateřské škole, o způsobu a formách její práce a poskytovaném vzdělávání*
- *vychází z podmínek mateřské školy*
- *představuje konzistentní celek, nikoli soubor izolovaných a nenavazujících skutečností, a je tak dokladem o promyšlenosti, cílevědomosti a integrovanosti práce*
- *pomáhá učitelkám rozvíjet pedagogický styl a strategie odpovídající integrovanému přístupu ke vzdělávání*
- *obsahuje promyšlený systém vnitřní evaluace, včetně forem, časového plánu a zodpovědnosti, resp. průběžné vyhodnocování je jeho vlastní součástí*

- *obsah vzdělávání ztvárňuje do podoby umožňující dosahovat vzdělávacích cílů*
- *sjednocuje to podstatné, ponechává učitelkám dostatek volného prostoru k tvořivosti a individualizaci vzdělávání*
- *je zpracován tak, že mu učitelky rozumí a mohou z něho při tvorbě TVP dobře vycházet*
- *obsahuje dohodnutá pravidla chování a jednání*
- *je zpracován jasně, přehledně, srozumitelně, kulturní formou, obsahuje informace podstatné pro představení a hodnocení školy a jejího vzdělávacího programu*
- *počítá se spoluprací s vnějšími partnery*
- *je otevřeným dokumentem umožňujícím další rozvoj školy a zkvalitnění vzdělávání*
(RVP PV, 2004, str. 44)

RVP PV je tedy komplexní projekt formálního i neformálního kurikula. Přesto není programem, podle něž jde nepřímou prací s dětmi. RVP PV spoléhá na vytvoření školního vzdělávacího programu, který bude v souladu s RVP PV, samotnými mateřskými školami, a který bude zohledňovat konkrétní specifika dané mateřské školy. Je zde tedy stanoveno společné obecné závazné jádro vzdělávání, oproti tomu však ponechán prostor pro pedagogickou autonomii školy a její profilaci.

6.6.3.1 Struktura Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

RVP PV je dělen do 12 kapitol: první kapitola vysvětluje systém kurikulárních dokumentů, platnost a hlavní principy RVP PV; druhá kapitola se zabývá předškolním vzděláváním v systému vzdělávání a jeho organizací; třetí kapitola shrnuje úkoly předškolního vzdělávání, jeho specifika, metody a formy práce, obecné i rámcové cíle předškolního vzdělávání a klíčové kompetence; čtvrtá kapitola se věnuje vzdělávacímu obsahu v RVP PV; pátá kapitola se zabývá vzdělávacími oblastmi. RVP PV uvádí 5 vzdělávacích oblastí – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, jenž jsou odvozeny z přirozených interakcí, do nichž dítě postupně vstupuje a k nimž si vytváří vztah. Konkrétně to jsou oblasti Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Každá tato oblast obsahuje záměr vzdělávání, dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy a rizika.

Šestá až dvanáctá kapitola shrnují vzdělávací obsah; podmínky předškolního vzdělávání (podmínky věcné, životosprávu, podmínky psychosociální, organizaci, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů); vzdělávání dětí

se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných; autoevaluaci mateřské školy a hodnocení dítěte; zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu; kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu a konečně povinnosti předškolních pedagogů. (RVP PV, 2004)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je doplněn slovníčkem nových pojmů a výrazů, které jsou v textu používány.

Zahraniční zkušenosti ukazují, že pokud není nový vzdělávací program pouze formálním dokumentem, klade si cíle v nějakém ohledu pozměnit školní realitu, je jeho uvedení do života dlouhodobým a mnohaletým, náročným a konfliktním procesem. Je třeba mu získávat podporu veřejnosti, školit učitele, korigovat ho, vytvářet nové učebnice apod. (Průcha, 2002)

6.7 Cíle a obsah předškolního vzdělávání

Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky vychází z cílů stanovených v kurikulu pro předškolní vzdělávání.

Cílem předškolního vzdělávání dle RVP PV „je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“ (RVP PV, 2004, str. 11)

Tyto rámcové cíle obecně vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání i každodenní práci pedagoga. Jsou-li tyto cíle naplňovány, směřuje vzdělávání k vytváření základů klíčových kompetencí, protože zasahuje-li vzdělávání současně oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti, které jsou mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější.

„Cíl v podobě výstupů reprezentují klíčové kompetence, které se jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot v zásadě shodují s univerzálním utříděním kompetencí.“ (Průcha, 2009, str. 146) Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

Průcha (1999) uvádí výzkum A. F. Osborna aj. E. Milbanka (1987), kteří provedli longitudinální šetření a jeho výsledky prezentovali v knize *The Effects of Early Education* (Efekty edukace v raném věku). V tomto výzkumu se zaměřili na sledování dvou velkých skupin anglických dětí, odlišných podle toho, jestli navštěvovaly nebo nenavštěvovaly mateřskou školu. Děti byly (nejprve ve věku 5 let a dále ve věku 10 let) vyšetřovány v oblasti intelektových, řečových a jiných vlastností. Výsledky prokázaly pozitivní efekty u dětí absolvujících předškolní výchovu, ale v závislosti na typu rodinného prostředí: silnější pozitivní efekty jsou shledávány u dětí z rodin s nepříznivými sociokulturními parametry.

Obsahem předškolního vzdělávání je integrovaný, vnitřně propojený celek, ve kterém je učivo vyjádřeno v podobě praktických či intelektových činností nebo příležitostí. Pojem učivo se nahrazuje pojmem vzdělávací nabídka. Ta představuje tyto praktické a intelektové činnosti a příležitosti, jež jsou vhodné k naplňování cílů. Očekávané výstupy, tedy dílčí kompetence, je možné považovat za dosažitelné v průběhu předškolního vzdělávání, jejich dosažení ale není povinné.

Dle zákona patří od roku 2005 k povinnostem pedagoga předškolního vzdělávání vypracovat pro svoji školu vlastní školní vzdělávací program jako základní pedagogický dokument sestavený v souladu s požadavky RVP PV. Vypracovat třídní vzdělávací program není povinné.

Soudobé pojetí vzdělávání dětí předškolního věku u nás navázalo na učení J. A. Komenského a národní tradice z 19. století. To odklonilo cílové zaměření předškolních institucí od sociálních programů směrem k systematickému počátečnímu vzdělávání. Formulace cílů a konkretizace obsahu vzdělávání prošly – i přes četná úskalí – dynamickým vývojem.

Aktuální pojetí předškolního vzdělávání vyjadřuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jsou v něm vymezeny hlavní cíle, rámcový obsah, způsoby komunikace a podmínky, za kterých by mělo vzdělávání probíhat. Takto je vzdělávání srovnatelné s celosvětovými trendy, a je také v souladu s cíli celoživotního vzdělávání i na dalších vzdělávacích úrovních.

Příprava na vstup do základní školy je chápána jako přirozená součást vývoje dítěte, přičemž mateřská škola svým výchovně-vzdělávacím programem a přístupem k přirozenému vývoji dítěte usnadňuje jeho nástup do školy. Také škola se kvalitativně proměňuje a bere

na zřetel osobnostní specifika každého dítěte, a současně eliminuje možné nežádoucí adaptační problémy.

„Předškolní výchova prospívá rozvoji dětí, především těch, které vyrůstají v socioekonomicky znevýhodněném rodinném prostředí. Prospěšnost předškolní výchovy je prokazována nejen v intelektových schopnostech dětí, ale také v jejich sociálních a komunikačních dovednostech a v příznivějších postojích k učení při zahajování školní docházky.“ (Průcha, 2006, str. 68)

Současný Rámcový vzdělávací program staví do popředí osobnost dítěte, jeho přirozený vývoj, při zachování respektu k individuálním potřebám a zájmům, čímž se snaží připravit dítě na život. Díky cílům a obsahu předškolního vzdělávání jako součásti systému vzdělávání jsou dětem poskytovány významné podněty v oblasti kognitivního, sociálního i emocionálního rozvoje. Role předškolního vzdělávání je dnes z hlediska pozitivního vlivu na pozdější úroveň studijních výkonů a sociální integraci považována za nezastupitelnou.

II Empirická část

7 Vymezení cíle práce a úvodní charakteristika výzkumného šetření.

Stěžejním cílem disertační práce je získání co nejvíce objektivních informací o aktuální situaci v oblasti připravenosti dětí předškolního věku na zahájení povinné školní docházky. Prostřednictvím realizování výzkumu, který zahrnoval aplikaci testové baterie u zvoleného vzorku dětí, jsme se pokusili reflektovat současný stav zralosti a připravenosti českých dětí při vstupu do základní školy. Provedli jsme výzkumné šetření konkrétně u dětí předškolního věku v Jihomoravském a Olomouckém kraji. Náš výzkum zahrnoval dvě etapy, a to předvýzkumnou a vlastní výzkumnou. Předvýzkumná etapa byla zaměřena na zjištění informací učitelů MŠ a ZŠ o jejich praktických zkušenostech s připraveností dětí k zaškolení a převažujících obtížích dětí v tomto kontextu. Informace z předvýzkumné části nás inspirovaly mj. ke zpřesnění formulace výzkumných otázek a hypotéz a tím také k výběru testových úloh pro vlastní výzkumné zkoumání aktuálního stavu školní zralosti u vybraného vzorku dětí. Uvedený hlavní cíl disertační práce byl realizován prostřednictvím stanovených dílčích cílů.

Dílčí cíle řešené v empirické části práce

K dílčím cílům předvýzkumné a vlastní výzkumné části práce patřily následující aktivity:

- provést orientační monitoring názorů učitelů mateřských a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (v Olomouckém a Jihomoravském kraji), identifikovat nejčastější problémy, které učitelé vnímají jako stěžejní překážky pro začlenění do základní školy;
- zjistit a vyhodnotit, zda existuje rozdíl v pohledu učitelů mateřských škol a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (Olomoucký a Jihomoravský kraj);
- sledovat vybrané charakteristiky úrovně školní připravenosti vybraného souboru dětí předškolního věku v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v České republice;

- na základě analýzy výsledků zkoumání a dalších poznatků a dokumentů popsat a analyzovat současný stav připravenosti dětí k zahájení školní docházky;
- pokusit se navrhnout konkrétní postupy k minimalizaci „slabých“ míst ve zjištěných předpokladech pro úspěšné zaškolení současné populace dětí prostřednictvím cíleného působení mateřských škol.

8 Organizace výzkumného šetření

Empirická část zahrnovala, jak již bylo uvedeno, dvě etapy výzkumného šetření:

- 1) předvýzkum, který proběhl prostřednictvím dotazníkového šetření učitelů MŠ a ZŠ
- 2) vlastní výzkumné šetření připravenosti dětí na vstup do základní školy

V rámci předvýzkumného šetření jsme si kladli za cíl zjistit informace z terénu: oslovili jsme učitele mateřských škol a základních škol České republiky pomocí dotazníkového šetření, přičemž jsme měli v úmyslu zmapovat některé podstatné údaje o nejčastějších potížích předškolních dětí spojených s jejich nástupem do školy. Mimo jiné jsme navázali kontakt s mateřskými školami, a na nich jsme ověřovali informace získané z terénu při osobním kontaktu s učitelkami. Kontakt s mateřskými školami byl navazován přes ředitele mateřských škol. V závěru předvýzkumného šetření byly vybraným školám předány informace o smyslu a cílech našeho hlavního výzkumného šetření, společně s informacemi pro rodiče dětí. Postupně byl získáván souhlas rodičů s účastí dětí na hlavním výzkumném šetření.

Samotné šetření probíhalo individuálně s každým dítětem, přičemž examinátor byl v místnosti s dítětem vždy sám. Vyšetření jednoho dítěte pomocí testové baterie trvalo průměrně 45 minut a probíhalo ve dvou etapách, které byly odděleny přestávkou v rozmezí 15 – 20 minut sloužící k obnovení soustředěnosti a pozornosti testovaných dětí.

U každého dítěte se zaznamenávaly základní sociodemografické údaje a další pro výzkum důležité informace – *pohlaví dítěte, jeho bydliště, přesný věk uvedený v měsících, laterality ruky, odklad docházky udělený v současném nebo předchozím roce, počet sourozenců dítěte a jeho sourozenecké pořadí a údaje o vzdělání rodičů.*

U každého pozorovaného dítěte bylo během vyšetření také zaznamenáno jeho celkové chování při vyšetření. Toto chování jsme zaznamenávali a posuzovali na škálách

se

stupnicí 1 – 5. Škály posuzovaly *soustředění dítěte* (koncentraci pozornosti na dané úkoly), *samostatnost dítěte při práci a citové rozpoložení dítěte při práci*.

V rámci hlavního zkoumání jsme si stanovili sedm nezávisle proměnných, u nichž jsme předpokládali, že by mohly mít výrazný vliv na výkon dětí:

6 na dvou rovinách (pohlaví, lateralita, odklad školní docházky, odklad školní docházky v závislosti na věku, počet sourozenců, pořadí dětí v rodině dle narození):

- pohlaví – dívka (D) × chlapec (CH)
- lateralita – praváci (P) × leváci (L)
- odklad školní docházky – odklad (O) × bez odkladu (BO)
- odklad školní docházky – mladší děti s odkladem (OML) × starší děti s odkladem (OST)
- sourozenecká konstelace – jedináčci (J) × nejedináčci (NJ); sourozenecká konstelace – nejstarší (N) × ostatní (OS);

1 na třech rovinách (dosažené vzdělání rodičů, sourozenecké konstelace):

- vzdělání rodičů – základní (VZ1) × jeden rodič s maturitou (VZ2) × oba rodiče s maturitou vyšší vzdělání (VZ3)

Dále bylo sledováno **26 závisle** proměnných, které byly tvořeny výsledky testů a úkolů použité baterie.

Hlavní etapa výzkumu disertační práce vycházela z grantového projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.), s názvem „Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU“. Vlastní výzkum byl zaměřen na šetření v oblasti přechodu předškolních dětí na první stupeň základní školy, zjištění úrovně stavu jejich vědomostí a dovedností, které reprezentují míru jejich školní zralosti a připravenosti. V rámci vlastního zkoumání byla aplikována testová baterie zaměřená na zjištění aktuální úrovně připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Vlastní výzkum byl realizován v jarních měsících (březen – květen) let 2010 a 2011, kdy po uskutečněných zápisech do prvních tříd probíhal sběr dat na vybraných školách

vytipovaných měst Olomouckého a Jihomoravského kraje. Aplikace metod výzkumu probíhala individuálně za přísného a důsledného dodržení stanoveného plánu a instrukcí.

8.1 Formulace výzkumného problému a hypotéz

Hlavní výzkumný problém jsme vyjádřili ve formě obecné výzkumné otázky:

Jsou současné děti předškolního věku v ČR adekvátně připraveny na vstup do základní školy?

Výzkumný problém dále rozpracováváme do podoby specifických výzkumných otázek, které byly stanoveny v souvislosti s teoretickými východisky disertační práce a na základě předvýzkumného šetření.

Specifické výzkumné otázky:

- 1) Jaké faktory ovlivňují sledované výkony dětí v kontextu hodnocení jejich předpokladů pro úspěšné zaškolení?
- 2) Jaké souvislosti existují mezi jednotlivými sledovanými výkony dětí a stanovenými proměnnými (věk, pohlaví, vzdělání jejich rodičů, sourozenecké konstelace, laterality, odklad) při hodnocení školní připravenosti?

V souladu se stanovenými výzkumnými otázkami jsme formulovali následující obecný pracovní **výzkumný předpoklad**:

Domníváme se, že na úspěšné zaškolení bude mít podstatný vliv věk dítěte (s nárůstem věku lepší předpoklady), pohlaví (dívky vykážou obecně lepší předpoklady), vzdělání rodičů, pořadí dětí v sourozenecké skupině.

V rámci výzkumného šetření jsme z výše popsaného předpokladu formulovali celkem 31 hypotéz, kterými jsme ověřovali vliv stanovených nezávislých proměnných na soubor vyšetřovaných aspektů baterie testů. Při formulování hypotéz jsme vycházeli z tzv. zlatých pravidel hypotézy. (Gavora, 2000).

Seznam hypotéz:

H1 V Jiráskově testu (kresba postavy – úkol A) dosáhnou dívky lepšího výsledku v kresbě mužské postavy než chlapci.

H2 V Jiráskově testu (opis předložené věty – úkol B) budou dívky úspěšnější v opisu předložené věty.

H3 V Jiráskově testu (obkreslení předlohy skupiny bodů – úkol C) obstojí lépe chlapci než dívky.

H4 V celkové klasifikaci úkolů Jiráskova testu školní zralosti získají dívky lepší známku než chlapci.

H5 V úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování geometrických tvarů, zavazování tkaničky, úkoly Orientačního testu dynamické praxe, cesty) podají lepší výkon dívky než chlapci.

H6 V Jiráskově testu verbálního myšlení budou dívky úspěšnější než chlapci.

H7 Děti rodičů mající vyšší vzdělání získají vyšší skóre v inteligenčním testu (Raven) v porovnání s dětmi rodičů s nižším vzděláním.

H8 Děti rodičů mající vyšší vzdělání dosáhnou vyššího skóre v Jiráskově testu školní zralosti oproti dětem rodičů s nižším vzděláním.

H9 Děti rodičů mající vyšší vzdělání podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti rodičů s nižším vzděláním.

H10 Děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání prokážou větší rozsah poznatků při Zkoušce znalostí předškolních dětí ve srovnání s dětmi rodičů mající nižší vzdělání.

H11 Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou vyššího skóre ve zkoušce výslovnosti než děti rodičů s nižším vzděláním.

H12 Děti mající odklad školní docházky podají nižší výkon v Ravenově testu inteligence než děti bez odkladu školní docházky.

H13 Děti mající odklad školní docházky dosáhnou horšího celkového hodnocení za výkony v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi bez odkladu.

H14 Děti s odkladem školní docházky vykážou nižší úroveň hodnocení v testu Verbálního myšlení ve srovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

H15 Děti mající odklad školní docházky dosáhnou nižší úrovně ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti bez odkladu školní docházky.

H16 Děti s odkladem školní docházky podají slabší výkon v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

H17 Děti s odkladem školní docházky prokážou nižší připravenost k nácvičku čtení (měření dle testu Edfeldta) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

H18 U skupiny dětí s odkladem školní docházky pozorujeme ve většině sledovaných proměnných horší výkony u dětí mladších (s aktuálním odkladem), v porovnání s dětmi s odkladem z předchozího roku.

H19 Děti s preferencí pravé ruky podají lepší výkon v Edfeldtově reverzím testu než děti s preferencí levé ruky.

H20 Děti s preferencí pravé ruky dosáhnou lepších výsledků v úkolech, při jejichž plnění je zapotřebí přiměřeně rozvinuté úrovně jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, tkanička, Orientační test dynamické praxe, Cesty), než děti s preferencí levé ruky.

H21 Děti-jedináčci dosáhnou lepších výsledků v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi, které mají sourozence.

H22 Děti-jedináčci podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti, které mají sourozence.

H23 Děti-jedináčci prokážou větší rozsah znalostí při Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti se sourozenci.

H24 Děti-jedináčci dosáhnou lepšího výsledku při zkoušce výslovnosti artikulačně náročných slov oproti dětem ze sourozeneckých skupin.

H25 Děti-jedináčci se projeví jako zdatnější při podání výkonu v Edfeldtově reverzním testu než děti se sourozenci.

H26 Děti, které jsou nejstarší v rodině, získají slabší výsledky v Jiráskově testu školní zralosti než děti na ostatních sourozeneckých pozicích.

H27 Prvorozené děti podají slabší výkon v Testu verbálního myšlení oproti dětem na ostatních sourozeneckých pozicích.

H28 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození předvedou slabší výkon ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních pozicích podle narození.

H29 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození podají slabší výkon v Edfeldtově testu ve srovnání s dětmi na ostatních sourozeneckých pozicích dle pořadí.

H30 Děti, které se narodily jako nejstarší ze skupiny sourozenců, prokáží lepší výkon v úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, zavazování tkaničky, OTDP, Cesty) oproti dětem na ostatních pozicích podle pořadí narození.

H31 Nejstarší děti v rodině vykáží nižší úroveň výkonu ve zkoušce artikulační obratnosti než děti narozené na ostatních sourozeneckých pozicích dle narození.

8.2 Dokumentace a statistické zpracování vlastního zkoumání

V průběhu několika měsíců probíhala souhrnná *dokumentace dat* s následným statistickým zpracováním a analýzou sebraných dat. Na základě získaných údajů o významnosti zjištěných rozdílů ve výkonech dětí a jejich souvislostí proběhla komparace výsledků s ohledem na hodnocené kategorie: pohlaví dětí, počet sourozenců a současně sourozenecké pořadí, laterální preferenci, vzdělání rodičů a odklad školní docházky.

Na vyhodnocení dat navázala *diskuse a interpretace výsledků*, společně s vyhodnocením výzkumných hypotéz a otázek.

V závěru výzkumného šetření proběhla *analýza a komparace*, tedy vyhodnocení všech poznatků na základě zjištěného stavu v jednotlivých oblastech předpokladů pro zahájení školní docházky v kontextu reálných možností pozitivního působení předškolní výchovy na harmonický rozvoj dětí.

Statistické postupy

Při výzkumném šetření jsme pomocí empirických metod rozhodovali, zda zamítneme nulové hypotézy a tím přijmeme námi stavené hypotézy. Statistické výpočty byly prováděné systémy Statistica: StatSoft CR s r.o. (2014). Statistica Cz (softwarový systém pro analýzu

dat), verze 12.0. www.statsoft.cz; dále Microsoft Office Excel 2010 (2010 Microsoft Corporation).

K popisování testů jsou používány základní statistické charakteristiky polohy a variability: aritmetický průměr, medián, modus, minimum, maximum, směrodatná odchylka.

K porovnání dvou skupin je využit neparametrický Mann-Whitneyův U test. Při porovnávání více skupin je použita neparametrická Kruskal-Wallisova ANOVA.

8.3 Zdroje dat. Výzkumný soubor, výběr výzkumného souboru.

Pro výzkumné šetření, které bylo v souladu se stanoveným výzkumným cílem, byl zvolen záměrný vícenásobný výběr výzkumného souboru (Chráška, 2007). Ten určujeme na základě následujících relevantních znaků:

- 1) záměrný výběr dvou krajů
- 2) záměrný výběr měst a jejich okolí
- 3) výběr dostupných mateřských škol v těchto krajích
- 4) výběr dětí, které mají v daném roce nastupovat do prvních tříd z dostupných žáků z vybraných mateřských škol (anketní výběr)

Pro oblast výzkumu byla zvolena celá Česká republika, z níž byly pomocí kvótního výběru zvoleny dva kraje – Jihomoravský a Olomoucký. V těchto vybraných krajích byl dále proveden náhodný výběr měst a okolí (Olomouc, Prostějov; Brno-město, Brno-venkov). Dále následoval proporcionální výběr mateřských škol. Na vybraných mateřských školách bylo provedeno individuální testování na dětech zvolených na základě anketního výběru (se souhlasem rodičů žáků).

Do výzkumného souboru bylo vybráno celkem 80 žáků mateřských škol. Výzkumný vzorek tvořilo 80 dětí z České republiky, konkrétně z Jihomoravského a Olomouckého kraje, které byly u zápisu do prvních tříd.

Průměrný věk: Děti byly ve věkovém rozmezí od 5 let a 0 měsíců do 7 let a 3 měsíců. Průměrný věk celého souboru byl 73,31 měsíců.

Pohlaví: Ze sledovaného souboru bylo 40 dívek s průměrným věkem 72,75 měsíce, z toho 2 dívky s odkladem s průměrným věkem 77 měsíců; 40 chlapců s průměrným věkem 73,88 měsíce, z toho 11 chlapců s odkladem s průměrným věkem 76,45.

Odklad školní docházky: Děti s odkladem školní docházky bylo celkem 13 (2 dívky, 11 chlapců), tj. 16,25 %. Děti bez odkladu školní docházky bylo 67 (38 dívek, 29 chlapců), tj. 83,75%.

Lateralita: Děti upřednostňujících levou ruku bylo ve vzorku 7 (tj. 8,75%) a dětí upřednostňující pravou ruku bylo 73 (tj. 91,25%).

Místo bydliště: Děti pocházejících z města bylo ve vzorku 38 (tj. 47,5%), dětí pocházejících z vesnice 42 (tj. 52,5%).

Vzdělání rodičů: Děti, jejichž otec měl maturitu či vyšší vzdělání bylo 47 (tj. 58,75%), děti, jejichž otec neměl maturitu, bylo 33 (41,25%). Děti, jejichž matka měla maturitu nebo vyšší vzdělání, bylo 59 (73,75%), děti, jejichž matka neměla maturitu, bylo 21 (28,25%).

Dětí, jejichž oba rodiče dosáhli vzdělání s maturitou nebo vyšší, bylo celkem 40 (50%). Děti, které měly oba rodiče bez maturity, bylo 14 (17,5%).

Sourozenci: Ve výzkumném vzorku bylo 17 jedináčků (tj. 21,25%), 46 dětí s jedním sourozencem (tj. 57,5 %), 10 dětí se dvěma sourozenci (tj. 12,5%), 5 dětí se třemi sourozenci (tj. 6,25%), 1 dítě se čtyřmi sourozenci (tj. 1,25%), 1 dítě s pěti sourozenci (tj. 1,25%).

Sourozenecké skupiny byly k potřebám výzkumu rozděleny na čtyři úrovně:

- jedno dítě v rodině – 17 dětí,
- dvě děti v rodině – 46 dětí,
- tři děti v rodině – 10 dětí,
- čtyři a více dětí v rodině – 7 dětí.

V našem vzorku byly nejstarším dítětem v rodině 45 dětí (56,25%), v jiné sourozenecké pozici bylo 35 (43,75%).

Všichni testovaní respondenti uvedli údaj o sourozeneckých vztazích. Šetření bylo provedeno na různých typech mateřských škol z hlediska jejich organizace. Ve vzorku tak byly zastoupeny mateřské školy městské i vesnické. Aby výsledky odpovídaly specifikům běžné mateřské školy, nebyly do výběru zahrnuty mateřské školy církevní, speciální, alternativní, nebo mezinárodní.

8.4 Metodika výzkumného šetření

V souladu se stanoveným cílem našeho výzkumného šetření jsme pracovali s následující testovou baterií, která byla aplikována individuální formou u jednotlivých dětí.

První část testové baterie obsahovala:

- 1) Dětskou formu Ravenova testu progresivních matic (Raven, 1991),

- 2) Vystřihování geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník),
- 3) Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992),
- 4) Zavázání tkaničky,
- 5) Test verbálního myšlení (Jirásek, 1992).

Druhá část testové baterie zahrnovala:

- 1) Edfeldtův reverzní test (Edfeldt, 1992),
- 2) Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982),
- 3) Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992),
- 4) Artikulační obratnost – varianta zkoušky výslovnosti,
- 5) Vizuomotorická koordinace – úkol „cesty“.

U testu Ravena, testu Edfeldta, Orientačním testu dynamické praxe a Testu znalostí předškolních dětí jsme hodnotili hrubé skóre a čas za splnění úkolu, při Jiráskově orientačním testu jsme sledovali u tří subtestů (kresba postavy, opis psacího písma, obkreslení teček) známky a čas za jednotlivé úkoly a celkem. Při položce Vystřihování jsme hodnotili střihání kruhu, čtverce, trojúhelníku (za jednotlivé časy a čas celkem), při položce Zavazování tkaničky jsme sledovali úspěšnost a čas. Počet správných odpovědí jsme hodnotili při Zkoušce výslovnosti, u testu Vizuomotorické koordinace jsme sledovali počet chyb a čas. Posuzovací škály (soustředěnost, samostatnost, spontánnost a aktuální citové rozpoložení) jsme hodnotili známkami 5stupňové škály. Takto zvolená testová baterie zachycovala dle jejích tvůrců adekvátně nebo postačujícím způsobem úroveň rozvoje konkrétních dispozic, rozsah znalostí a také praktických předpokladů pro elementární zjištění úrovně školní zralosti dětí.

Problematika školní zralosti je rozsáhlá a natolik komplexní, že není možné postihnout v průběhu jednoho výzkumného šetření veškeré vlivy, které se jí dotýkají. Zcela zřejmě jsme si uvědomovali, že existují další faktory, jež jsme ve výzkumu nereflektovali (podnětnost rodinného prostředí, zdravotní stav dítěte, osobnost dítěte, apod.).

Popis metod a úkolů

1) Dětská forma Ravenova testu – Colour Progressive Matrice – CPM (1991)

Nonverbální test abstraktního uvažování, který zjišťuje intelektový výkon dítěte. Test je koncipován pro děti mladšího věku, může být využíván také u starých lidí trpících afázií,

hluchotou nebo u lidí s dočasným nebo krátkodobým zhoršením v intelektové oblasti. Test je složen ze tří setů po dvanácti problémových úkolech neverbálních úkolů, které jsou řazeny s cílem zkoumat hlavní poznávací procesy, které jsou děti do 11 let obvykle schopny zvládnout bez významné závislosti na podnětnosti prostředí. Výsledky dle manuálu testu rozdělují podaný výkon dětí do pěti úrovní. Úkolem dětí je vybrat geometrické obrazce, které správně doplňují větší zadaný obraz. Test sleduje pochopení komplexnosti vzorů a schopnost ukládat a vybavovat si informace. V našem výzkumném šetření doplňujeme informaci o výkonu dětí měřením času potřebného ke zvládnutí celého testu.

Ravenův test má vysokou saturaci „g“ faktoru. Ten Spearman označuje jako „edukativní“ schopnost, tedy schopnost tvořit kreativní nové pohledy, či schopnost tvořit neverbální konstrukty na vyšší úrovni ulehčující přemýšlení o komplexních záležitostech. Raven (1991) však upozorňuje na občasné přeceňování účinnosti „g“ faktoru a upozorňuje, že je proto nutné vyšetření doplnit i o jiné informace poukazující na schopnost dětí organizovat své myšlení.

2) Vystřihování tvarů

Testový úkol zjišťuje úroveň rozvoje jemné motoriky dítěte, která je důležitá při vstupu dítěte do základní školy.

Každé dítě dostalo před sebe tři listy papíru o velikosti A5 s následujícím nakresleným tvarem k vystřihnutí: kruh o poloměru $r = 3$ cm, čtverec o straně $a = 4$ cm, rovnostranný trojúhelník o stranách $a, b, c = 5$ cm. Přesná instrukce k práci zněla: „A teď mi ukaž, jak umíš stříhat.“ Nejdříve bylo dítěti předloženo kolečko (úkol A), následně čtverec (úkol B) a konečně trojúhelník (úkol C). Zaznamenávána byla úspěšnost vystřihnutí tvaru a dále byl měřen čas výkonu v sekundách.

3) Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992)

Pro testování školní zralosti je Orientační test školní zralosti jedním z nejefektivnějších nástrojů diagnostiky školní zralosti, jedná se o ověřený diagnostický nástroj k zachycení rizikových dětí nastupujících do základní školy v české populaci. Obsahem Orientačního testu školní zralosti jsou tři subtesty, které zachycují změny v poznávacích procesech dítěte a v jeho jemné motorice. Tento test bývá tradičně zařazován do testových baterií tvořených pedagogicko-psychologickými poradnami, které jej využívají pro screening a diagnostiku školsky nezralých dětí.

Test je složen ze tří úkolů: Kresbu mužské postavy (A), napodobení psacího písma (B) a obkreslení skupiny bodů (C). K vyhodnocení testu se využívá pětistupňové klasifikační stupnice s obdobným pojetím jako známky ve škole.

Kromě udílení bodů jsme při testování měřili čas u jednotlivých úkolů nad rámec testových kritérií pro možné doplnění interpretačních souvislostí.

4) *Zavazování tkaničky*

Test posuzující praktickou dovednost související s koordinací oka a ruky. Zadaná instrukce zní: „Teď mě napadá, umíš si zavázat boty? Takové boty, co mají tkaničky (šňůrky). Po odpovědi (jakékoliv) necháme dítě zkusit zavázání předvést na skutečné botě. Botu si dítě umístí na klín špičkou dopředu (používáme sportovní tenisku dětské velikosti s plochými šňůrkami).

Při testu zaznamenáváme úspěšnost pokusu a čas v sekundách.

5) *Test verbálního myšlení (Jirásek, 1992)*

Tento standardizovaný test zachycuje schopnost dítěte pochopit jeho každodenní životní realitu, pohotově využívat znalostí mateřského jazyka a jeho slovní zásoby ke komunikaci o běžných jevech života. Test je vhodným doplněním neverbální zkoušky.

Testování verbální složky školní zralosti a připravenosti probíhá na základě pokládání různě náročných slovních úloh. K daným úkolům jsou vytvořeny různorodé bodové hodnoty odpovědí. Výsledky testování jsou interpretovány pomocí hrubého skóre, které je většinou převedeno na známku (ta je chápána dle pětistupňové klasifikace jako ve škole).

Opět jsme pro orientaci zaznamenávali celkový čas pro zvládnutí všech otázek v sekundách.

6) *Edfeldtův reverzní test (Edfeldt, 1992)*

Edfeldtův test zjišťuje úroveň percepční zralosti dítěte. Ta ovlivňuje míru připravenosti dětí k osvojení si dovednosti čtení. Jde o náročný proces, který vyžaduje souhru činnosti smyslových analyzátorů, mluvidel a příslušných center v mozku, kdy jsou kladeny nároky na analyticko-syntetickou činnost. Základy testu jsou položeny na poznatcích z výzkumu příčin tendencí dětí chybně nebo nepřesně diferencovat tvarové odlišnosti písmen. Test odhaluje tendenci zaměňovat podobné tvary a měnit slovosled.

Získané výsledné hrubé skóre významně předurčuje úspěšnost ve čtení a v těch činnostech souvisejících s rozlišováním tvarových detailů (zvláště zrcadlově odlišných). Revezrní test také indikuje pracovní zralosti dítěte.

U testu byl zaznamenáván u každého dítěte čas potřebný k jeho zvládnutí.

7) *Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982)*

Test je složen z 8 testů, které má dítě opakovat po experimentátorovi, tj. pohyby prstů ruky, nohou a jazyka.

Tato metoda je jednou ze standardizovaných psychodiagnostických testů pro děti. Orientační testy dynamické praxe (OTDP) je chápán jako screeningový nástroj na vyhledávání dětí s možným rizikem poruch učení již od předškolního věku.

Úkoly jsou hodnoceny každý zvlášť získáním 1 nebo 0 bodů za splnění, nebo případné nesplnění úkolu. Dle autora by mělo dítě v celkovém hodnocení dosahovat tolik bodů, kolik má roků. U každého dítěte jsme zaznamenávali počet správných reakcí a pro orientaci také potřebný čas v sekundách.

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

Zkouška měří získané znalosti, které dítě při své inteligenci získalo ve svém vlastním životním prostředí. Nejedná se o zkoušku inteligence, je to pouze měřítko znalostí dítěte, které získává dítě v rámci svých schopností. Výsledek pak závisí jak na kvalitě informací, jež dítě získává z nabídky jeho okolí, a také na jeho zájmu, zvědavosti a jeho celkové vývojové úrovni.

Zkouška je složena ze 40 otázek členěných do 10 kategorií věnovaných orientaci v oblasti společnosti, času, znalosti zvířat, rostlin, pohádek, domácích činností, různých běžných nástrojů, zaměstnání a volnočasových aktivit. Formulace otázek odpovídá jasnosti a přehlednosti důležité pro dítě a je nastavena tak, aby odpověď mohla být jednoznačná. Tuto zkoušku je užitečné využívat zejména tehdy, chceme-li zjišťovat nejen úroveň rozumových schopností dítěte, ale také míru uplatnění daných schopností v prostředí dítěte. Zkouška je vhodná jako verbální doplněk k neverbálnímu screeningu školní zralosti. Může se využívat v mnoha směrech, jak u vývojově opožděných nebo mentálně postižených dětí, jejichž mentální věk dosáhl tohoto pásma, dále také při vyšetření výchovně zanedbaných dětí, u kterých odhaluje míru podnětového deficitu (pomocí srovnání výsledku v této zkoušce

s úrovní celkové inteligence). Dále je zkouška užitečná jako součást testové baterie u hyperaktivních dětí se syndromem ADD/ADHD, které díky své zvědavosti mohou mít dostatek informací (často spíše útržkovitých), ale pravděpodobně budou mít potíže tyto informace adekvátně uplatňovat.

U každého dítěte jsme zaznamenávali hrubé skóre a pro orientaci také čas potřebný k celému průběhu testu.

9) Artikulační obratnost

V našem šetření se jedná o variantu zkoušky výslovnosti. Úkolem dítěte je přesně opakovat artikulačně náročná slova po examinátorovi. Konkrétně do našeho výzkumného šetření byla po konzultaci s pedagogicko-psychologickou poradnou do této zkoušky zařazena následující slova: cvrček, Šeherezáda, podplukovník, třpytivý, nejnebezpečnější, obdivuhodné. Touto sadou slov se určuje artikulační obratnost v testu rizika poruch čtení pro rané školáky od Švancarové a Kucharské.

Za každé slovo, jež dítě zopakovalo správně, mu byl přidělen jeden bod.

10) Vizuomotorická koordinace – „Cesty“

Tento úkol zaměřený na vizuomotorickou koordinaci je zadán pomocí následující instrukce: „Podívej se na tento obrázek. Jsou na něm různě široké cestičky. Tady je myška a tady má domeček (díra v zemi). Vezmi si tužku a zkus spojit myšku s dírou v zemi, kam se může myška schovat. Snaž se ale, abys nesešel(a) z cestičky, abys nepřetáhl(a) okraj cesty. Cesta je jakoby na mostě, tak dej pozor, aby myška nepadla z cesty dolů, ano?“

Zaznamenáván byl čas v sekundách a počet případných přetažení (počet chyb).

Pozorování dítěte během vyšetření.

V průběhu výzkumného šetření jsme také sledovali:

- lateralitu dítěte (zda je dítě levoruké, či pravoruké)
- tělesnou konstituci (drobná, přiměřená, s nadváhou) – pro orientaci o současném stavu

Dále byly posuzovány oblasti soustředění dítěte, samostatnost dítěte při práci a navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při práci. K tomuto posuzování jsme sestavili pětistupňové škály (hodnocení známkou: 1, 2, 3, 4, 5). Posuzování dětí v průběhu vyšetření

probíhalo pomocí těchto pětistupňových škál, a to ve výše popsaných oblastech soustředivosti, samostatnosti při práci na úkolech a regulaci citů. Pětistupňová škála byla zvolena záměrně s přihlédnutím ke školní klasifikaci i vyhodnocení Jiráskova testu školní zralosti, který je také vyhodnocován dle stanovených kritérií známkami jako ve škole. Znamka 1 zde znamená nejlepší hodnocení, známka 5 nejhorší.

Jednotlivé oblasti dítěte (soustředění, samostatnost, citové rozpoložení při práci) byly hodnoceny následujícím způsobem:

a) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

- Znamka 1 = koncentrace pozornosti výborná: dítě je soustředěné, není rušeno vedlejšími podněty, není potřeba povzbuzení examinátora, nenechá se rušit okolními vlivy, myšlenkami a pracuje nerušeně.
- Znamka 5 = koncentrace pozornosti nedostatečná: dítě je roztěkané, sleduje okolí i myšlenky, které ho ruší, odbíhá od práce, rozhlíží se okolo sebe, přerušuje svoji práci na úkolech, odbíhá pohledem jinam, než má, mluví nebo vykřikuje, zapomíná.

b) Samostatnost dítěte při práci

- Znamka 1 = dítě pracuje samostatně: po vysvětlení instrukcí se dá do práce bez povzbuzování, nemá další dotazy, málo se na examinátora obrací pohledem, po dokončení zadaného úkolu očekává další instrukce
- Znamka 5 = dítě pracuje nesamostatně: dítě je váhavé, vyžaduje zopakování instrukcí, často vyhledává oční kontakt s námi, vyžaduje častější zpětnou vazbu, že pracuje správně, často se dotazuje.

c) Spontánnost a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

- Znamka 1 = dítě spontánní, uvolněné, a pozitivně naladěné: dítě je usměvavé, projevuje pozitivní pocity a radost, je klidné, vyrovnané, nebojí se, reaguje bezprostředně a přirozeným způsobem
- Znamka 5 = dítě přehnaně stydlivé, stažené do sebe, negativně naladěné: dítě se bojí, odmítá spolupráci, nemluví, dívá se jinam, objevují se projevy negativismu, působí nejistě, špatně navazuje kontakt.

d) Lateralita

Dítě zřejmě upřednostňuje při zadaných činnostech pravou nebo levou ruku. Vycházíme přitom z faktu, že před vstupem do školy je nutné rozhodnout, jakou rukou se bude dítě učit psát.

9 Výsledky výzkumného šetření

Následující kapitola popisuje analýzu a interpretaci dat, které jsme získali v rámci předvýzkumu a následně hlavním výzkumu disertační práce. Vzhledem ke kvantitativní orientaci výzkumného šetření, stanoveným cílům, výzkumným otázkám a hypotézám jsme zvolili odpovídající metody zpracování dat a statistické metody sloužící k testování zvolených hypotéz. Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány, analyzovány a dále interpretovány.

9.1 Analýza a interpretace získaných dat předvýzkumu

Výsledky získané v průběhu předvýzkumného šetření jsme analyzovali a vyhodnocovali pro získání orientačního pohledu učitelů mateřských a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky.

Při analýze výsledných dat dotazníku jsme využili následující postup:

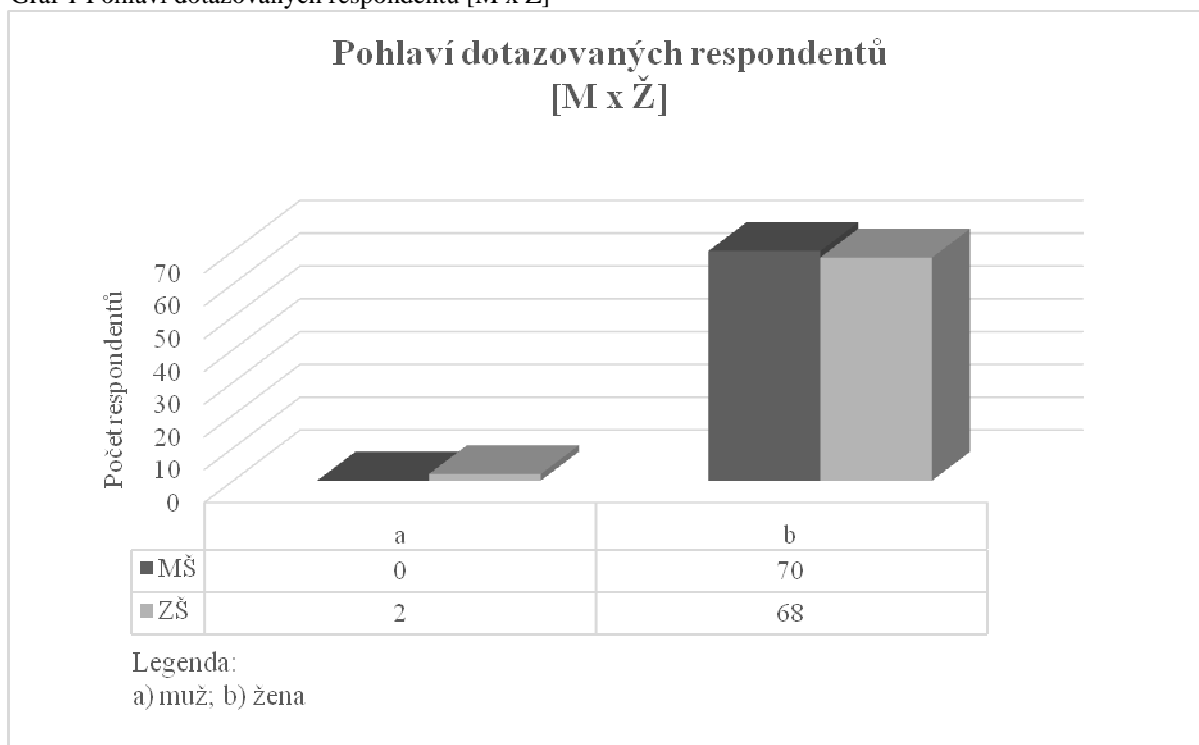
- analýza položek dotazníku
- shrnutí výsledného výzkumného šetření

Četnosti odpovědí na položky dotazníku jsou děleny dle položek dotazníku a jsou uváděny v grafech. Každý graf dotazníku popisuje zjištění osobních názorů učitelů mateřských a základních škol společně na současný stav připravenosti české dětské populace k zahájení školní docházky.

Jednotlivé grafy patřící jedné položce dotazníku jsou komentovány společně pro mateřské i základní školy.

Položka č. 1 Pohlaví respondentů

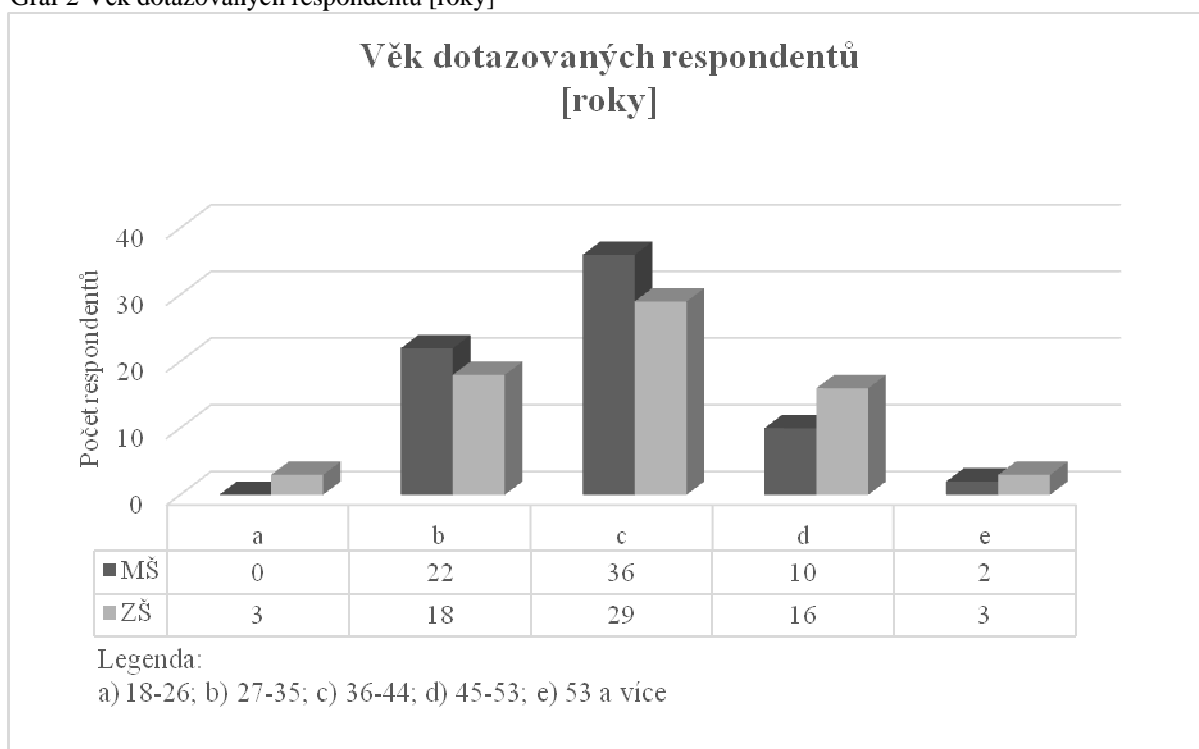
Graf 1 Pohlaví dotazovaných respondentů [M x Ž]



Komentář: Předvýzkumného šetření se zúčastnilo 70 učitelek-žen mateřské školy, 68 učitelek-žen a 2 učitelé-muži základní školy.

Položka č.2 Věk dotazovaných respondentů

Graf 2 Věk dotazovaných respondentů [roky]



Komentář: Věkové rozpětí bylo rozloženo pro oba stupně škol následujícím způsobem:

MŠ: žádný z učitelů nebyl mladší 26 let, 22 učitelů bylo v rozmezí 27-35 let, 36 učitelů spadalo do kategorie 36-44 let, 10 učitelům bylo mezi 45-53 lety, 2 učitelé byli starší než 53 let.

ZŠ: 3 učitelé byli v rozmezí 18-26 let, 18 učitelům bylo mezi 27-35 lety, 29 učitelů spadalo do střední kategorie 36-44 let, 16 učitelů bylo v kategorii 45-53 let, 3 učitelé byli starší než 53 let.

Položka č.3 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání dotazovaných respondentů



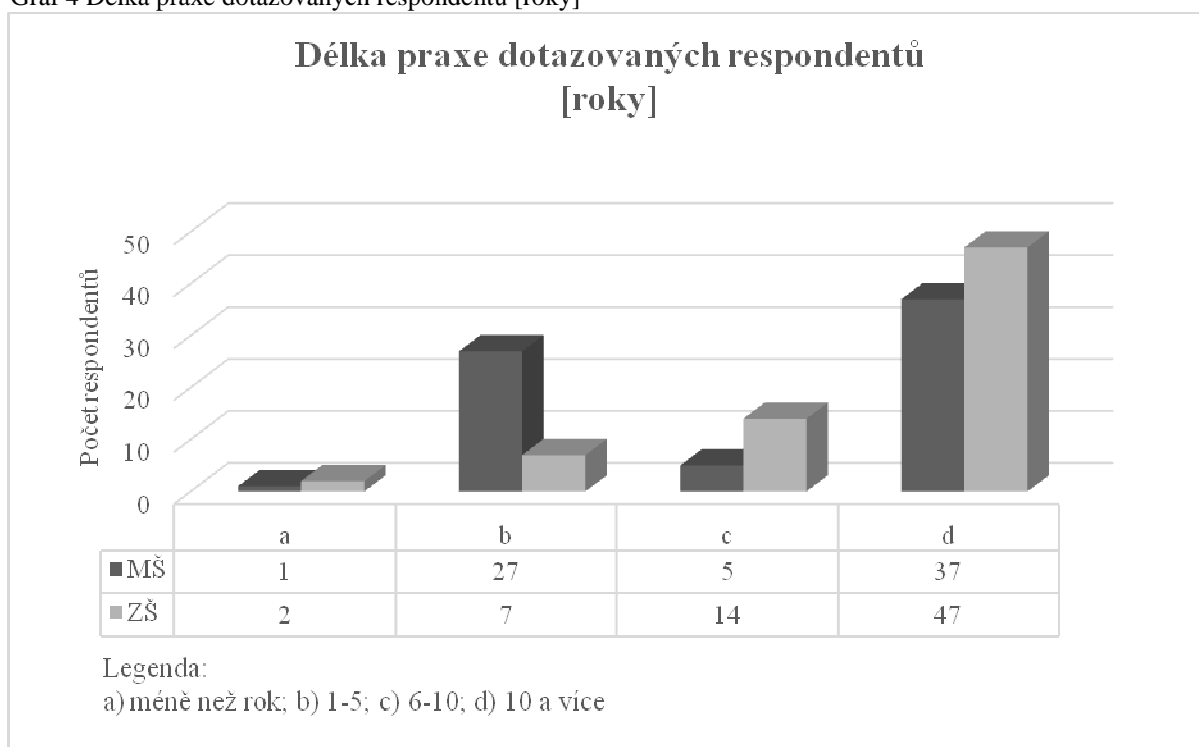
Komentář: Nejvyšší dosažené vzdělání bylo rozloženo pro oba stupně škol následujícím způsobem:

MŠ: 19 učitelů mělo středoškolské vzdělání, 9 učitelů získalo bakalářské vzdělání, 42 učitelů dosáhlo vysokoškolského vzdělání, žádný učitel neuvedl dosažení jiného typu vzdělání.

ZŠ: všichni učitelé dosáhli vyššího než středoškolského vzdělání, 4 učitelé měli bakalářský titul, 65 učitelů získalo magisterské vzdělání, 1 učitel uvedl jako jiné dosažené vzdělání doktorský stupeň vzdělání.

Položka č.4 Jak dlouho působíte jako pedagog mateřské / základní školy?

Graf 4 Délka praxe dotazovaných respondentů [roky]



Komentář: Získané hodnoty položky délka praxe dotazovaných respondentů (uváděna v rocích) byla rozložena pro oba stupně škol následujícím způsobem:

MŠ: Nejčastěji byla u učitelů mateřských škol zastoupena praxe 10 a více let – 37 učitelů, 27 učitelů působí v MŠ 1 – 5 let, 5 učitelů dosáhlo praxe 6 – 10 let, pouze 1 učitel měl praxi kratší než jeden rok.

ZŠ: 2 učitelé působili ve školství méně než rok, 7 učitelů dosáhlo praxe 1 – 5 let, 14 učitelů působil v ZŠ 6 – 10 let, 47 učitelů pracovalo ve školství 10 a více let.

Položka č.5 S jakými problémy se nejčastěji setkáváte u předškolních dětí v předzázpisovém období a před vstupem do základní školy?

Graf 5 Nejčastější problémy u dětí v předzázpisovém období a před vstupem do základní školy



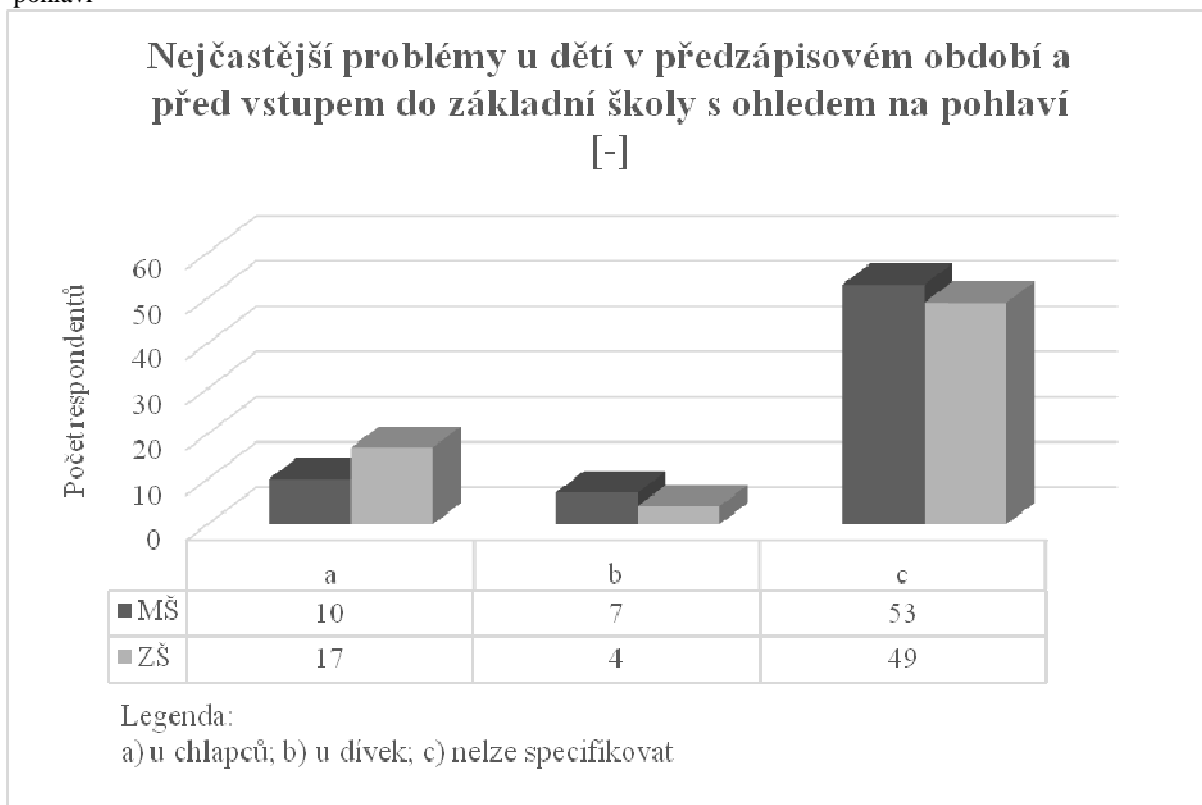
Komentář: Jako nejčastější problémy u dětí v předzázpisovém období a před vstupem do základní školy označili učitelé následující:

MŠ: 39 učitelů označilo jako nejčastější obtíže problémy s pozorností, 46 nedostatečné dovednosti v oblasti grafomotoriky, 17 učitelů považuje za problematickou úroveň slovní zásoby, 4 učitelé spatřují problémy v oblasti adaptačních dovedností, nejčastěji byly označovány logopedické vady – 52 učitelů, 39 učitelů označilo obecnou nezralost a specifikovali ji blíže jako nezralost percepční, sociální a nezralost v oblasti poznání, 8 učitelů poznačilo problémy s hyperaktivitou dětí, 14 učitelů spatřuje potíže v oblasti výchovných problémů. V kategorii jiné nebyla zaznamenána žádná položka.

ZŠ: Problémy s pozorností označilo 41 učitelů, grafomotorické nedostatky pozoruje 51 učitelů, o nedostatečné slovní zásobě u dětí je přesvědčeno 18 učitelů, problémy s adaptací na školu označili 3 učitelé, 35 učitelů spatřuje problém v logopedických vadách dětí, o nezralosti dětí je přesvědčeno 26 učitelů a to v oblasti sociální zralosti a celkové zralosti, potíže s hyperaktivitou uvádí 22 učitelů, výchovné problémy zmiňuje 13 učitelů. Kategorie jiné potíže nebyla vyplněna.

Položka č.6 Tyto problémy převažují spíše u chlapců × dívek × nelze specifikovat: (S jakými problémy se nejčastěji setkáváte u předškolních dětí v předzápisovém období a před vstupem do základní školy?)

Graf 6 Nejčastější problémy u dětí v předzápisovém období a před vstupem do základní školy s ohledem na pohlaví



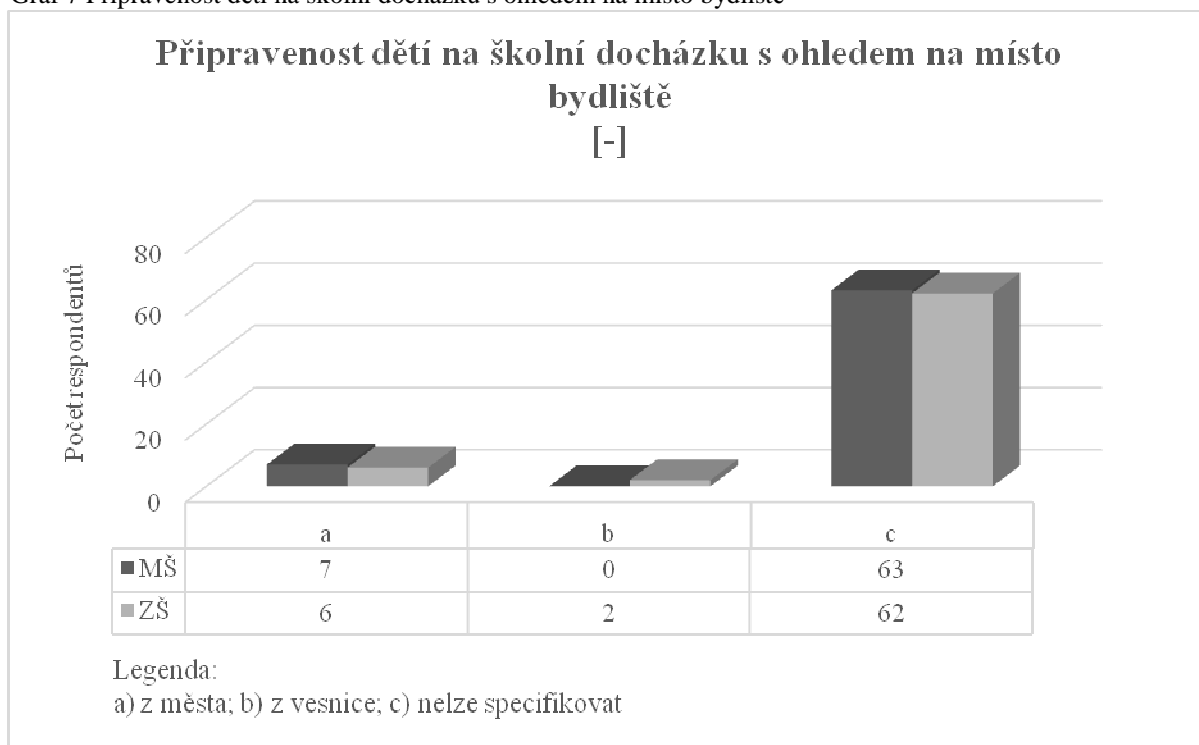
Komentář: Odpovědi položky Nejčastější problémy u dětí v předzápisovém období a před vstupem do základní školy s ohledem na pohlaví byla rozložena pro oba stupně škol následujícím způsobem:

MŠ: 10 učitelů je přesvědčeno, že potíže s připraveností na základní školu převládají u chlapců, 7 učitelů označilo problémy u dívek, převážná většina – 53 učitelů není schopno konkrétně specifikovat, u kterého pohlaví se vyskytuje více významných potíží k zaškolení.

ZŠ: 17 učitelů označilo častější potíže s připraveností u chlapců, 4 učitelé označily dívky, převážná většina učitelů je přesvědčena, že nelze specifikovat obtíže s připraveností dětí vzhledem k pohlaví.

Položka č.7 Které děti jsou podle vás lépe připraveny pro zahájení školní docházky?

Graf 7 Připravenost dětí na školní docházku s ohledem na místo bydliště



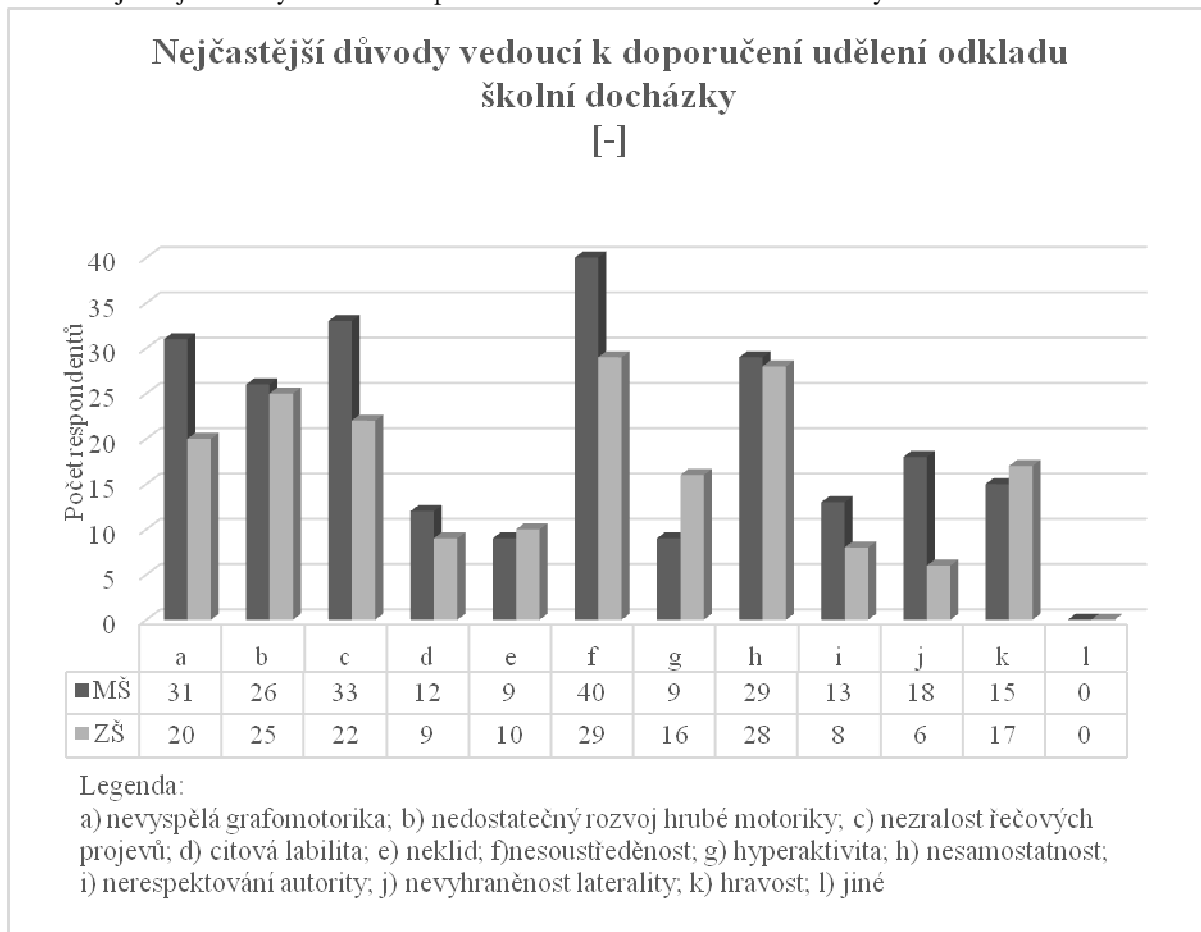
Komentář: Odpovědi položky Připravenost dětí na školní docházku s ohledem na místo bydliště byly rozloženy pro oba stupně škol následujícím způsobem:

MŠ: 7 učitelů mateřské školy se domnívá, že lépe budou na vstup do školy připraveny děti z města, žádný z učitelů si nemyslí, že by děti z vesnice byly lépe připraveny na zaškolení, naprostá většina – 63 učitelů se domnívá, že připravenost na školu není ovlivněna místem bydliště.

ZŠ: 6 učitelů základní školy uvedlo, že lépe na zaškolení budou připraveny děti z města, 2 učitelé uvedli vesnici, 62 učitelů nepřisuzuje místu bydliště význam v ohledu na připravenost k zaškolení.

Položka č.8 Uved'te nejčastější důvody, které by vás vedly k doporučení odkladu školní docházky:

Graf 8 Nejčastější důvody vedoucí k doporučení udělení odkladu školní docházky



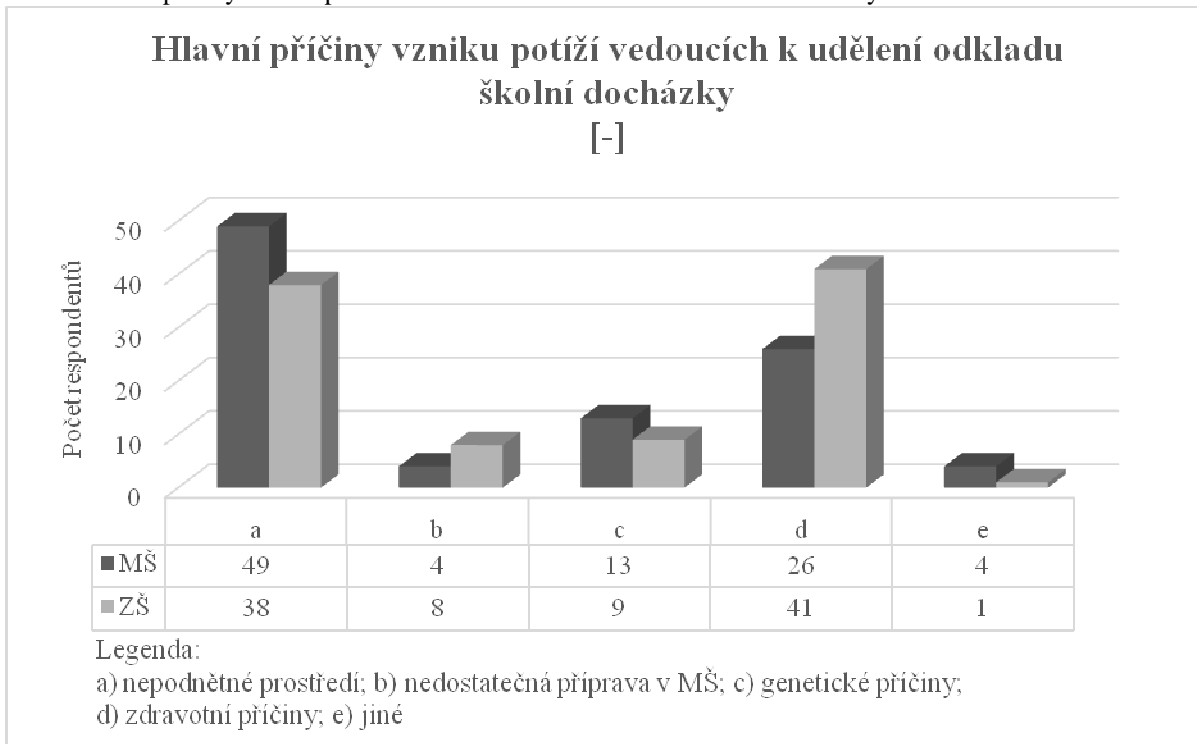
Komentář: Hodnoty získané v položce č. 7 nejčastější důvody vedoucí k doporučení udělení odkladu školní docházky byly následující:

MŠ: učitelé MŠ nejčastěji doporučují odklad na základě nevyspělé grafomotoriky dítěte (31), nedostatečného rozvoje hrubé motoriky (26), nezralosti řečových projevů (33), citové lability (12), neklidu dítěte (9), nesoustředěnosti (40), hyperaktivity dítěte (9), nesamostatnosti (29), nerespektování autority dítětem (13), nevyhraněnosti laterality (18), hravosti (15). Položku jiné neoznačil žádný z učitelů.

ZŠ: učitelé ZŠ by odklad dítěti doporučili z důvodu nevyspělé grafomotoriky (20), nedostatečného rozvoje hrubé motoriky (25), nezralosti řečových projevů dítěte (22), citové lability (9), neklidu (10), nesoustředěnosti (29), hyperaktivity dítěte (16), nesamostatnosti (28), nerespektování autority (8), nevyhraněnosti laterality (6), hravosti (17). Jiné důvody nebyly vyznačeny.

Položka č.9 Kde spatřujete hlavní příčiny výše zmíněného odkladu školní docházky?

Graf 9 Hlavní příčiny vzniku potíží vedoucích k udělení odkladu školní docházky



Komentář: Hlavní příčiny vedoucí k doporučení udělení odkladu školní docházky spatřují učitelé MŠ a ZŠ v:

MŠ: 49 učitelů vidí hlavní příčiny v nepodnětném prostředí, 4 v nedostatečné přípravě v mateřské škole (dítě dochází nepravidelně, apod.), 13 učitelů spatřuje obtíže v genetických příčinách, 26 učitelů pozoruje zdravotní příčiny jako vedoucí k doporučení udělení odkladu, 4 učitelé uvedli jiné příčiny (stresová selhání, psychické potíže).

ZŠ: 38 učitelů vnímá nepodnětné prostředí jako jeden z faktorů vedoucí k doporučení odkladu, 8 učitelů uvedlo nedostatečnou přípravu v MŠ (dítě dochází do MŠ nepravidelně, apod.), 9 učitelů popsalo jako pádný důvod genetické příčiny, zdravotní příčiny označilo 41 učitelů, 1 učitel uvedl jiné příčiny (psychické obtíže).

Položka č.10 Domníváte se, že většina dětí se po odkladu školní docházky bezproblémově zaškolí další rok?

Graf 10 Vliv odkladu školní docházky na zaškolení dětí



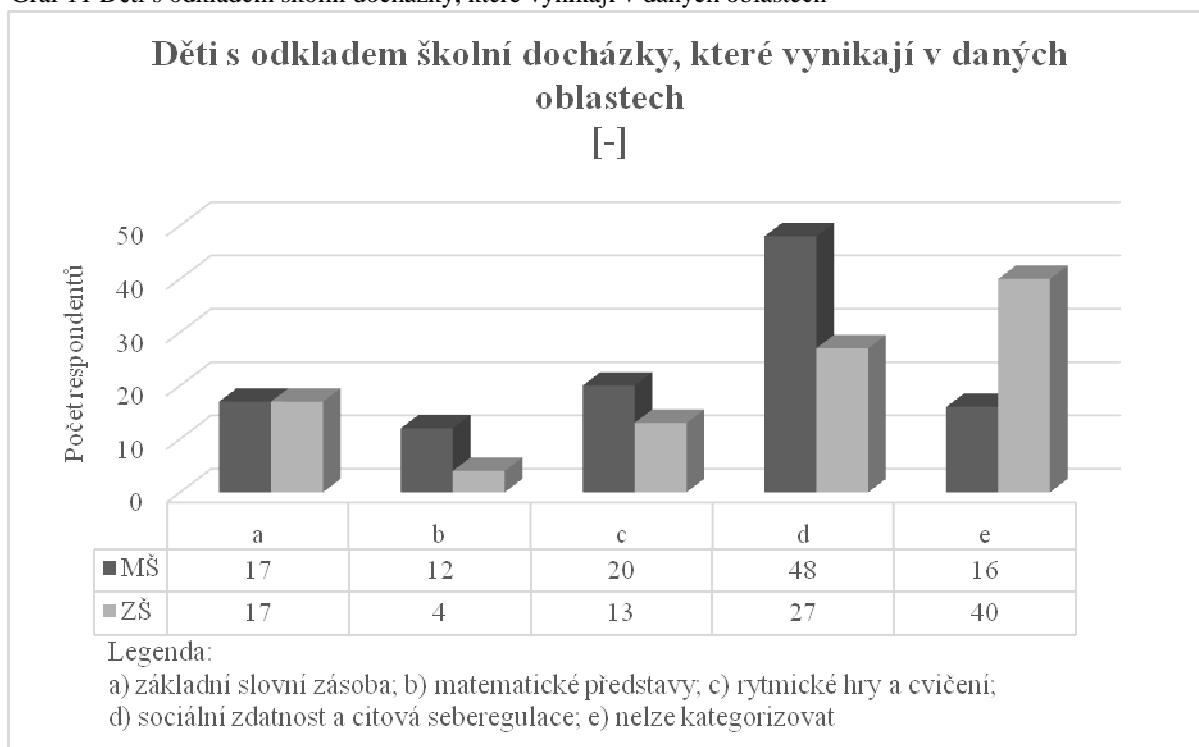
Komentář: Získané hodnoty k tématu bezproblémové zaškolení po odkladu školní docházky byly rozděleny následovně:

MŠ: 19 učitelů mateřských škol je přesvědčeno, že rok odkladu dítěti pro zaškolení v příštím roce prospěje, 13 učitelů uvádí, že potíže mohou dále přetrvávat, 38 učitelů se vyjádřilo, že v případě záměrného vedení je dítě po ročním odkladu schopno úspěšně se zaškolit, 2 učitelé uvedli jiné důvody (odklad prospívá za nutné spolupráce s rodinou).

ZŠ: 21 učitelů potvrzuje, že rok odkladu prospívá, 9 učitelů se domnívá, že i po odkladu některé potíže přetrvávají, 37 učitelů je přesvědčeno, že za záměrného vedení rok odkladu prospívá, 3 učitelé uvedli jiné důvody (nutná spolupráce s logopedem, speciálním pedagogem).

Položka č.11 Vynikají děti s odloženou školní docházkou, které nastupují do základní školy, v některých konkrétních oblastech?

Graf 11 Děti s odkladem školní docházky, které vynikají v daných oblastech



Komentář: Získané hodnoty k tématu oblastí, v nichž vynikají děti s uloženým odkladem školní docházky, byly zaznamenány následovně:

MŠ: 17 učitelů mateřských škol označilo základní slovní zásobu jako oblast, v níž vynikají děti s uloženým odkladem, 12 učitelů je přesvědčeno, že děti vynikají v oblasti matematických představ, 20 učitelů se vyjádřilo kladně k oblasti rytmických her a cvičení, 48 učitelů vybralo oblast sociální zdatnosti a citové seberegulace. 16 učitelů nepozoruje významné rozdíly v jednotlivých oblastech.

ZŠ: 17 učitelů označilo oblast základní slovní zásoby, 4 učitelé spatřují vliv odkladu v působení na oblast matematických představ, 13 učitelů se vyjádřilo kladně k oblasti rytmických her a cvičení, 27 učitelů vidí pozitivní působení odkladu na sociální zdatnost a citovou seberegulaci, 40 učitelů nedokázalo určitou oblast kategorizovat.

9.1.1 Shrnutí analýzy položek dotazníku

Šetření pomocí dotazníku se zúčastnila převážná většina žen (v MŠ 100%, v ZŠ 97%), stejně tak většina učitelek dosáhla vysokoškolského vzdělání, přičemž nejvíce učitelů působilo ve školství průměrně 10 a více let.

Dle obou skupin učitelů ve většině názorů nelze zobecnit, zda jsou odklady školní docházky udělovány ve větší míře dívkám nebo chlapcům (MŠ 75,7%; ZŠ 70%), stejně tak se obě skupiny shodují, že místo bydliště neovlivňuje připravenost k zaškolení (MŠ 90%; ZŠ 88,5%).

K nejčastějším důvodům k udělení odkladu školní docházky uvedly obě skupiny učitelů *nevyspělou úroveň grafomotoriky* (MŠ 44,2%; ZŠ 28,5%), *nezralost řečových projevů* (MŠ 47,1%; ZŠ 31,4%), *nesoustředěnost* (MŠ 57,1%; ZŠ 41,4%), a *nesamostatnost* (MŠ 41,4%; ZŠ 40%).

Hlavní příčiny vzniku potíží vedoucích odkladu školní docházky pociťují učitelé zejména v *nepodněném prostředí*, v němž dítě vyrůstá (MŠ 70%; ZŠ 54,2%), a ve *zdravotních příčinách* (MŠ 37,1%; ZŠ 58,5%).

Učitelé mateřských i základních škol z testovaného vzorku jsou ve velké míře přesvědčeni, že *rok odkladu školní docházky prospěje* následnému zaškolení, přiklánějí se však shodně k variantě odkladu využitého k záměrnému působení na dítě ve všech oblastech vývoje (MŠ i ZŠ 52,8%).

Při označování oblastí, které se u dítěte nejvíce rozvíjejí během roku s odkladem školní docházky, učitelé nejčastěji volili oblast *základní slovní zásoby* (MŠ 24,2%; ZŠ 24,2%), a oblast *sociální zdatnosti a citové seberegulace* (MŠ 68,5%; ZŠ 38,5%). Značná část učitelů však nedokázala tyto oblasti kategorizovat (MŠ 22,8%; ZŠ 57,1%).

Z uvedeného vyplývá, že učitelé mateřských i základních škol mají zřejmé a ujasněné stanovisko vzhledem k zaškolení dětí do základní školy. Nejčastější problémy v oblasti zaškolení dítěte spatřují v nevyspělé jemné a hrubé motorice, a grafomotorice, nezralosti řečových projevů, nesoustředěnosti a nesamostatnosti dětí. Příčiny vedoucí k odkladu školní docházky uvádí učitelé jako problémy plynoucí z nepodněného prostředí a ve zdravotních příčinách, které omezují dítěti možnost pravidelně docházet do mateřské školy. Učitelé jsou

přesvědčení, že rok odkladu školní docházky pomáhá pro úspěšné zaškolení zejména za předpokladu soustavné a cílené práce s dítětem. Obě skupiny učitelů (MŠ, ZŠ) jsou si ve svých postojích vzhledem k tématu blízcí. Můžeme usuzovat, že rozdíly v četnosti jednotlivých odpovědí se dotýkají zejména specifických oblastí, s nimiž se učitelé setkávají s dětmi na pracovišti mateřské nebo základní školy. Nejen na základě jejich názorů byla sestavena baterie testů využívaná v hlavním výzkumném šetření. Názory učitelů jsme **pouze orientačně** porovnávali s výsledky hlavního výzkumného šetření uskutečněného na vybraném vzorku českých dětí pomocí testové baterie.

9.2 Analýza a interpretace získaných dat hlavního výzkumu

Obsahem našeho hlavního zkoumání pak byla aplikace výše uvedené testové baterie, jejíž sestavení navazovalo na poznatky předvýzkumné etapy. Výsledky získané během výzkumného šetření byly analyzovány v rámci celého výzkumného souboru, a stejně tak v rámci zvolených kritérií (viz. podkapitola 8.2 *Organizace výzkumného šetření - Výzkumný problém*).

Pro analýzu výsledných dat jsme zvolili následující postup:

- testování hypotéz, ověřování statistické významnosti,
- shrnutí výsledků výzkumného šetření.

9.3 Testování hypotéz, ověřování statistické významnosti

Na základě dříve vytyčených cílů výzkumného šetření jsme nejdříve sledovali skupinu nezávisle proměnných, které by mohly nést význam nebo by přispěly k analýze stavu zralosti a připravenosti dětí pro vstup do základní školy.

Jak již bylo uvedeno, v rámci výzkumného šetření jsme formulovali celkem 31 hypotéz, kterými jsme ověřovali vliv stanovených nezávislých proměnných na soubor vyšetřovaných aspektů baterie testů.

V následujícím textu budeme prezentovat vzájemné vztahy nezávisle proměnných k závisle proměnným, které se vztahují k úrovni školní připravenosti výzkumného souboru dětí.

Hypotézy byly formulovány jako předpokládané vztahy mezi proměnnými.

Ověřování hypotéz bylo provedeno prostřednictvím statistického programu Statistica: StatSoft CR s.r.o. (2014). Statistica Cr (softwarový systém pro analýzu dat), verze 12.0. www.statsoft.cz; dále Microsoft Office Excel 2010 (2010 Microsoft Corporation).

H1 V Jiráskově testu (kresba postavy – úkol A) dosáhnou dívky lepšího výsledku v kresbě mužské postavy než chlapci.

1H0 V Jiráskově testu (kresba postavy – úkol A) nedosáhnou dívky lepšího výsledku v kresbě mužské postavy než chlapci.

1HA V Jiráskově testu (kresba postavy – úkol A) dosáhnou dívky lepšího výsledku v kresbě mužské postavy než chlapci.

Tabulka 1 Rozdíly hodnot závisle proměnných u chlapců a dívek bez odkladu školní docházky Jirásek – úkol A

Pohlaví	Chlapci (29)		Dívky (38)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,81	3,94	72,66	4,09	0,076
J-A-Z	3,12	0,80	2,69	0,78	0,049*
J-A-C	145,77	124,51	162,94	101,66	0,045*

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá z Tabulky č. 1, byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami sledovanými skupinami pro Jiráskův test – úkol A. Na základě tohoto zjištění tak odmítáme nulovou hypotézu 1H0, že **v Jiráskově testu (kresba postavy – úkol A) nedosáhnou dívky lepšího výsledku v kresbě mužské postavy než chlapci.** Proto přijímáme hypotézu H1. Lze říci, že se v našem výzkumném souboru dětí ukazuje jistý vývojový náskok dívek v kresbě postavy. Tento jev je často popisován také v odborné psychologické literatuře. (např. Kollárik, 1987; Jirásek, Tichá, 1968)

Čas za splnění úkolu jsme sledovali pouze orientačně, z Tabulky 1 je patrné, že chlapci byli v kresbě postavy rychlejší (i když neúspěšnější). Můžeme se i domnívat, že chlapci jsou při práci u tohoto úkolu rychlejší, ale také může platit, že chtěli mít úkol rychleji splněný.

H2 V Jiráskově testu (opis předložené věty – úkol B) budou dívky úspěšnější v opisu předložené věty.

2H0 V Jiráskově testu (opis předložené věty – úkol B) nebudou dívky úspěšnější v opisu předložené věty.

2HA V Jiráskově testu (opis předložené věty – úkol B) budou dívky úspěšnější v opisu předložené věty.

Tabulka 2 Rozdíly hodnot závisle proměnných u chlapců a dívek bez odkladu školní docházky Jirásek – úkol B

Pohlaví	Chlapci (29)		Dívky (38)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,81	3,94	72,66	4,09	0,076
J-B-Z	2,58	1,01	2,29	1,03	0,018*
J-B-C	94,00	45,21	90,37	41,76	0,329

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z Tabulky č. 2 zjišťujeme, že byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi oběma sledovanými skupinami pro Jiráskův test – úkol B. Dívky dosáhly výrazně lepší známky při hodnocení tohoto úkolu. Vzhledem k tomuto zjištění jsme odmítli nulovou hypotézu 2H0, že **v Jiráskově testu (opis předložené věty – úkol B) nebudou dívky úspěšnější v opisu předložené věty.** Na základě těchto zjištění přijímáme hypotézu H2. Stejně jako v případě hypotézy H1 se projevuje lepší výsledek dívek v úkolu napodobení psacího písma, což předpokládá, že jsou lépe připraveny k nácvičku psaní než chlapci.

Učitelé mateřských i základních škol, kteří se účastnili našeho dotazníkového šetření, spatřují nízkou úroveň grafomotoriky jako jeden ze zásadních důvodů, který by mohl ohrozit nástup dítěte do základní školy a mohl by vést k udělení odkladu školní docházky.

H3 V Jiráskově testu (obkreslení předlohy skupiny bodů – úkol C) obstojí lépe chlapci než dívky.

3H0 V Jiráskově testu (obkreslení předlohy skupiny bodů – úkol C) neobstojí lépe chlapci než dívky.

3HA V Jiráskově testu (obkreslení předlohy skupiny bodů – úkol C) obstojí lépe chlapci než dívky.

Tabulka 3 Rozdíly hodnot závisle proměnných u chlapců a dívek bez odkladu školní docházky Jirásek – úkol C

Pohlaví	Chlapci (29)		Dívky (38)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,81	3,94	72,66	4,09	0,076
J-C-Z	2,15	0,82	2,20	0,67	0,036*
J-C-C	47,50	35,35	45,17	32,00	0,124

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Na základě výsledků obsažených v Tabulce 3 je zřejmé, že údaje vykazují statisticky významný rozdíl mezi oběma sledovanými skupinami pro Jiráskův test – úkol C. Vzhledem k tomuto zjištění jsme odmítli nulovou hypotézu H_0 , že **v Jiráskově testu (obkreslení předlohy skupiny bodů – úkol C) neobstojí lépe chlapci než dívky**. Hypotézu H_3 přijímáme. Na počátku tohoto úkolu jsme předpokládali, že se bude lépe dařit plnit chlapcům. Jednalo se o obkreslení předlohy skupiny bodů, v němž se opravdu lépe dařilo hochům.

Zde se naše výzkumné šetření svým výsledkem odlišuje od rozsáhlejšího výzkumného šetření v rámci projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.). Zatímco ve výzkumu projektu GAČR byla hypotéza na základě výsledků zamítnuta, (Šmelová, a kol., 2012) v našem šetření byla přijata a potvrdila tak předpoklad o podání lepšího výsledku chlapci. Pravděpodobně zde sehrál roli menší rozsah našeho výzkumného vzorku.

H4 V celkové klasifikaci úkolů Jiráskova testu školní zralosti získají dívky lepší známku než chlapci.

4H0 V celkové klasifikaci úkolů Jiráskova testu školní zralosti nezískají dívky lepší známku než chlapci.

4HA V celkové klasifikaci úkolů Jiráskova testu školní zralosti získají dívky lepší známku než chlapci.

Tabulka 4 Rozdíly hodnot závisle proměnných u chlapců a dívek bez odkladu školní docházky Jirásek - celková klasifikace

Pohlaví	Chlapci (29)		Dívky (38)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,81	3,94	72,66	4,09	0,076
J-A-Z	3,12	0,80	2,69	0,78	0,049*
J-A-C	145,77	124,51	162,94	101,66	0,045*
J-B-Z	2,58	1,01	2,29	1,03	0,018*
J-B-C	94,00	45,21	90,37	41,76	0,329
J-C-Z	2,15	0,82	2,20	0,67	0,036*
J-C-C	47,50	35,35	45,17	32,00	0,124
J-CL-Z	2,62	0,75	2,39	0,64	0,027*
J-CL-C	287,27	156,12	297,97	148,32	0,516

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá z údajů v Tabulce 4, zaznamenáváme statisticky významný rozdíl mezi všemi sledovanými položkami Jiráskův test – celková klasifikace úkolů. Na základě těchto zjištění odmítáme nulovou hypotézu H_0 , že v **celkové klasifikaci úkolů Jiráskova testu školní zralosti nezískají dívky lepší známku než chlapci**. Hypotéza H_4 byla dokázána. To, že dívky získaly v celkovém hodnocení Jiráskova testu školní zralosti vyšší celkovou známku, dokazuje vyšší pravděpodobnost školní zralosti u dívek z našeho zkoumaného souboru.

H5 V úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování geometrických tvarů, zavazování tkaničky, úkoly Orientačního testu dynamické praxe, cesty) podají lepší výkon dívky než chlapci.

5H0 V úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování geometrických tvarů, zavazování tkaničky, úkoly Orientačního testu dynamické praxe, cesty) nepodají lepší výkon dívky než chlapci.

5HA V úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování geometrických tvarů, zavazování tkaničky, úkoly Orientačního testu dynamické praxe, cesty) podají lepší výkon dívky než chlapci.

Tabulka 5 Úkoly Vystřihování, Tkanička, OTDP, Cesty)

Pohlaví	Chlapci (29)		Dívky (38)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,81	3,94	72,66	4,09	0,076
V-A	46,50	22,37	74,26	50,48	0,013*
V-B	38,19	15,46	53,34	30,54	0,079
V-C	35,19	15,89	55,09	39,41	0,033*
V-CL	119,88	44,74	182,69	100,78	0,009*
T	80,33	64,80	59,22	56,70	0,190
OTDP-HS	5,12	1,80	4,94	1,76	0,953
OTDP-C	105,08	75,64	105,29	51,43	0,608
VK-CH	2,08	2,49	0,97	1,16	0,258
VK-C	70,38	33,21	78,77	47,61	0,869

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Ze statistických údajů uvedených v Tabulce 5 je zřejmé, že u šesti z devíti zkoumaných položek nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Pouze u tří položek týkajících se vystřihování geometrických tvarů byly zaznamenány statisticky významné rozdíly. Proto není možné odmítnout nulovou hypotézu H_0 , že **v úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování geometrických tvarů, zavazování tkaničky, úkoly Orientačního testu dynamické praxe, cesty) nepodají lepší výkon dívky než chlapci.** Hypotéza H_5 nebyla dokázána.

I přes jednotlivé významnosti u závisle proměnné Vystřihování nebyly tyto rozdíly dostatečné pro přijetí hypotézy H_5 , vzhledem k tomu, že nebyla potvrzena signifikance rozdílů v ostatních sledovaných proměnných. Můžeme říci, že dívky jsou v určitých úkolech soustředěných na oblast vizuomotorické koordinace zdatnější, nelze však jasně vymezit jejich obecná převaha v této oblasti nad chlapci.

I zde můžeme vyjádřit postoje učitelů z dotazníkového šetření, které poukazují na to, že se učitelé potýkají s nedostatečnou úrovní hrubé a jemné motoriky u dětí společně s nedostatečnou soustředěností na úkoly, což zabraňuje jejich úspěšnému zvládnutí.

H6 V Jiráskově testu verbálního myšlení budou dívky úspěšnější než chlapci.

6H0 V Jiráskově testu verbálního myšlení nebudou dívky úspěšnější výkon než chlapci.

6HA V Jiráskově testu verbálního myšlení budou dívky úspěšnější výkon než chlapci.

Tabulka 6 Rozdíly hodnot závisle proměnných u chlapců a dívek bez odkladu školní docházky v Jiráskově testu verbálního myšlení

Pohlaví	Chlapci (29)		Dívky (38)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,81	3,94	72,66	4,09	0,076
TVM-HS	17,35	11,82	12,29	8,07	0,071*
TVM-Z	2,08	1,03	2,43	0,77	0,014*

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z Tabulky 6 vyplývá, že zaznamenáváme statisticky významný rozdíl mezi sledovanými položkami Jiráskův test verbálního myšlení. Výsledky dokazují, že dívky při testu dosáhly horší známky i nižšího hrubého skóre než chlapci. Přestože je mezi zkoumanými položkami statisticky významný rozdíl, hodnotami odpovídá námi stanovené nulové hypotéze 6H0, že **v Jiráskově testu verbálního myšlení nebudou dívky úspěšnější než chlapci.** Dívky totiž při testu dosáhly horší známky i nižšího hrubého skóre než chlapci. Na základě signifikance těchto hodnot vidíme, že chlapci dosáhli lepších výsledků než dívky, proto přijímáme nulovou hypotézu 6H0, čímž jsme hypotézu H6 odmítli. Orientačně také můžeme uvést srovnání, v němž chlapci prokázali v deseti oblastech běžného života významně lepší orientaci než dívky.

H7 Děti rodičů mající vyšší vzdělání získají vyšší skóre v inteligenčním testu (Raven) v porovnání s dětmi rodičů s nižším vzděláním.

7H0 Děti rodičů mající vyšší vzdělání nezískají vyšší skóre v inteligenčním testu (Raven) v porovnání s dětmi rodičů s nižším vzděláním.

7HA Děti rodičů mající vyšší vzdělání získají vyšší skóre v inteligenčním testu (Raven) v porovnání s dětmi rodičů s nižším vzděláním.

Tabulka 7 Rozdíly hodnot závisle proměnných u všech dětí ve vztahu ke vzdělání obou rodičů (Ravenův test)

Vzdělání rodičů	VZ1 (15)		VZ2 (27)		VZ3 (38)		K-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	75,07	3,94	72,78	4,75	73,00	4,44	0,233
R-HS	18,40	6,10	19,37	7,13	20,50	5,03	0,045*
R-C	365,47	145,55	368,37	121,10	367,89	145,35	0,037*

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z údajů Tabulky 7 je patrné, že jsme zaznamenali statisticky významný rozdíl mezi sledovanými položkami a tím vyvozujeme silný pozitivní vliv nezávisle proměnné vzdělání rodičů na výkony dětí. Proto odmítáme nulovou hypotézu 7H0, že **děti rodičů mající vyšší vzdělání nezískají vyšší skóre v inteligenčním testu (Raven) v porovnání s dětmi rodičů s nižším vzděláním**, a hypotézu H7 přijímáme.

H8 Děti rodičů mající vyšší vzdělání získají lepší známku v Jiráskově testu školní zralosti oproti dětem rodičů s nižším vzděláním.

8H0 Děti rodičů mající vyšší vzdělání nezískají lepší známku v Jiráskově testu školní zralosti oproti dětem rodičů s nižším vzděláním.

8HA Děti rodičů mající vyšší vzdělání získají lepší známku v Jiráskově testu školní zralosti oproti dětem rodičů s nižším vzděláním.

Difference is significant at the 0.05 level.

Tabulka 8 Rozdíly hodnot závisle proměnných u všech dětí ve vztahu ke vzdělání obou rodičů (Jiráskův orientační test školní zralosti)

Vzdělání rodičů	VZ1 (15)		VZ2 (27)		VZ3 (38)		K-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	75,07	3,94	72,78	4,75	73,00	4,44	0,233
J-A-Z	3,20	1,22	3,04	0,74	2,92	0,66	0,040*
J-A-C	158,87	118,75	122,74	72,95	156,71	117,58	0,592
J-B-Z	2,73	1,39	2,70	1,15	2,63	1,01	0,047*
J-B-C	78,87	49,65	92,96	67,55	97,11	42,14	0,046*
J-C-Z	2,40	0,95	2,26	0,89	2,25	0,65	0,035*
J-C-C	51,40	40,26	44,19	35,45	37,42	21,31	0,673
J-CL-Z	2,78	1,10	2,67	0,77	2,60	0,61	0,041*
J-CL-C	287,80	188,44	259,89	139,34	291,29	138,82	0,415

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z Tabulky 8 vyplývá, že mezi všemi sledovanými položkami se vyskytuje statisticky významný rozdíl, z čehož vyplývá, že odmítáme nulovou hypotézu H_0 , že **děti rodičů majících vyšší vzdělání nezískají lepší známku v Jiráskově testu školní zralosti oproti dětem rodičů s nižším vzděláním.** Hypotézu H_8 potvrzujeme. Opětovně vyvozujeme silný pozitivní vliv nezávisle proměnné vzdělání rodičů na výkony dětí z našeho výzkumného vzorku, vzhledem k tomu, že stoupající dosažená úroveň vzdělání rodičů se pozitivně odráží na výkonech dětí při zpracování všech tří úkolů a také v celkovém výsledku Jiráskova orientačního testu školní zralosti. Z tohoto zjištění vychází předpoklad, že děti, jejichž rodiče budou mít vyšší úroveň vzdělání, budou lépe zvládat nároky spojené se vstupem do základní školy.

H9 Děti rodičů mající vyšší vzdělání podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti rodičů s nižším vzděláním.

9H0 Děti rodičů mající vyšší vzdělání nepodají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti rodičů s nižším vzděláním.

9HA Děti rodičů mající vyšší vzdělání podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti rodičů s nižším vzděláním.

Tabulka 9 Rozdíly hodnot závisle proměnných u všech dětí ve vztahu ke vzdělání obou rodičů (Jiráskův test verbálního myšlení)

Vzdělání rodičů	VZ1 (15)		VZ2 (27)		VZ3 (38)		K-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	75,07	3,94	72,78	4,75	73,00	4,44	0,233
TVM-HS	9,93	10,95	11,13	11,00	14,76	11,27	0,0023*
TVM-Z	2,67	0,88	2,47	1,05	2,32	1,03	0,0041*

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak je patrné z Tabulky 9, u všech sledovaných položek je prokázán statisticky významný rozdíl. Proto odmítáme nulovou hypotézu 9H0, tj. že **děti rodičů mající vyšší vzdělání nepodají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti rodičů s nižším vzděláním**, a přijímáme hypotézu H9. Děti s oběma rodiči s maturitou nebo vyšším vzděláním, stejně jako děti jednoho rodiče s maturitou nebo vyšším vzděláním dosahují průměrně statisticky významně lepší známku v Jiráskově testu verbálního myšlení.

H10 Děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání prokážou větší rozsah poznatků při Zkoušce znalostí předškolních dětí ve srovnání s dětmi rodičů mající nižší vzdělání.

10H0 Děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání neprokáží větší rozsah poznatků při Zkoušce znalostí předškolních dětí ve srovnání s dětmi rodičů mající nižší vzdělání.

10HA Děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání prokáží větší rozsah poznatků při Zkoušce znalostí předškolních dětí ve srovnání s dětmi rodičů mající nižší vzdělání.

Tabulka 10 Rozdíly hodnot závisle proměnných u všech dětí ve vztahu ke vzdělání obou rodičů (Zkouška znalostí předškolních dětí)

Vzdělání rodičů	VZ1 (15)		VZ2 (27)		VZ3 (38)		K-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	75,07	3,94	72,78	4,75	73,00	4,44	0,233
ZPD-HS	18,41	11,34	20,40	11,03	26,08	6,09	0,009*
ZPD-C	388,93	223,84	454,70	169,58	416,68	264,08	0,156

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Ze statistického údaje v Tabulce 10 jasně vyplývá, že mezi sledovanými skupinami nacházíme statisticky významné rozdíly. Na základě tohoto zjištění odmítáme nulovou hypotézu H_0 , tj. že **děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání neprokážou větší rozsah poznatků při Zkoušce znalostí předškolních dětí ve srovnání s dětmi rodičů mající nižší vzdělání.** Hypotéza H_0 byla dokázána. Z výše uvedených výsledků můžeme usoudit, že dosáhli-li rodiče dětí vyšší úrovně vzdělání, zvyšuje se i úspěšnost dětí při plnění úkolů Zkoušky znalostí předškolních dětí.

H11 Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou vyššího skóre ve zkoušce výslovnosti než děti rodičů s nižším vzděláním.

11H0 Děti rodičů s vyšším vzděláním nedosáhnou vyššího skóre ve zkoušce výslovnosti než děti rodičů s nižším vzděláním.

11HA Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou vyššího skóre ve zkoušce výslovnosti než děti rodičů s nižším vzděláním.

Tabulka 11 Rozdíly hodnot závisle proměnných u všech dětí ve vztahu ke vzdělání obou rodičů (artikulační obratnost)

Vzdělání rodičů	VZ1 (15)		VZ2 (27)		VZ3 (38)		K-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	75,07	3,94	72,78	4,75	73,00	4,44	0,233
ZV	2,88	1,72	3,41	1,47	3,82	1,43	0,010*

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá z Tabulky 11, byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi sledovanými skupinami pro artikulační dovednost. Z uvedených skutečností je zřejmé,

že odmítáme nulovou hypotézu H_0 , tedy že **děti rodičů s vyšším vzděláním nedosáhnou vyššího skóre ve zkoušce výslovnosti než děti rodičů s nižším vzděláním**. Proto přijímáme hypotézu H_1 .

H12 Děti mající odklad školní docházky podají nižší výkon v Ravenově testu inteligence než děti bez odkladu školní docházky.

12H0 Děti mající odklad školní docházky nepodají nižší výkon v Ravenově testu inteligence než děti bez odkladu školní docházky.

12HA Děti mající odklad školní docházky podají nižší výkon v Ravenově testu inteligence než děti bez odkladu školní docházky.

Tabulka 12 Rozdíly hodnot závisle proměnných u dětí s odkladem školní docházky (Ravenův test)

Odklad	S odkladem (13)		Bez odkladu (67)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	76,54	5,61	72,69	4,01	0,025*
R-HS	16,92	5,37	20,27	6,05	0,041*
R-C	359,38	58,73	369,19	148,16	0,013*

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá z Tabulky 12, byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi sledovanými skupinami pro Ravenův test. Z tohoto faktu je zřejmé, že odmítáme nulovou hypotézu H_0 , tedy že **děti mající odklad školní docházky nepodají nižší výkon v Ravenově testu inteligence než děti bez odkladu školní docházky**. Proto přijímáme hypotézu H_1 .

Z tabulky je patrné, že jsou děti s odkladem výrazně starší než skupina dětí bez odkladu školní docházky. K navýšení věkového průměru došlo podílem dětí s odkladem školní docházky z minulého roku. Děti bez odkladu školní docházky dle výsledků v tabulce vykazovaly vyšší inteligenční potenciál, který jsme měřili Ravenovým testem v porovnání s dětmi s odkladem školní docházky. Zajímavé je, že v tomto úkolu uspěly děti mladší a bez odkladu školní docházky, oproti dětem starším, které měly udělen odklad.

H13 Děti mající odklad školní docházky dosáhnou horšího celkového hodnocení za výkony v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi bez odkladu.

13H0 Děti mající odklad školní docházky nedosáhnou horšího celkového hodnocení za výkony v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi bez odkladu.

13HA Děti mající odklad školní docházky dosáhnou horšího celkového hodnocení za výkony v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi bez odkladu.

Tabulka 13 Rozdíly hodnot závisle proměnných u dětí s odkladem školní docházky (Jiráskův test školní zralosti)

Odklad	S odkladem (13)		Bez odkladu (67)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	76,54	5,61	72,69	4,01	0,025*
J-A-Z	3,46	0,63	2,93	0,83	0,012*
J-A-C	116,62	84,97	151,28	108,94	0,205
J-B-Z	3,46	1,01	2,52	1,10	0,003*
J-B-C	106,54	89,61	89,52	42,98	0,710
J-C-Z	2,46	0,75	2,27	0,80	0,351
J-C-C	29,85	14,63	44,75	32,91	0,055
J-CL-Z	3,13	0,69	2,57	0,77	0,007*
J-CL-C	253,00	150,65	285,28	149,60	0,385

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z Tabulky 13 je patrné, že ve všech měřených parametrech i celkovém hodnocení dosáhly děti bez odkladu školní docházky lepších výsledků, než děti s uloženým odkladem, tedy děti s odkladem dosáhly horších hodnot. V testech Jiráska (úkol A, B) byla dosažena hladina významnosti na dané hodnotě 0,05, u testu Jiráska (úkol C) se výsledky ukázaly jako statisticky nevýznamné. Na základě informací uvedených výše, můžeme tedy vyvrátit nulovou hypotézu 13H0 **děti mající odklad školní docházky nedosáhnou horšího celkového hodnocení za výkony v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi bez odkladu.** Na základě těchto zjištění přijímáme hypotézu H13. Je patrné, že děti s odkladem školní docházky byly méně úspěšné v celkovém hodnocení Jiráskova testu školní zralosti. Úspěšné byly pouze při úkolu C. Tyto výsledky opět dokládají výkonové rozdíly

mezi dětmi s odkladem a bez odkladu školní docházky, a to ve prospěch dětí bez odkladu. Pozorováním docházíme také k zajímavému zjištění, že děti s odkladem podávající horší výkon jsou při jeho vykázání rychlejší, což může dokazovat jejich nižší míru soustředivosti nebo trpělivosti pro práci nad úkoly.

H14 Děti s odkladem školní docházky vykážou nižší úroveň hodnocení v testu Verbálního myšlení ve srovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

14H0 Děti s odkladem školní docházky nevykážou nižší úroveň hodnocení v testu Verbálního myšlení ve srovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

14HA Děti s odkladem školní docházky vykážou nižší úroveň hodnocení v testu Verbálního myšlení ve srovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

Tabulka 14 Rozdíly hodnot závisle proměnných u dětí s odkladem školní docházky (test Verbálního myšlení)

Odklad	S odkladem (13)		Bez odkladu (67)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	76,54	5,61	72,69	4,01	0,025*
TVM-HS	6,69	12,12	13,57	10,84	0,0096*
TVM-Z	3,00	1,18	2,36	0,96	0,0093*

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak je patrné z Tabulky 14, u všech sledovaných položek došlo k prokázání statisticky významného rozdílu. V tomto ohledu odmítáme nulovou hypotézu 14H0, tj. že **děti s odkladem školní docházky nevykážou nižší úroveň hodnocení v testu Verbálního myšlení ve srovnání s dětmi bez odkladu školní docházky**, a přijímáme hypotézu H14, čímž zjišťujeme, že děti s odkladem školní docházky, tedy děti starší, podaly horší výkon než děti mladší bez odkladu.

H15 Děti mající odklad školní docházky dosáhnou nižší úrovně ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti bez odkladu školní docházky.

15H0 Děti mající odklad školní docházky nedosáhnou nižší úrovně ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti bez odkladu školní docházky.

15HA Děti mající odklad školní docházky dosáhnou nižší úrovně ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti bez odkladu školní docházky.

Tabulka 15 Rozdíly hodnot závisle proměnných u dětí s odkladem školní docházky (Zkouška znalostí předškolních dětí)

Odklad	S odkladem (13)		Bez odkladu (67)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	76,54	5,61	72,69	4,01	0,025*
ZPD-HS	20,00	8,16	22,90	9,98	0,014*
ZPD-C	518,00	315,28	406,13	204,26	0,215

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z údajů Tabulky 15 je zřejmé, že jsme zaznamenali statisticky významný rozdíl pro hrubé skóre Zkoušky znalosti předškolních dětí mezi sledovanými skupinami a tím vyvozujeme silný pozitivní vliv nezávisle proměnné odklad školní docházky na výkony dětí. Proto odmítáme nulovou hypotézu 15H0, tedy že **děti mající odklad školní docházky nedosáhnou nižší úrovně ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti bez odkladu školní docházky.** Hypotézu H15 přijímáme.

H16 Děti s odkladem školní docházky podají slabší výkon v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

16H0 Děti s odkladem školní docházky nepodají slabší výkon v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

16HA Děti s odkladem školní docházky podají slabší výkon v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

Tabulka 16 Rozdíly hodnot závisle proměnných u dětí s odkladem školní docházky (Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty)

Odklad	S odkladem (13)		Bez odkladu (67)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	76,54	5,61	72,69	4,01	0,025*
V-A	74,00	32,70	62,75	42,78	0,151
V-B	52,23	22,21	47,87	29,03	0,168
V-C	55,15	20,06	46,33	31,97	0,029*
V-CL	181,38	64,88	156,94	88,66	0,092
T	80,63	45,02	69,04	60,65	0,261
OTDP-HS	4,77	1,76	5,04	1,83	0,638
OTDP-C	93,15	41,51	111,90	91,40	0,754
VK-CH	1,92	2,09	1,40	1,89	0,511
VK-C	60,38	29,79	76,13	42,49	0,153

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá z Tabulky č. 16, neprokázali jsme statisticky významný rozdíl mezi oběma sledovanými skupinami pro úkoly Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty. Výsledky dokazují, že děti s odkladem nepodaly lepší výkon v žádném z hodnocených úkolů (s výjimkou dosažených časů v některých úkolech). Zjištěná skutečnost odpovídá námi stanovené nulové hypotéze H_0 , že **děti s odkladem školní docházky nepodají slabší výkon v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.** Přijímáme nulovou hypotézu H_0 , čímž jsme odmítli hypotézu H_1 .

H17 Děti s odkladem školní docházky prokážou nižší připravenost k nácvičce čtení (měření dle testu Edfeldta) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

17H0 Děti s odkladem školní docházky neprokáží nižší připravenost k nácvičce čtení (měření dle testu Edfeldta) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

17HA Děti s odkladem školní docházky prokáží nižší připravenost k nácvičce čtení (měření dle testu Edfeldta) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

Tabulka 17 Rozdíly hodnot závisle proměnných u dětí s odkladem školní docházky (Test Edfeldta)

Odklad	S odkladem (13)		Bez odkladu (67)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	76,54	5,61	72,69	4,01	0,025*
E-HS	72,77	7,78	68,34	11,32	0,214
E-C	420,15	171,34	448,67	303,71	0,749

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z výsledků statistických testů Tabulky 17 vyplývá, že mezi výše uvedenými sledovanými položkami neexistuje statisticky významný rozdíl pro test Edfedta. Z toho vyplývá, že není možné odmítnout nulovou hypotézu H_0 , tj. že **děti s odkladem školní docházky neprokážou nižší připravenost k nácviu čtení (měření dle testu Edfeldta) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky**, pročež konstatujeme, že hypotéza H_1 nebyla prokázána. Ačkoliv jsme očekávali významné rozdíly ve prospěch dětí bez odkladu v této oblasti, a dle hodnot v tabulce vidíme, že děti s odkladem získaly vyšší hrubé skóre, i byly rychlejší v plnění úkolů, není tento rozdíl signifikantní.

Následně jsme provedli porovnání uvnitř skupiny dětí s odkladem, kterou jsme si rozdělili na děti s již proběhlým odkladem (dětí s odkladem starší) a děti s právě navrženým odkladem (dětí s odkladem mladší). Zjištěná data dokumentuje následující tabulka č. 18.

H18 U skupiny dětí s odkladem školní docházky pozorujeme ve většině sledovaných proměnných horší výkony u dětí mladších (s aktuálním odkladem), v porovnání s dětmi s odkladem z předchozího roku.

18H0 U skupiny dětí s odkladem školní docházky nepozorujeme ve většině sledovaných proměnných horší výkony u dětí mladších (s aktuálním odkladem), v porovnání s dětmi s odkladem z předchozího roku.

18HA U skupiny dětí s odkladem školní docházky pozorujeme ve většině sledovaných proměnných horší výkony u dětí mladších (s aktuálním odkladem), v porovnání s dětmi s odkladem z předchozího roku.

Tabulka 18 Rozdíly hodnot závisle proměnných u dětí s odkladem školní docházky (dětí mladší s aktuálním odkladem x děti s odkladem z minulého roku)

Odklad	S odkladem ST (4)		S odkladem ML (9)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	83,25	2,59	73,56	3,69	0,006*
R-HS	19,00	4,42	16,00	5,50	0,486
R-C	430,25	34,21	327,89	35,19	0,006*
J-A-Z	3,25	0,83	3,56	0,50	0,664
J-A-C	127,25	115,55	111,89	66,49	0,969
J-B-Z	3,00	1,58	3,67	0,47	0,672
J-B-C	57,00	35,28	128,56	97,32	0,105
J-C-Z	2,25	1,09	2,56	0,50	0,451
J-C-C	18,75	1,09	34,78	15,16	0,036*
J-CL-Z	2,83	1,07	3,26	0,34	0,582
J-CL-C	203,00	113,97	275,22	159,39	0,699
TVM-HS	2,25	13,65	8,67	10,81	0,588
TVM-Z	3,50	1,12	2,78	1,13	0,381
ZPD-HS	17,25	7,82	21,22	8,01	0,535
ZPD-C	361,25	125,85	587,67	347,52	0,189
V-A	58,75	18,23	80,78	35,33	0,439
V-B	43,75	14,64	56,00	23,90	0,816
V-C	55,75	20,90	54,89	19,67	0,815
V-CL	158,25	45,52	191,67	69,40	0,938
T	65,50	33,50	85,67	47,19	0,737
OTDP-HS	4,25	1,92	5,00	1,63	0,604
OTDP-C	81,25	32,22	98,44	44,01	0,710
VK-CH	1,25	1,64	2,22	2,20	0,522

VK-C	51,00	21,25	64,56	32,01	0,477
E-HS	72,50	9,39	72,89	6,94	0,938
E-C	471,25	218,56	397,44	139,65	0,816

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Dle Tabulky 18 můžeme pozorovat, že mezi většinou sledovaných položek neexistuje statisticky významný rozdíl. Proto nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 , tedy že **u skupiny dětí s odkladem školní docházky nepozorujeme ve většině sledovaných proměnných horší výkony u dětí mladších (s aktuálním odkladem), v porovnání s dětmi s odkladem z předchozího roku.** Hypotéza H_{18} nebyla prokázána. Při posuzování výsledků mezi danými položkami jsme očekávali, že bude patrný rozdíl mezi dětmi staršími s uděleným odkladem školní docházky z minulého roku a dětmi mladšími s odkladem školní docházky aktuálně uloženým. Toto mínění se neprojevovalo – zde se naše výzkumné šetření svým výsledkem odlišuje od hlavního výzkumného šetření projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.). Zatímco ve výzkumu projektu GAČR byla hypotéza na základě výsledků přijata, v našem šetření byla zamítnuta a vyvrátila tak předpoklad, že mladší děti s odkladem vykazují horší výsledky než děti s odkladem starší. (Šmelová a kol., 2012) Pravděpodobně se tak stalo na základě malého počtu testovaných dětí v našem vzorku výzkumného šetření.

Výsledky šetření sledovaných položek u skupin dětí s odkladem školní docházky souhlasí s názory učitelů mateřských a základních škol, podle nichž je odklad ukládán zejména na základě nevyspělé úrovně grafomotoriky, nezralosti řečových projevů, nesoustředěnosti a nesamostatnosti.

Další analýza je orientačně zaměřena na proměnnou laterální preference.

H19 Děti s preferencí pravé ruky podají lepší výkon v Edfeldtově reverzím testu než děti s preferencí levé ruky.

19H0 Děti s preferencí pravé ruky nepodají lepší výkon v Edfeldtově reverzím testu než děti s preferencí levé ruky.

19HA Děti s preferencí pravé ruky podají lepší výkon v Edfeldtově reverzím testu než děti s preferencí levé ruky.

Tabulka 19 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné laterality (test Edfeldta)

Lateralita	Praváci - P (73)		Leváci - L (7)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	73,37	4,62	72,71	3,61	0,719
E-HS	69,03	11,01	69,43	10,22	0,791
E-C	456,25	294,84	316,71	119,80	0,349

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Vzhledem k tomu, že výsledky v Tabulce 19 neprokázaly statisticky významný rozdíl, nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 , tedy že **Děti s preferencí pravé ruky nepodávají lepší výkon v Edfeldtově reverzím testu než děti s preferencí levé ruky**. Proto odmítáme hypotézu H_1 .

Odborná literatura a studie poukazují na rovnocennost praváctví a leváctví, přičemž děti levoruké nevykazují žádné významné handicap v psychické ani fyzické oblasti. Dle výsledků v tabulce našeho zkoumání můžeme říci, že výsledky testu Edfeldta jsou velice podobné pro obě z testovaných skupin. Přestože jsme nedosáhli statisticky významného rozdílu, můžeme souhlasit s názorem odborné literatury.

Učitelé účastníci se našeho dotazníkového šetření do jisté míry spatřují potíže zejména u dětí s nevyhraněnou lateralitou. Někteří tento stav považují za natolik závažný, že mohl ohrozit úspěšné zaškolení dítěte.

H20 Děti s preferencí pravé ruky dosáhnou lepších výsledků v úkolech, při jejichž plnění je zapotřebí přiměřeně rozvinuté úrovně jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, tkanička, Orientační test dynamické praxe, Cesty), než děti s preferencí levé ruky.

20H0 Děti s preferencí pravé ruky nedosáhnou lepších výsledků v úkolech, při jejichž plnění je zapotřebí přiměřeně rozvinuté úrovně jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, tkanička, Orientační test dynamické praxe, Cesty), než děti s preferencí levé ruky.

20HA Děti s preferencí pravé ruky dosáhnou lepších výsledků v úkolech, při jejichž plnění je zapotřebí přiměřeně rozvinuté úrovně jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, tkanička, Orientační test dynamické praxe, Cesty), než děti s preferencí levé ruky.

Tabulka 20 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné laterality (Testy Vystřihování, Zavazování tkaničky, OTDP, Cesty)

Lateralita	Praváci - P (73)		Leváci - L (7)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	P
VD	73,37	4,62	72,71	3,61	0,719
V-A	61,60	39,16	95,57	51,57	0,086
V-B	46,58	26,80	69,43	32,34	0,035*
V-C	45,68	29,00	69,43	36,98	0,042*
V-CL	153,86	81,69	234,43	92,05	0,031*
T	72,63	59,82	37,67	12,55	0,458
OTDP-HS	4,93	1,85	5,71	1,28	0,269
OTDP-C	109,48	88,44	102,29	45,72	0,851
VK-CH	1,55	1,99	0,86	1,12	0,406
VK-C	72,97	41,75	79,86	33,08	0,385

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Ze statistických výsledků Tabulky 20 vyplývá, že u většiny sledovaných případů byly výsledky statistických testů nesignifikantní. Z toho důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 , tj. že **děti s preferencí pravé ruky nedosáhnou lepších výsledků v úkolech, při jejichž plnění je zapotřebí přiměřeně rozvinuté úrovně jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, tkanička, Orientační test dynamické praxe, Cesty), než děti s preferencí levé ruky.** A proto odmítáme hypotézu H_0 . Zjištěná fakta dokládají, že děti pravoruké podaly lepší výkon jen v oblasti vystřihování. Avšak je potřeba upřesnit, že pro úkol Vystřihování nebyly využity nůžky pro leváky z důvodu sledování reálného výkonu dítěte v daných podmínkách.

Dalším významným faktorem při hodnocení připravenosti dětí k zahájení školní docházky, je na základě praktických zkušeností sourozenecká konstelace, jejíž analýzou jsme se zabývali při řešení následujících hypotéz.

H21 Děti-jedináčci dosáhnou lepších výsledků v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi, které mají sourozence.

21H0 Děti-jedináčci nedosáhnou lepších výsledků v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi, které mají sourozence.

21HA Děti-jedináčci dosáhnou lepších výsledků v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi, které mají sourozence.

Tabulka 21 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace (jedináčci x nejdináčci – Jiráskův test školní zralosti)

Sourozenci	Děti bez sourozence/ů (17)		Děti se seourozencem/i(63)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,82	4,83	73,44	4,45	0,471
J-A-Z	3,00	0,34	3,02	0,92	0,243
J-A-C	142,41	83,99	146,52	111,40	0,395
J-B-Z	2,59	0,91	2,70	1,19	0,054
J-B-C	92,47	52,09	92,24	54,21	0,049*
J-C-Z	2,12	0,76	2,35	0,80	0,030*
J-C-C	55,12	44,47	38,87	25,38	0,043*
J-CL-Z	2,57	0,56	2,69	0,83	0,161
J-CL-C	288,82	156,04	277,67	148,55	0,490

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá ze statistických výsledků Tabulky 21, že u většiny sledovaných položek byly výsledky statistických testů nesignifikantní. Následně tedy přijímáme nulovou hypotézu 21H0, že **děti-jedináčci nedosáhnou lepších výsledků v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi, které mají sourozence.** Za těchto podmínek musíme odmítnout hypotézu H21. Můžeme konstatovat, že nezávisle proměnná sourozenecké konstelace sledující pozici jediného dítěte v rodině při srovnání s dětmi ze sourozeneckých skupin neprojevuje u našeho zkoumaného souboru dětí významný vztah s výsledky Jiráskova testu školní zralosti.

H22 Děti-jedináčci podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti, které mají sourozence.

22H0 Děti-jedináčci nepodají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti, které mají sourozence.

22HA Děti-jedináčci podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti, které mají sourozence.

Tabulka 22 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace (jedináčci x nejedináčci – Test verbálního myšlení)

Sourozenci	Dítě bez sourozenců/e (17)		Dítě se sourozenci/em (63)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,82	4,83	73,44	4,45	0,471
TVM-HS	8,71	8,15	13,46	11,86	0,073
TVM-Z	2,76	0,73	2,38	1,08	0,104

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: V Tabulce 22 s výsledky testů pozorujeme, že mezi jednotlivými sledovanými položkami neexistuje statisticky významný rozdíl. Kvůli tomuto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu 22H0, že **děti-jedináčci nepodají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti, které mají sourozence**. Hypotézu H22 odmítáme. Můžeme uvést, že nezávisle proměnná sourozenecké konstelace sledující pozici jediného dítěte v rodině při srovnání s dětmi ze sourozeneckých skupin neprojevuje u našeho zkoumaného souboru dětí významný vztah s výsledky Testu verbálního myšlení.

H23 Děti-jedináčci prokážou větší rozsah znalostí při Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti se sourozenci.

23H0 Děti-jedináčci neprokážou větší rozsah znalostí při Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti se sourozenci.

23HA Děti-jedináčci prokážou větší rozsah znalostí při Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti se sourozenci.

Tabulka 23 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace (jedináčci x nejedináčci – Zkouška znalostí předškolních dětí)

Sourozenci	Dítě bez sourozenců/e (17)		Dítě se sourozenci/em (63)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,82	4,83	73,44	4,45	0,471
ZPD-HS	21,12	10,08	22,78	9,65	0,654
ZPD-C	467,12	254,13	412,76	221,34	0,451

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z údajů získaných z Tabulky 23 je patrné, že mezi sledovanými položkami pozorování neexistují statisticky významné rozdíly. Z tohoto důvodu nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 , tedy že **děti-jedináčci neprokáží větší rozsah znalostí při Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti se sourozenci**. Na základě těchto zjištění odmítáme hypotézu H_2 . Konstatujeme, že nezávisle proměnná sourozenecké konstelace sledující pozici jediného dítěte v rodině při srovnání s dětmi ze sourozeneckých skupin neprojevuje u našeho zkoumaného souboru dětí významný vztah s výsledky Zkoušky znalostí předškolních dětí.

H24 Děti-jedináčci dosáhnou lepšího výsledku při zkoušce výslovnosti artikulačně náročných slov oproti dětem ze sourozeneckých skupin.

24H0 Děti-jedináčci nedosáhnou lepšího výsledku při zkoušce výslovnosti artikulačně náročných slov oproti dětem ze sourozeneckých skupin.

24HA Děti-jedináčci dosáhnou lepšího výsledku při zkoušce výslovnosti artikulačně náročných slov oproti dětem ze sourozeneckých skupin.

Tabulka 24 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace (jedináčci x nejedináčci – Zkouška výslovnosti)

Sourozenci	Dítě bez sourozenců/e (17)		Dítě se sourozenci/em (63)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,82	4,83	73,44	4,45	0,471
ZV	3,24	1,66	3,56	1,51	0,408

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá z výsledků Tabulky 24, mezi sledovanými hodnotami neexistuje statisticky významný rozdíl. Proto není možné, abychom odmítli nulovou hypotézu H_{2H0} , tj. že **děti-jedináčci dosáhnou lepšího výsledku při zkoušce výslovnosti artikulačně náročných slov oproti dětem ze sourozeneckých skupin**, a proto odmítáme hypotézu H_{24} . Znovu uvádíme, že ani u výsledků Zkoušky výslovnosti nemá nezávisle proměnná sourozenecké konstelace sledující pozici jediného dítěte v rodině při srovnání s dětmi ze sourozeneckých skupin u našeho zkoumaného souboru dětí významný vztah.

I v obecné rovině poukazují výsledky našeho dotazníkového šetření u učitelů mateřských a základních škol na to, že jsou logopedické vady, nedostatečná slovní zásoba a špatná výslovnost předpoklady, kvůli nimž by učitelé navrhovali odklad školní docházky – a to jak u dětí ze sourozeneckých skupin, tak jedináčků bez rozdílu.

H25 Děti-jedináčci se projeví jako zdatnější při podání výkonu v Edfeldtově reverzním testu než děti se sourozenci.

25H0 Děti-jedináčci se neprojeví jako zdatnější při podání výkonu v Edfeldtově reverzním testu než děti se sourozenci.

25HA Děti-jedináčci se projeví jako zdatnější při podání výkonu v Edfeldtově reverzním testu než děti se sourozenci.

Tabulka 25 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace (jedináčci x nejedináčci – test Edfeldta)

Sourozenci	Dítě bez sourozenců/e (17)		Dítě se sourozenci/em (63)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	72,82	4,83	73,44	4,45	0,471
E-HS	66,35	8,76	69,79	11,36	0,117
E-C	571,53	419,13	409,63	226,55	0,168

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak vyplývá z údajů v Tabulce 25, nezaznamenáváme statisticky významný rozdíl u sledované položky při testu Edfeldta. Na základě tohoto zjištění nelze odmítnout nulovou hypotézu H_{25H0} , tedy že v **děti-jedináčci se neprojeví jako zdatnější při podání výkonu v Edfeldtově reverzním testu než děti se sourozenci**. Hypotéza H_{25} tak nebyla dokázána. Děti-jedináčci nevykazují předpokládanou vyšší úroveň připravenosti k nácvičce čtení, naopak

jsou ve značné míře hůře připraveny. Tento fakt však také není dle detailnějšího průzkumu výsledků závislý ani na inteligenční úrovni dětí, jejich pohlaví, odkladu školní docházky, či dalších proměnných.

H26 Děti, které jsou nejstarší v rodině, získají slabší výsledky v Jiráskově testu školní zralosti než děti na ostatních sourozeneckých pozicích.

26H0 Děti, které jsou nejstarší v rodině, nezískají slabší výsledky v Jiráskově testu školní zralosti než děti na ostatních sourozeneckých pozicích.

26HA Děti, které jsou nejstarší v rodině, získají slabší výsledky v Jiráskově testu školní zralosti než děti na ostatních sourozeneckých pozicích.

Tabulka 26 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace - nejstarší děti x ostatní děti (Jiráskův test školní zralosti)

Sourozenci	Nejstarší ze sourozenců (45)		Ostatní děti (35)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	73,27	5,03	73,37	3,82	0,899
J-A-Z	2,89	0,74	3,17	0,91	0,131
J-A-C	149,58	95,22	140,60	118,61	0,334
J-B-Z	2,51	1,13	2,89	1,12	0,142
J-B-C	91,93	48,07	92,74	60,31	0,972
J-C-Z	2,22	0,79	2,40	0,80	0,358
J-C-C	44,47	34,63	39,57	25,80	0,988
J-CL-Z	2,54	0,76	2,82	0,78	0,146
J-CL-C	285,53	143,59	272,97	158,10	0,432

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z údajů statistických výsledků uvedených v Tabulce 26 vyplývá, že mezi sledovanými položkami neexistují signifikantní statistické rozdíly. Z tohoto důvodu není možné odmítnout nulovou hypotézu 26H0 říkající, že **děti, které jsou nejstarší v rodině, nezískají slabší výsledky v Jiráskově testu školní zralosti než děti na ostatních sourozeneckých pozicích.** Hypotéza H26 tedy nebyla dokázána.

Hypotéza vznikla na základě předpokladu, že děti se starším sourozencem školákem se nacházejí ve výhodnější situaci, kdy je pro ně starší sourozenec přirozeným vzorem k vytváření postojů vztahujících se k budoucímu nástupu do školy.

H27 Prvorozené děti podají slabší výkon v Testu verbálního myšlení oproti dětem na ostatních sourozeneckých pozicích.

27H0 Prvorozené děti nepodají slabší výkon v Testu verbálního myšlení oproti dětem na ostatních sourozeneckých pozicích.

27HA Prvorozené děti podají slabší výkon v Testu verbálního myšlení oproti dětem na ostatních sourozeneckých pozicích.

Tabulka 27 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace - nejstarší děti x ostatní děti (Test verbálního myšlení)

Sourozenci	Nejstarší ze sourozenců (45)		Ostatní děti (35)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	73,27	5,03	73,37	3,82	0,899
TVM-HS	11,93	10,26	13,11	12,57	0,617
TVM-Z	2,49	0,93	2,43	1,13	0,723

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Výše uvedené výsledky v Tabulce 27 ukazují, že u sledovaných položek neexistují statisticky významné rozdíly. Proto nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu 27H0, tedy že **prvorozené děti podají slabší výkon v Testu verbálního myšlení oproti dětem na ostatních sourozeneckých pozicích**, z čehož vyplývá, že hypotéza H27 nebyla dokázána.

H28 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození předvedou slabší výkon ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních pozicích podle narození.

28H0 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození nepředvedou slabší výkon ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních pozicích podle narození.

28HA Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození předvedou slabší výkon ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních pozicích podle narození.

Tabulka 28 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace - nejstarší děti x ostatní děti (Zkouška znalostí předškolních dětí)

Sourozenci	Nejstarší ze sourozenců (45)		Ostatní děti (35)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	73,27	5,03	73,37	3,82	0,899
ZPD-HS	23,36	8,17	21,23	11,38	0,049*
ZPD-C	449,80	218,78	391,54	239,24	0,143

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z výsledných dat popsaných v Tabulce 28 zjišťujeme, že mezi jednotlivými posuzovanými položkami existuje důležitý statisticky významný rozdíl (v hrubém skóre testu), tudíž na tomto základě musíme odmítnout nulovou hypotézu H_{28H0} , uvádějící že **děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození nepředvedou slabší výkon ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních pozicích podle narození**. Navzdory očekávání nebyla hypotéza H_{28} dokázána. Děti na pozici nejstaršího sourozence vykázaly kvalitnější výkon ve Zkoušce znalostí předškolních dětí ve srovnání s dětmi se sourozenci.

H29 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození podají slabší výkon v Edfeldtově testu ve srovnání s dětmi na ostatních sourozeneckých pozicích dle pořadí.

29H0 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození nepodají slabší výkon v Edfeldtově testu ve srovnání s dětmi na ostatních sourozeneckých pozicích dle pořadí.

29HA Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození podají slabší výkon v Edfeldtově testu ve srovnání s dětmi na ostatních sourozeneckých pozicích dle pořadí.

Tabulka 29 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace - nejstarší děti x ostatní děti (Test Edfeldta)

Sourozenci	Nejstarší ze sourozenců (45)		Ostatní děti (35)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	73,27	5,03	73,37	3,82	0,899
E-HS	68,67	11,75	69,57	9,80	0,918
E-C	495,09	345,13	378,40	164,10	0,188

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Jak je patrné z výsledků Tabulky 29, mezi posuzovanými položkami nenacházíme signifikantní rozdíly. V tomto případě nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu H_0 , že **děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození nepodávají slabší výkon v Edfeldtově testu ve srovnání s dětmi na ostatních sourozeneckých pozicích dle pořadí**. Vzhledem k těmto skutečnostem odmítáme hypotézu H_29 .

H30 Děti, které se narodily jako nejstarší ze skupiny sourozenců, prokážou lepší výkon v úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, zavazování tkaničky, OTDP, Cesty) oproti dětem na ostatních pozicích podle pořadí narození.

30H0 Děti, které se narodily jako nejstarší ze skupiny sourozenců, neprokáží lepší výkon v úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, zavazování tkaničky, OTDP, Cesty) oproti dětem na ostatních pozicích podle pořadí narození.

30HA Děti, které se narodily jako nejstarší ze skupiny sourozenců, prokáží lepší výkon v úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, zavazování tkaničky, OTDP, Cesty) oproti dětem na ostatních pozicích podle pořadí narození.

Tabulka 30 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace - nejstarší děti x ostatní děti (Vystřihování, Zavazování tkaničky, OTDP, Cesty)

Sourozenci	Nejstarší ze sourozenců (45)		Ostatní děti (35)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	73,27	5,03	73,37	3,82	0,899
V-A	68,62	44,43	59,37	36,81	0,054
V-B	52,09	33,05	44,06	19,03	0,021*
V-C	52,47	36,87	41,71	17,82	0,035*
V-CL	173,18	96,46	145,14	66,28	0,198
T	68,36	52,02	73,19	64,96	0,807
OTDP-HS	4,84	1,87	5,20	1,74	0,330
OTDP-C	112,02	104,26	104,77	52,30	0,544
VK-CH	1,33	1,79	1,69	2,09	0,643
VK-C	80,31	46,18	64,91	31,43	0,012

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Z uvedených údajů v Tabulce 30 zjišťujeme, že mezi jednotlivými výše popsanými položkami neexistuje převažující poměr mezi úkoly se statisticky významným rozdílem a úkoly, u nichž nebyl statisticky významný rozdíl zaznamenán. Nemůžeme tak odmítnout nulovou hypotézu 30H0, která uvádí, že **děti, které se narodily jako nejstarší ze skupiny sourozenců, neprokáží lepší výkon v úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, zavazování tkaničky, OTDP, Cesty) oproti dětem na ostatních pozicích podle pořadí narození.** Proto hypotéza H30 nebyla dokázána.

H31 Nejstarší děti v rodině vykáží nižší úroveň výkonu ve zkoušce artikulační obratnosti než děti narozené na ostatních sourozeneckých pozicích dle narození.

31H0 Nejstarší děti v rodině nevykáží nižší úroveň výkonu ve zkoušce artikulační obratnosti než děti narozené na ostatních sourozeneckých pozicích dle narození.

31HA Nejstarší děti v rodině vykáží nižší úroveň výkonu ve zkoušce artikulační obratnosti než děti narozené na ostatních sourozeneckých pozicích dle narození.

Tabulka 31 Rozdíly hodnot závisle proměnných ve vztahu k nezávisle proměnné sourozenecká konstelace - nejstarší děti x ostatní děti (Artikulační dovednosti)

Sourozenci	Nejstarší ze sourozenců (45)		Ostatní děti (35)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	p
VD	73,27	5,03	73,37	3,82	0,899
ZV	3,49	1,63	3,49	1,44	0,996

*Difference is significant at the 0.05 level.

Komentář: Vzhledem k tomu, že neexistuje signifikantní rozdíl v posuzovaných položkách Tabulky 31, není možné odmítnout nulovou hypotézu 31H0, tj. **nejstarší děti v rodině nevykáží nižší úroveň výkonu ve zkoušce artikulační obratnosti než děti narozené na ostatních sourozeneckých pozicích dle narození.** Hypotéza H31 nebyla dokázána.

9.4 Shrnutí výzkumného šetření.

Na základě stanovených cílů disertační práce (v podkapitole 7 Vymezení cíle práce a úvodní charakteristika výzkumného šetření.) jsme formulovali celkem 31 hypotéz, které vycházely z výzkumných otázek a předpokladů.

Výzkumné hypotézy jsme členili do pěti základních oblastí:

- první oblast (hypotézy 1 – 6) se zaměřila na vliv pohlaví dětí z výzkumného vzorku na testované úkoly, které reprezentují úroveň jejich školní zralosti a připravenosti.
- druhá oblast (hypotézy 7 – 11) se zaměřila na vliv úrovně vzdělání rodičů dětí z výzkumného vzorku na testované úkoly, které reprezentují úroveň jejich školní zralosti a připravenosti.
- třetí oblast (hypotézy 12 – 18) byla zaměřena na vliv odkladu školní docházky dětí z výzkumného vzorku na testované úkoly, které reprezentují úroveň jejich školní zralosti a připravenosti.
- čtvrtá oblast (hypotézy 19 – 20) byla zaměřena na vliv laterální preference dětí z výzkumného vzorku na testované úkoly, které reprezentují úroveň jejich školní zralosti a připravenosti.
- pátá oblast (hypotézy 21 – 31) se zaměřila na vliv sourozeneckých konstelací dětí z výzkumného vzorku na testované úkoly, které reprezentují úroveň jejich školní zralosti a připravenosti.

Platnost jednotlivých hypotéz byla ověřována prostřednictvím statistických metod, konkrétně Mann-Whitneyovým U testem (pro porovnání dvou skupin), při porovnání více skupin (3 skupiny) je provedena neparametrická Kruskal-Wallisova ANOVA. Statisticky významný rozdíl mezi sledovanými proměnnými je vyznačen v jednotlivých tabulkách výzkumného šetření.

V souladu se stanovenými cíli výzkumného šetření jsme nejdříve sledovali u vzorku dětí uvedenou skupinu nezávisle proměnných, které by mohly nést význam či přínos k analýze stavu zralosti a připravenosti dětí ke vstupu do školy.

9.5 Shrnutí výsledků jednotlivých sledovaných oblastí. Diskuse.

Školní zralost a připravenost dětí je v pedagogice i psychologii oblastí, která je zkoumána již několik desetiletí (viz. teoretická část práce). V současné době, kdy dochází ke změnám v preprimárním i primárním vzdělávání, rodinných i společenských postojů vzhledem ke vzdělávání, a kdy také dochází ke stále častějšímu udělování odkladů školní docházky, schází širší přehled o ukazatelích aktuální úrovně školní zralosti současné populace dětí. Tato východiska vedla k sestavení výzkumného šetření základních proměnných školní zralosti v České republice.

Již od přelomu 60. a 70. let 20. století zdůrazňoval Jirásek (1967, 1973) důležitost přípravy dítěte na vstup do základní školy, přičemž dodává, že docházku do mateřské školy by měly absolvovat všechny děti bez rozdílu, vzhledem k tomu, že předškolní výchova nese své vlastní nenahraditelné poslání.

Jak uvádí Pipeková (2006), problematika školní zralosti je již dnes klasickou otázkou pedagogicko-psychologické diagnostiky. Přičemž z poradenské praxe vyplývá, že od školní nezralosti je odvíjeno mnoho výchovných i vzdělávacích potíží žáků 1. stupně základní školy.

K plynulému přechodu z mateřské do základní školy přispívá celé předškolní období, v němž se dítě učí řešit praktické úkoly, hraje si, jedná samostatně a tvořivě, učí se sociálním interakcím i tvořivému a srozumitelnému jednání. Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je připravit děti na práci ve škole a uskutečnit jejich rozvoj po stránce rozumové, mravní, pracovní, tělesné i estetické. Právě tato příprava je nezbytná k dosažení úrovně, kterou vyžaduje základní škola a také slouží k vyrovnání rozdílů mezi dětmi.

Ačkoliv má předškolní vzdělávání nezastupitelnou funkci ve výchově a vzdělávání dětí, nelze opomenout také vliv spontánního rozvoje a vzdělávání, které probíhá v rodinném prostředí, v němž dítě vyrůstá, na utváření školní úspěšnosti. Samo utváření školní úspěšnosti je také značně ovlivněno prvními zkušenostmi dítěte se školou.

Naše hlavní výzkumné šetření jsme zaměřili na získání relevantních informací o aktuálním stavu připravenosti současné české populace dětí k zahájení povinné školní docházky.

Z provedeného předvýzkumu disertační práce v terénu jsme od 70 učitelů mateřské školy a 70 učitelů základní školy zjišťovali informace o jejich názorech a zkušenostech

souvisejících s přípravou dětí na vstup do školy a jejich následném zaškolení, o výskytu častých problémů u dětí nastupujících do školy. Z těchto zjištění vyplynulo, že v posledním roce před zaškolením se vyskytuje nejvíce obtíží v oblasti grafomotoriky, výslovnosti a soustředěnosti dítěte.

Na základě stanovených cílů výzkumu jsme formulovali výzkumné otázky a hypotézy. Celkem bylo stanoveno a testováno 31 hypotéz, které hodnotili následující oblasti:

9.5.1 Pohlaví dětí

Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou biologicky zakořeněné a následně obecně upevňované výchovou. Chlapci jsou již od raného dětství vystavováni jiným podnětům a stejně tak jsou odměňováni za jiné chování než dívky (Low, 1989). Dalšími výzkumy v oblasti rozdílů mezi chlapci a dívkami se zabývali např. Diešková (1979, 1984), Jirásek (1967), Matějček (1994) a další.

V našem výzkumném šetření jsme také uplatnili pohlavní rozdíly mezi dívkami a chlapci jako nezávisle proměnnou. Ověřovali jsme tak 6 hypotéz (H1 – H6), přičemž 4 hypotézy byly potvrzeny a 2 byly zamítnuty. Zde se naše výzkumné šetření svým výsledkem odlišuje od hlavního výzkumného šetření projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.). Pravděpodobně se tak stalo na základě malého počtu dětí v našem vzorku výzkumného šetření.

V celkovém pohledu na výsledky testovaných hypotéz pak můžeme konstatovat, že dívky potvrdily vývojový náskok při kresbě postavy a nácviku psaní. U dívek lze také předpokládat celkově vyšší pravděpodobnost školní úspěšnosti, kterou predikuje lepší celková známka v Jiráskově testu školní zralosti. Vzhledem k odmítnutým hypotézám poznamenáváme, že v jistých úkolech, jejichž základem je vizuomotorická koordinace, jsou dívky do určité míry zdatnější, nelze však konstatovat jejich obecnou převahu v této oblasti nad výkony chlapců. Výsledky šetření také prokázaly vyšší úroveň chlapců v oblasti verbálního myšlení a také výrazně lepší výkon v testu Zkouška znalostí předškolních dětí.

Mimo stanovené hypotézy jsme se soustředili také na intersexuální rozdíly v závisle proměnných soustředěnost, samostatnost a citová autoregulace, které se projeví jako nevýznamné v rámci zkoumaných úkolů. Toto zjištění se shoduje také s nevýzkumným šetřením probíhajícím pomocí dotazníků určeným učitelům MŠ a ZŠ. Data popisující

soustředěnost a samostatnost byla získána zejména pozorováním chování dítěte při individuálním vyšetření, tj. kvalitativní metodologií, existuje tedy možnost vyšší míry zkreslení nebo subjektivity. Data proto uvádíme jako orientační, přičemž pro potvrzení a ověření těchto výsledků by bylo nutné rozšířit testovou baterii o metody zabývající se danou problematikou.

Závěrem můžeme o dané oblasti říci, že významný rozdíl u vývojového předstihu dívek nad chlapci se projevil pouze v oblasti školní připravenosti zjišťované pomocí Jiráskova orientačního testu školní zralosti, kde se dívky z našeho výzkumného souboru ukázaly jako úspěšnější. Dále šetření neukazuje rozdíly mezi pohlavími v inteligenci ani v předpokladech pro čtení (Raven, Edfeldt), nejsou patrné ani významné rozdíly ve vizuomotorické koordinaci, artikulační obratnosti, ani v úrovni soustředěnosti, samostatnosti a citové autoregulaci. Z výzkumu vyplývá překvapivá tendence lepších výsledků u chlapců než u dívek v oblasti verbálního myšlení a v rozsahu znalostí předškolních dětí. Výsledky však nebyly statisticky významné na hladině 0,05 a proto je nemůžeme brát jako směrodatné.

9.5.2 Úroveň vzdělání rodičů

Úroveň vzdělání rodičů jsme sledovali na základě zásadního vlivu rodiny na psychický vývoj dítěte. Tuto nezávisle proměnnou jsme ověřovali pomocí 5 stanovených hypotéz (H7 – H11). Všechny tyto hypotézy byly vyhodnoceny následujícím způsobem:

V hypotéze H7 byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve prospěch dětí z rodin s vyšším vzděláním rodičů u testu Ravena, proto byla hypotézu H7 potvrzena. Statisticky významné rozdíly byly sledovány také u všech výsledků Jiráskova testu, a potvrdily tak stanovenou hypotézu H8. Vysoká úspěšnost dětí mající rodiče s vyšším vzděláním se také ukázala u Jiráskova testu verbálního myšlení a také u Zkoušky znalostí předškolních dětí a při zkoušce výslovnosti, čímž byly hypotézy H9, H10 a H11 přijaty.

Mimo stanovené hypotézy jsme pozorovali u dětí, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, významné rozdíly v úkolech OTDP a v úkolech vizuomotorické koordinace (cesty). Děti rodičů s vyšším vzděláním byly také úspěšnější při hodnocení výsledků proměnných soustředěnost a samostatnost.

Šetření neprokázalo statistické významnosti vlivu proměnné vzdělání rodičů při výkonech v úkolech vystřihování, zavazování tkaničky a Edfeldtově reverzním testu.

Výsledky šetření potvrzují naše předpoklady vytyčené v hypotézách. Můžeme usuzovat, že vyšší dosažené vzdělání rodičů ve větší míře podmiňuje jejich snahy o dosažení stejné (nebo vyšší) úrovně vzdělání pro jejich děti, snahy o pečlivější sledování vzdělanostní kariéry dětí a snahy o efektivnější poskytnutí pomoci při plnění školních úkolů.

Lze tedy celkově říci, že předpokládané významné rozdíly ve výkonech dětí ve prospěch dětí majících rodiče s vyšší úrovní vzdělání se plně potvrdily zejména v oblasti inteligence dětí (test Ravena) a na úrovni školní zralosti (Jiráskův test). Pozitivní vliv vyššího vzdělání rodičů se kladně odrážel i v oblasti chápání a vyjádření jevů běžné reality a jejich souvislostí (Test verbálního myšlení a Zkouška znalostí předškolních dětí).

Děti s rodiči s vyšším vzděláním lépe plnily také úkoly vizuomotorické koordinace (OTDP, cesty) a byly během vyšetření examínátorem hodnoceny jako soustředěnější a samostatnější. Naopak se nikterak významně neprojevovalo vyšší vzdělání rodičů do úkolů Edfeldtova testu – tedy připravenosti dětí pro čtení. Výsledky byly velmi pravděpodobně ovlivněny zejména percepční zralostí dětí úzce související se zralostí mozkových struktur.

Vyšší vzdělání rodičů nemělo významný vliv také na plnění úkolů vystřihování geometrických tvarů a zavazování tkaničky. Na tomto úkolu se však může projevovat současný trend v nakupování moderních bot se suchým zipem a jinými typy zapínání bez tkaniček. Stejně tak se můžeme domnívat, že rodiče netráví mnoho času ani v případě rozvíjení ostatních činností vhodných ke zdokonalování jemné motoriky. Zde se nabízí pomoc předškolní výchovy, je však otázkou, do jaké míry může zastoupit pravidelné procvičování v rodině.

9.5.3 Odklad školní docházky

Při sledování působení nezávisle proměnné odklad školní docházky bylo v našem šetření ověřováno sedm hypotéz (H12 – H18), přičemž jsme čtyři hypotézy potvrdili (H12 - H15) a tři vyvrátili a zamítli (H16 – H18). U dětí s odkladem školní docházky nebyl prokázán vyšší inteligenční potenciál zjistitelný testem Ravena (H12); děti bez odkladu byly úspěšnější při Jiráskově testu školní zralosti (v celkovém hodnocení – celková známka – H13), dále byly děti bez odkladu úspěšnější v Testu verbálního myšlení (H14) a Zkoušce znalostí předškolních dětí (H15).

Nebyl prokázán vliv proměnné odkladu školní docházky na testové úkoly z oblasti vizuomotorické koordinace (Vystřihování, OTDP, Tkanička, Cesty – H16) a na stav připravenosti dětí k nácvičku čtení (Edfeldt – H17).

Pozorovali jsme také rozdíly mezi dětmi s odkladem mladšími (tedy děti s navrženým odkladem) a staršími (tedy dětmi s již realizovaným odkladem) – H18. Naše šetření neprokázalo převahu ve znalostech a dovednostech dětí starších.

V našem šetření (dětí s odkladem starší × děti s odkladem mladší) jsme pozorovali horší podaný výkon starších dětí s odkladem v Ravenově testu inteligence než u mladších dětí s odkladem, starší děti byly také horší v oblasti vizuomotorické koordinace a úkolech Orientačního testu dynamické praxe a cesty. Zde (dětí s odkladem starší × děti s odkladem mladší) se však naše výzkumné šetření svým výsledkem odlišuje od hlavního výzkumného šetření projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.). Pravděpodobně se tak stalo na základě malého počtu dětí v našem vzorku výzkumného šetření. V projektu GAČR šetření ukázalo, že starší děti s odkladem prokazují výrazně lepší výkon v Ravenově testu inteligence oproti mladším dětem s odkladem školní docházky. Starší děti s odkladem byly dále úspěšnější v oblasti vizuomotorické koordinace (úkol zavázání tkaničky), v úkolech Orientačního testu dynamické praxe a cesty, lepších výsledků dosáhly také u druhého úkolu vystřihování (úkol B). Můžeme tak navázat na výsledky z dotazníkového šetření, kde učitelé projevovali kladný postoj k účinnosti odkladů školní docházky, a lze tedy konstatovat, že se uskutečněný odklad školní docházky u pozorovaných dětí projevil jako efektivní.

Ve výzkumném šetření bylo nad rámec hypotéz zjištěno, že starší děti s odkladem byly lépe hodnoceny při posuzování úrovně soustředěnosti.

Výsledky v oblasti proměnné odklad školní docházky (dětí s odkladem × děti bez odkladu) ukazují, že zkoumané děti z výzkumného vzorku s odkladem školní docházky se projevily jako méně zralé pro vstup do školy. To pozorujeme na podaném nižším výkonu v Jiráskově testu školní zralosti, kde se děti s odkladem ukázaly výsledkově horší než děti bez odkladu. U dětí s odkladem je na výsledcích šetření také patrný slabší výkon zejména v kognitivní oblasti – ukázal se slabší výkon v Ravenově testu, v Testu verbálního myšlení i ve Zkoušce znalostí předškolních dětí. Zjištěna byla také horší artikulační obratnost. Zřejmě rozdíly nebyly patrné pouze v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, stejně jako v jisté míře připravenosti pro čtení. Zde lze nastínit otázku kvalitní predikce Edfeldtova

testu budoucí úspěšnosti ve čtení ve spojitosti se současnými normami (test je pravděpodobně citlivější pro zachycení obtíží provázející specifické vývojové poruchy u dětí).

Výsledky šetření můžeme porovnat s názory učitelů získaných z dotazníkového průzkumu. Zde se jeví patrné, že učitelé nejčastěji uváděli jako závažné důvody pro udělení odkladu školní docházky nevyspělou úroveň grafomotoriky, nesoustředivost, nesamostatnost a nezralý řečový projev. Mezery v těchto oblastech se i nadále projevovaly u dětí s odkladem školní docházky. Jak již bylo zmíněno výše, můžeme usuzovat, že rok navíc k předškolní přípravě může mít pozitivní dopady na připravenost dětí k zahájení školní docházky za předpokladu soustavné práce.

Vzorek našich dětí s odkladem školní docházky nebyl dostatečně široký (13 dětí), i přesto si dovolueme vzhledem k výsledkům šetření označit udělení odkladu školní docházky za pozitivní řešení nedostatečné připravenosti dítěte k vstupu do školy a zahájení školní docházky. Při šetření byly posuzovány 2 dívky a 11 chlapců. Tento značný rozdíl v zastoupení chlapců s odkladem než dívek s odkladem může poukazovat na dopad pohlavních rozdílů, který můžeme nalézt v odborné vývojově psychologické literatuře.

Dovolujeme si tedy říci, že k posílení přirozeného vývoje dítěte je lepší s dětmi, které mají uložen odklad školní docházky, záměrně nacvičovat a posilovat dovednosti důležité pro vstup do školy, čímž se bude zvyšovat pravděpodobnost úspěšného zaškolení v následujícím školním roce.

9.5.4 Laterální preference

Nezávisle proměnnou laterální preference jsme ověřovali pouze pomocí 2 stanovených hypotéz (H19 – H20), které obě nebyly potvrzeny a byly zamítnuty. Naším předpokladem bylo, že levoruké děti dosáhnou horšího skóre v Edfeldtově testu a v úkolech vizuomotorické koordinace. Tyto předpoklady se nepotvrdily.

Dále jsme pomocí šetření zjistili, že levoruké děti se výrazně neodlišovaly od dětí pravorukých ani v ostatních oblastech: Raven (hrubé skóre), Jiráskův test školní zralosti, Test verbálního myšlení, Zkouška znalostí předškolních dětí, Edfeldtův reverzní test, zkouška výslovnosti, Orientační test dynamické praxe, vizuomotorická koordinace (cesty), zavazování tkaničky.

Šetření vzhledem k laterální preferenci poukazuje na nevýznamný vztah levorukosti nebo pravorukosti a ostatních ukazatelů školní zralosti. Tato proměnná (laterální preference) se projevila ve vztahu ke školní zralosti jako nevýznamná. Jako významné se také neprojevily ani předpoklady stanovené v našich dvou hypotézách. Lze tedy konstatovat, že levoruké děti v našem sledovaném vzorku nevykazovaly žádné výraznější rozdíly oproti dětem pravorukým. Proměnná laterální preference ukazuje pouze určitý vliv v rychlosti dovednosti dětí v oblasti jemné motoriky. Tyto rozdíly lze ale přičíst i aktuálním okolnostem. Pro výzkumné šetření jsme za účelem porovnání výkonů dětí obou sledovaných skupin v klasických, reálných podmínkách záměrně nevyužili při vystřihování nůžky pro leváky, a také v Jiráskově testu školní zralosti nepracovaly levoruké děti se speciálními pracovními listy určenými pro leváky. Výkony dětí v oblastech jemné motoriky a vizuomotorické koordinace neukázaly žádné významné rozdíly, neprojevily se ani v situaci absence příslušných pomůcek. Za významné považujeme zejména ověření nevýznamnosti statistických rozdílů u inteligenčního Ravenova testu, u Zkoušky znalostí předškolních dětí, u Edfeldtova testu i na úrovni verbálního myšlení apod. Z těchto výsledků můžeme tedy předpokládat, že jestliže budou pro děti písíci levou rukou zajištěny adekvátní podmínky pro nácvik čtení a psaní, eventuálně nácvik dalších dovedností, nebude považována levostranná orientace dítěte za rizikový faktor pro úspěšné zaškolení.

9.5.5 Sourozenecké konstelace

Pro oblast sourozeneckých konstelací existuje značná nejednotnost názorů různých odborníků na tuto oblast. Také se projevuje logická skutečnost, že účinky vtažů mezi sourozenci jsou provázány s ostatními vlivy natolik, že všechny úvahy o směru jejich působení jsou vždy určitým zjednodušením.

Hypotézy jsme v tomto ohledu stanovovali spíše formálně. Výsledky z jejich systematické analýzy však i přesto vykazaly zřejmé závěry.

V oblasti působení nezávisle proměnné sourozenecké konstelace v její první variantě (sledování rozdílů mezi jedináčky a ostatními dětmi) bylo stanoveno 5 hypotéz (H21 – H25).

Všechny tyto hypotézy jsme odmítli. Nepotvrdili jsme předpokládaný rozdíl mezi jedináčky a ostatními dětmi v Jiráskově testu školní zralosti, v Testu verbálního myšlení, Zkoušce znalostí předškolních dětí a rozdíl nebyl potvrzen ani při zkoušce výslovnosti. Zcela

jiné předpoklady se projevíly v Edfeldtově testu, kdy jedináčci dosáhli horšího výkonu než ostatní děti.

Pro orientaci jsme nad rámec hypotéz zjistili také nevýznamné rozdíly mezi *jedináčky a ostatními dětmi* ve věku a v inteligenčním Ravenově testu. Obdobné nevýznamné rozdíly jsme pozorovali v úkolech Orientačního testu dynamické praxe, vizuomotorické koordinace (cesty), zavazování tkaničky a vystřihování tvarů (výjimkou byl test B – vystřihování čtverce). Naše předpoklady o tom, že jestliže dítě vyrůstá v rodině samo, s nikým se nedělí o péči a zájem rodičů, získává veškerou pozornost rodičů podněcující rozvoj jeho výkonové motivace, zodpovědnosti, svědomitosti a dalších, nepotvrdilo naše šetření na základě stanovených hypotéz zvýhodněnou pozici jediného dítěte v rodině.

Při sledování působení nezávisle proměnné sourozenecké konstelace v druhé variantě, kdy jsme se zaměřili na rozdíly mezi nejstaršími dětmi ze sourozenecké skupiny a *dětmi na ostatních sourozeneckých pozicích podle pořadí narození*, bylo stanoveno šest hypotéz (H26 – H31). Opětovně jsme všechny hypotézy odmítli. U nejstarších dětí v rodině se oproti ostatním dětem neprojevily rozdíly v Jiráskově testu školní zralosti, v Testu verbálního myšlení, v testu Edfeldta a v úkolech vizuomotorické koordinace (cesty) a také ve zkoušce výslovnosti. Významné vztahy vyvrátily naše původní předpoklady, a bylo prokázáno, že nejstarší děti podaly lepší výkon pouze ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních sourozeneckých pozicích. Výsledky šetření tak nepotvrzují zvýhodnění dětí na první pozici dle narození, vzhledem k tomu, že děti narozené jako prvorozené prokázaly lepší výsledky pouze v dříve zmíněné Zkoušce znalostí předškolních dětí, k čemuž došlo pravděpodobně na základě získání jejich intelektové vybavenosti.

Nepotvrdili jsme znevýhodněnou pozici nejstaršího dítěte v rodině, nebyl totiž zaznamenán žádný významný rozdíl mezi dětmi podle jejich pozice nejstarší × ostatní.

Celkově jsme ve výzkumném šetření v oblasti proměnné sourozenecké konstelace sledovali dvě varianty:

- v první variantě jsme pozorovali rozdíly mezi dětmi jedináčky a ostatními dětmi. Předpokládané lepší výkony u jedináčků vzhledem k očekávané vyšší míře pozornosti ze strany rodičů a jejich pozitivní motivaci k výkonu dítěte se nepotvrdily. Skupina jedináčků nevykázala lepší výkony a tak v našem šetření nezastupuje role dítěte-jedináčka ve vztahu ke školní připravenosti významnou roli.

- v druhé variantě jsme se zaměřili na sledování výkonových rozdílů mezi nejstaršími dětmi ze sourozenecké skupiny a všemi ostatními dětmi ve skupině. Předpokládali jsme, že děti na ostatních pozicích ve skupině mají výhodnější podmínky k rozvoji než nejstarší děti. Tyto předpoklady se nepotvrdily, vzhledem k tomu, že nejstarší děti neprojevovaly zásadní odlišnosti od ostatních dětí, nevyskytly se tak žádné významné rozdíly ve výzkumném šetření. Nejstarší sourozenci prokázali lepší výkon pouze ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než ostatní děti.

10 Přínos pro pedagogickou teorii a praxi

Problematika školní zralosti a připravenosti dětí k zahájení školní docházky je již po několik desetiletí vysoce skloňovaným tématem nejen u odborníků, ale také u laické veřejnosti.

Tato disertační práce jako dílčí část hlavního výzkumu pedagogických a psychologických odborníků z Pedagogické fakulty v Olomouci neobjevovala zcela nové poznatky, ale naším hlavním cílem bylo zmapovat, analyzovat a vyhodnotit současný stav školní zralosti a připravenosti u vybraného vzorku současné dětské populace v České republice před jejich vstupem do základní školy. Pokusili jsme se o nastínění reálného pohledu na připravenost k zaškolení budoucího školáka, přičemž jsme analyzovali podobnosti a rozdíly v předpokladech a projevech dětí podle jejich *pohlaví, věku, úrovně vzdělání jejich rodičů*, dle stanovených *sourozeneckých konstelací*, v souvislosti s případným uděleným *odkladem povinné školní docházky* a ukazatelem *laterality*.

Na poli teorie práce předkládá disertační práce komplexní a ucelené teoretické zpracování problematiky pedagogicko-psychologických aspektů připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula, zejména pak systematické vymezení a objasnění odborných pojmů a jejich obsahu.

Hlavním přínosem práce je výstup empirické části, tj. výzkumné šetření monitorující současný stav připravenosti české populace dětí ke vstupu na základní školu. Disertační práce také představuje pohled učitelů mateřských a základních škol na zásadní otázky školní zralosti a připravenosti dětí, které byly získány pomocí dotazníkového šetření v rámci předvýzkumu práce.

Na základě výsledků výzkumného šetření a s přihlédnutím ke změnám v preprimárním a primárním vzdělávání posledních let jsme dospěli k přehledu o komplexním a aktuálním stavu v oblasti školní zralosti současné české populace dětí, který je oproti dosavadním výzkumným studiím zaměřen na širší spektrum ukazatelů aktuální úrovně stavu školní zralosti a připravenosti dětí v ČR. Vzhledem k tomu, že dosavadní výzkumné studie se většinou zaměřují na dílčí oblasti dětské psychiky, může analýza a vyhodnocení výsledků našeho výzkumného šetření poskytnout **reálný pohled na stav předškolní populace dětí**. Současně se také může stát **východiskem pro určitá praktická opatření** v oblasti předškolního a primárního vzdělávání. Stejně tak se může práce stát **podkladem pro další zpřesňující studie**.

Závěr

Otázka školní zralosti a připravenosti dítěte k zahájení školní docházky je v souladu s aktuální vzdělávací politikou v širokém kontextu školního úspěchu nebo neúspěchu otázkou podstatnou a rozhodující. Komplexní posouzení úrovně připravenosti konkrétního dítěte na zahájení povinné školní docházky nebo rozhodnutí o jejím odkladu je zásadním tématem pro další vývoj daného dítěte.

Disertační práce byla vypracována pod záštitou výzkumného záměru realizovaného v rámci projektu GAČR č. 406/09/0206 v letech 2009 – 2012 s názvem „Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU“, jehož hlavní řešitelkou byla doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

O důležitosti kvalitní předškolní výchovy a přípravy na budoucí zaškolení dítěte nelze pochybovat. Společenské změny se zřetelně odráží v domácí přípravě na vzdělání v rodině. Ne každé dítě je podporováno podnětným rodinným prostředím k získání dovedností nutných pro úspěšný vstup do základní školy, a proto je samo školství nuceno na tuto situaci reagovat a zaměřit se na rozvoj daných dovedností v předškolních zařízeních.

Cílem disertační práce bylo reflektovat současný stav připravenosti dětí k zahájení školní docházky sledováním vybraných charakteristik úrovně školní připravenosti sledovaného souboru dětí předškolního věku v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v ČR, a to na podkladě odborné literatury, legislativních dokumentů a dosud provedených výzkumů. Naplnění cíle bylo podmíněno splněním dílčích cílů. Ty byly operacionalizovány a formulovány na dvou rovinách – teoretické a empirické.

Dílčí cíle teoretické:

- popsat aktuální stav problematiky školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v ČR a zkonfrontovat s poznatky odborné literatury, dosud provedených výzkumů, informací z tisku, internetu i vlastních poznatků;
- systematicky ukotvit terminologii vztahující se k problematice školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání ČR;
- na základě stanovených kritérií analyzovat současné kurikulum pro předškolní výchovu a vzdělávání spolu s jeho historickým vývojem;

- reflektovat současný stav vlivu předškolní výchovy na připravenost dětí k zahájení školní docházky.

Dílčí cíle empirické:

- provést orientační monitoring názorů učitelů mateřských a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (v Olomouckém a Jihomoravském kraji), identifikovat nejčastější problémy, které učitelé vnímají jako stěžejní překážky pro začlenění do základní školy;
- zjistit a vyhodnotit, zda existuje rozdíl v pohledu učitelů mateřských škol a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (Olomoucký a Jihomoravský kraj);
- sledovat vybrané charakteristiky úrovně školní připravenosti vybraného souboru dětí předškolního věku v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v České republice;
- na základě analýzy výsledků zkoumání a dalších poznatků a dokumentů popsat a analyzovat současný stav připravenosti dětí k zahájení školní docházky;
- pokusit se navrhnout konkrétní postupy k minimalizaci „slabých“ míst ve zjištěných předpokladech pro úspěšné zaškolení současné populace dětí prostřednictvím cíleného působení mateřských škol.

Teoretická část práce v šesti kapitolách sleduje a mapuje teoretické podklady problematiky školní zralosti a připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula a jeho podmínky. Úvodní kapitola nastiňuje problematiku psychologické charakteristiky dítěte předškolního věku. Druhá kapitola představuje osobnost pedagoga mateřské školy a její vliv na připravenost dětí k zaškolení. Následuje třetí kapitola prezentující podmínky vstupu do základní školy. Čtvrtá kapitola seznamuje s psychologickou charakteristikou dítěte mladšího školního věku. V následující páté kapitole byla vymezena problematika výtvarného projevu v dětském věku. Teoretická část práce je zakončena kapitolou mapující vývoj předškolního kurikula a současné požadavky pro zahájení povinné školní docházky v ČR.

Uvedené kapitoly tvoří komplexní přehled problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula. **Vytvořením tohoto souhrnu bylo dosaženo naplnění všech cílů stanovených v teoretické části práce v plném rozsahu.**

Empirická část se věnuje pedagogickému výzkumu.

Empirická část je rozdělena do čtyř na sebe navazujících kapitol. V první části je vypracováno seznámení s výzkumným šetřením, popis šetření a stanovení hlavního cíle práce a dílčích cílů empirické části práce. Dále je prezentován výzkumný soubor a jeho charakteristika, výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy. Navazuje část představující realizované fáze výzkumu a výzkumný nástroj. Následuje popis analýzy a interpretace dat výzkumného šetření. Empirická část je uzavřena kapitolou vymezující přínos disertační práce pro pedagogickou praxi.

Výzkumné šetření obsahovalo dvě dílčí části.

V první části předvýzkumné proběhlo **orientační dotazníkové šetření** zaměřené na zjištění pohledu a názorů učitelů mateřských a základních škol k problematice připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé mateřských i základních škol měli obdobné názory v oblasti připravenosti dětí k zahájení školní docházky a oblasti odkladů školní docházky. Mezi nejčastější obtíže u předškolních dětí podle jejich pohledu patří problémy s pozorností, nevyspělá hrubá a jemná motorika a logopedické vady. Tyto potíže i společně s nesamostatností, nesoustředěností a nevyhraněností laterality považovali za pádné důvody vedoucí k udělení odkladu školní docházky. Hlavní příčiny pro udělení odkladu spatřovali v nepodnětném prostředí, v němž dítě vyrůstá a zdravotních příčinách ovlivňujících přípravu dětí. Závěrem učitelé usuzovali, že při soustavné práci po celý školní rok bývá odklad školní docházky pro dítě prospěšný a podnětný.

V druhé a hlavní části výzkumného šetření byla za **použití baterie testů zjišťována připravenost** českých dětí k zahájení školní docházky. Výsledky šetření byly srovnány. Pokusili jsme se poskytnout komplexní pohled na současný stav problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Ke zjištění komplexního pohledu na současný stav problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky jsme stanovili několik výzkumných otázek a hypotéz. Jednotlivé hypotézy ověřovaly vliv nezávisle proměnných na závisle proměnné, které tvořily výsledky testů a úkolů použité testové baterie. Při stanovování hypotéz jsme vycházeli z předpokladu, že bychom mohli prostřednictvím analýzy výsledků získaných vhodně zvolenými testovými

úkoly aplikovanými na souboru dětí v posledním roce předškolního věku dospět k reálnému obrazu školáka nastupujícího do základní školy.

Provedené statistické šetření prokázalo platnost hypotéz č. 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, a neprokázalo platnost hypotéz č. 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31.

V celkovém pohledu na výsledky testovaných hypotéz (**H1 – H6**) konstatujeme, že dívky potvrdily vývojový náskok při kresbě postavy a nácvičku psaní. U dívek lze také předpokládat celkově vyšší pravděpodobnost školní úspěšnosti, která je predikována lepší celkovou známkou v Jiráskově testu školní zralosti. Poznamenáváme, že v jistých úkolech, jejichž základem je vizuomotorická koordinace, jsou dívky do určité míry zdatnější, nelze však konstatovat jejich obecnou převahu v této oblasti nad výkony chlapců. Výsledky šetření také prokázaly vyšší úroveň chlapců v oblasti verbálního myšlení a také výrazně lepší výkon v testu Zkouška znalostí předškolních dětí.

Předpokládané významné rozdíly u hypotéz (**H7 – H11**) ve výkonech dětí ve prospěch dětí majících rodiče s vyšší úrovní vzdělání se potvrdily zejména v oblasti inteligence dětí (test Ravena) a na úrovni školní zralosti (Jiráskův test). Pozitivní vliv vyššího vzdělání rodičů byl spatřován i při Testu verbálního myšlení a Zkoušce znalostí předškolních dětí. Děti s rodiči s vyšším vzděláním lépe plnily i úkoly vizuomotorické koordinace (OTDP, cesty) a byly během individuálního vyšetření hodnoceny jako soustředěnější a samostatnější. Naopak se nijak významně neprojevovalo vyšší vzdělání rodičů do úkolů Edfeldtova testu – tedy připravenosti dětí pro čtení.

V našem šetření hypotéz (**H12 – H18**) – (děti s odkladem starší × děti s odkladem mladší) jsme pozorovali horší podaný výkon starších dětí s odkladem v Ravenově testu inteligence, v oblasti vizuomotorické koordinace a úkolech Orientačního testu dynamické praxe a cesty. Výsledky v oblasti proměnné odklad školní docházky (děti s odkladem × děti bez odkladu) vykazovaly, že zkoumané děti z výzkumného vzorku s odkladem školní docházky se projevily jako méně zralé pro vstup do školy (Jiráskův test školní zralosti). Děti s odkladem také vykazovaly slabší výkon zejména v kognitivní oblasti – v Ravenově testu, v Testu verbálního myšlení i ve Zkoušce znalostí předškolních dětí. Zjistili jsme také horší artikulační obratnost. Zřejmé rozdíly nebyly patrné pouze v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, stejně jako v jisté míře připravenosti pro čtení.

Při sledování hypotéz (**H19 – H20**) se stalo naším předpokladem, že levoruké děti dosáhnou horšího skóre v Edfeldtově testu a v úkolech vizuomotorické koordinace. Tyto předpoklady nebyly potvrzeny. Dále bylo zjištěno, že levoruké děti se výrazně neodlišovaly od dětí pravorukých ani v dalších oblastech: Raven (hrubé skóre), Jiráskův test školní zralosti, Test verbálního myšlení, Zkouška znalostí předškolních dětí, Edfeldtův reverzní test, zkouška výslovnosti, Orientační test dynamické praxe, vizuomotorická koordinace (cesty), zavazování tkaničky. Šetření vzhledem k laterální preferenci poukazuje na nevýznamný vztah levorukosti nebo pravorukosti a ostatních ukazatelů školní zralosti.

Hypotézy (**H21 – H25**) v oblasti sourozeneckých konstelací jsme stanovovali na základě pouze dílčích praktických zkušeností. Výsledky z jejich analýzy však i přesto vykazaly zřejmé závěry. Nepotvrdili jsme předpokládaný rozdíl mezi jedináčky a ostatními dětmi v Jiráskově testu školní zralosti, v Testu verbálního myšlení, Zkoušce znalostí předškolních dětí a rozdíl nebyl potvrzen ani při zkoušce výslovnosti. Zcela jiné předpoklady se projevíly v Edfeldtově testu, kdy jedináčci dosáhli horšího výkonu než ostatní děti. Výsledky hypotéz v oblasti sourozeneckých konstelací (**H26 – H31**) nevykazaly u nejstarších dětí v rodině oproti ostatním dětem rozdíly v Jiráskově testu školní zralosti, v Testu verbálního myšlení, v testu Edfeldta a v úkolech vizuomotorické koordinace (cesty) a také ve zkoušce výslovnosti. Bylo prokázáno, že nejstarší děti podaly lepší výkon pouze ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních sourozeneckých pozicích. Šetřením jsme nepotvrdili zvýhodnění dětí na první pozici dle narození.

Provedeným výzkumným šetřením bylo dosaženo všech dílčích cílů empirické části.

V disertační práci byly naplněny dílčí cíle teoretické i dílčí cíle empirické, čímž jsme úspěšně dosáhli naplnění hlavního cíle práce.

Celkově, na základě výsledků našeho šetření, můžeme vyhodnotit připravenost dětí k zaškolení pozitivně. Analýza a vyhodnocení výsledků našeho výzkumu může poukazovat na reálný stav předškolní populace dětí, přičemž by se výzkumné šetření mohlo stát vodítkem k případným praktickým opatřením pro oblast vzdělávání i další zpřesňující studie.

Záměrně v závěru upozorňujeme na fakt, že v průběhu šetření děti s již uloženým odkladem školní docházky dopadly ve všech testovaných oblastech hůře než děti bez uloženého odkladu. Ačkoliv nejsou naše výsledky na malém vzorku statisticky významné,

tento jev se ukazuje i na velkém vzorku dětí z projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.).

Na základě těchto zjištění si dovoluujeme říci, že odklady dětí z našeho výzkumného vzorku naznačují, že problémy těchto dětí budou pravděpodobně vycházet nejen z určité vývojové nezralosti. Ukazuje se totiž, že i po uděleném odkladu školní docházky není aktuální vývojová připravenost na takové výši, aby byl zajištěn bezproblémový vstup do školy.

Na tomto místě bychom chtěli podotknout, že dětem s odkladem školní docházky je třeba poskytnout podporu v průběhu odloženého roku při rozvoji nevyzrálých, případně přímo oslabených oblastí vývoje. Na této podpoře by se měla podílet zásadním způsobem rodina, ale také mateřská škola, která může stanovit individuální výchovně-vzdělávací plán, může rodině a dítěti nabízet předškolní přípravu v mateřské škole, která by měla být systematická a individuálně zaměřená na každé dítě. Mateřská škola by měla poskytovat dítěti motivaci k získání vyšší úrovně schopností a dovedností, učit ho trpělivosti, soustředěnosti a samostatnosti při práci. Dítě by nemělo být vedeno záměrně pouze k cíli – zápisu do školy, ale mělo by být rozvíjeno komplexně ve všech oblastech vývoje tělesného i duševního vývoje. Za podmínek vhodného vedení a motivace ze strany rodiny i školy (případně PPP) by mohlo dítě nastoupit do základní školy lépe připravené na celý proces zaškolení. Veškerá opatření by měla směřovat k umožnění a stimulaci individuálního rozvoje dítěte.

Použité prameny a literatura

- ADAMOVIČ, K. Pripravenosť na vstup do školy a súčasné možnosti jej diagnostiky u nás. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1985, roč. 20, č. 6, s. 539 – 550. ISSN 0555-5574.
- ANTELMANOVÁ, D., SEVEROVÁ, M. Vývoj hry u detí v predškolskom veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1990, roč. 25, č. 2, s. 99 – 106. ISSN 0555-5574.
- ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském kresebném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-3360-6.
- BADOŠEK, R. Projektivní forma kresby lidské postavy – domněnky a fakta. *Československá psychologie*. 2013, roč. 57, č. 5, s. 496 – 504. ISSN 0009-062X.
- BAUER, P. J., LARKINA, M., DEOCAMPO, J. Early Memory Development. In: GOSWAMI, U. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Oxford: Blackwell Publishing, 2011. 816 p. ISBN 978-1-4051-9116-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, J., BUREŠOVÁ, J., MIKULÁŠEK, L., SVOBODOVÁ, M., ŠMARDOVÁ, V. *Reedukační skupiny pro děti se specifickými poruchami učení – Dyslektické skupiny*. Brno: PPP Brno, 2000.
- BEILIN, H., FIREMAN, G. The Foundation of Piaget's Theories: Mental and Physical Action. In: REESE, H. W. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1999, 269 p. ISBN 0-12-009727-3.
- BEITH, K., TASSONI, P., BULMAN, K., ROBINSON, M. *Children's Care, Learning and Development*. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 2005. 368 p. ISBN 0-435-44916-8.
- BERNDT, T. J., MURPHY, L. M. Influence of Friends and Friendships: Myths, Truths, and Research Recommendations. In: KAIL, R. V. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2002. 346 p. ISBN 0-12-009730-3.
- BĚLINOVÁ, L. *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1980. ISBN 14-194-82.
- BJORKLUND, D. F., SCHNEIDER, W. The Interaction of Knowledge, Aptitude, and Strategies in Children's Memory Performance. In: REESE, H. W. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1996. 253 p. ISBN 0-12-009726-5.
- BUHLER, C. *From Birth to Maturity: An Outline of the Psychological Development of the Child*. London: Psychology Press, 1999. 237 p. ISBN 0415-20985-4.

- CAMPBELL, S. B. *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*. New York: The Guildford Press, 2006. 334 s. ISBN 978-1-59385-377-8.
- CAMPBELL, S. B. Behavior Problems in Preschool Children: Developmental and Family Issues. *Advances in Clinical Child Psychology*. 1997, vol. 19. 370 p. ISSN 0149-4732.
- CHI, M. T. H., CECI, S. J. Content Knowledge: Its Role, Representation, and Restructuring in Memory Development. In: REESE H. V. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1987. 351 p. ISBN 978-0-08-056592-7.
- COCKROFT, K. Language Development. In: WATTS, J., COCKROFT, K., DUNCAN, N. *Developmental Psychology*. Cape Town: UCT Press, 2009. 686 p. ISBN 978-1-91989-515-4.
- COCKROFT, K., ISRAEL, N. Intellectual Development. In: WATTS, J., COCKROFT, K., DUNCAN, N. *Developmental Psychology*. Cape Town: UCT Press, 2009. 686 p. ISBN 978-1-91989-515-4.
- COOPER, L., DOHERTY, J. *Physical Development*. London: Continuum International Publishing Group, 2010. 144 p. ISBN 978-1-4411-2400-5.
- CORREA-CHÁVEZ, M., ROBERTS, A. L. D., MARTÍNEZ PÉREZ, M. Cultural Patterns in Children's Learning Through Keen Observation and Participation in their Communities. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2012. 480 p. ISBN 978-0-12-386491-8.
- CUMMINGS, E. M., BRAUNGART-RIEKER, J. M., DU ROCHER-SCHUDLICH T. Emotion and Personality Development in Childhood. In: Weiner, I. B. *Handbook of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003. 666 p. ISBN 0-471-17669-9.
- ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAPKOVÁ, D. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: SPN, 1980. 232 s. ISBN 17-228-79.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- DEÁK, G. O. Development of Adaptive Tool-Use in Early Childhood: Sensorimotor, Social, and Conceptual Factors. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2014. 400 p. ISBN 978-0-12-800285-8.
- DIANIŠKOVÁ, O. K problematike školskej pripravenosti detí s DMO z hľadiska psychológa. *Rehabilitácia*. 1982, roč. 15, č. 1, s. 17-22. ISSN: 0375-0922.
- DICKENS, W. T. Genetic Differences and School Readiness. In: McLANAHAN, S., HASKINS, R. *School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps*. Washington: Brookings Institution Press, 2010. 196 s. ISBN 978-0-81572-117-8.
- DIEŠKOVÁ, V. Intersexuálne rozdiely v sociálnej pripravenosti detí na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1979, roč. 12, č. 3, s. 3 – 10. ISSN 0555-5574.

- DIEŠKOVÁ, V. Reflexivnost' – impulzivita a sociálna orientácia detí vo veku okolo 6 rokov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1984, roč. 19, č. 5, s. 387 – 396. ISSN 0555-5574.
- DOLEŽALOVÁ, A. *Metodika činnostního učení v přípravném ročníku a v předčtenářském období I. ročníku*. Brno: Tvořivá škola, o. s., 2012. ISBN 978-80-87433-17-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- ĎURIČ, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN, 1974. 286 s.
- ĎURIČEK, M., ĎURIČEKOVÁ, M. Rozvíjanie pohybovej tvorivosti detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1986, roč. 21, č. 6, s. 525-531. ISSN 0555-5574.
- EDFELDT, A. W. *Reverzný test – príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- FARKAŠOVÁ, E. Zvládanie a školská úspešnosť. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, č. 2, s. 126 – 130. ISSN 0555-5574.
- FARKAS, G., HIBEL, J. Being Unready for School: Factors Affecting Risk and Resilience. In: BOOTH, A., CROUTER, A. C. *Disparities in School Readiness: How Families Contribute to Transitions into School*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. 352 s. ISBN 978-0-8058-5981-2.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
- FICHNOVÁ, K. Vývin tvorivých schopností detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2002, roč. 37, č. 2, s. 99 – 112. ISSN 0555-5574.
- FICHNOVÁ, K. Tvorivé schopnosti chlapcov a dievčat predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2002, roč. 37, č. 4, s. 306 – 314. ISSN 0555-5574.
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7367-297-3.
- GAUVAIN, M. *The Social Context of Cognitive Development*. New York: The Guilford Press, 2001. 249 p. ISBN 1-57230-516-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GINES, A. C., DIZON, P. B., OBIAS, P. H. R., URIATE, G. G. VENDIVEL, Jr. F. G. *Developmental Psychology*. Manila: Rex Book Store, 1998. 264 p. ISBN 971-23-2463-X.
- GOLDIN-MEADOW, S., MYLANDER, C. Levels of Structure in a Communication System Developed without a Language Model. In: GIBSON, K. R., PETERSEN, A. C. *Brain Maturation and Cognitive and Cross-Cultural Perspectives*. New York: Transaction Publishers, 1991. 390 p. ISBN 0-202-01187-9.
- GOLEMAN, G.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.

- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- GREGORA, M. *Péče o dítě od kojeneckého do školního věku*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2002. ISBN 80-247-0270-3.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994. 301 s. ISBN 80-901549-0-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Brno: Grada Publishing, 2011. 317 s. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HOFF, E. Language Development in Childhood. In: Weiner, I. B. *Handbook of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003. 666 p. ISBN 0-471-17669-9.
- HOGAN, A. E., QUAY, H. C. Bringing a Developmental Perspective to Early Childhood and Family Interventionists: Where to Begin. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2014. 400 p. ISBN 978-0-12-800285-8.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- HALAMOVÁ, A., MATĚJČEK, Z. Zkouška rýmování u dětí na počátku školní docházky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1988, roč. 23, č. 6, s. 541 – 548. ISSN 0555-5574.
- HARNŮŠKOVÁ, M. Pripravenosť nadaných detí na vstup do základnej školy. *Komenský*. 1999, roč. 124, č. 1/2, s. 24 – 26. ISSN 0323-0449.
- HÁJKOVÁ, J. Nulté ročníky jako alternativní řešení školní nezralosti po zahájení školní docházky. *Pedagogická orientace*. 2000, roč. 10, č. 3, s. 88-89. ISSN 1211-4669.
- HRABAL, V., ZÁHOROVÁ, A. Vliv odkladu školní docházky suspektně školsky nezralých dětí na jejich školní úspěšnost v 1. ročníku základní školy. *Československá psychologie*. 1984, roč. 84, č. 1, s. 16 – 27. ISSN 009-062X.
- HUBÁČKOVÁ, J. K diagnostice vývoje percepce a školní zralosti u dětí s opožděným vývojem řeči. *Defektologická diagnostika*. 1982, s. 80-83.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JÁNOŠOVÁ, P. Vývoj rodové identity dětí mladšího a středního školního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2003, roč. 38, č. 3, s. 216 – 235. ISSN 0555-5574.
- JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- JIRÁSEK, J. Dlouhodobé sledování školního prospěchu ve vztahu k orientačnímu testu školní zralosti. *Československá pediatrie*. 1978, roč. 33, č. 8, s. 482 – 483. ISSN 0069-2328.

- JIRÁSEK, J. Obecná inteligence v testech školní zralosti. *Československá hygiena*. 1972, roč. 17, č. 6/7, s. 230 – 233. ISSN 0009-0573.
- JIRÁSEK, J., TICHÁ, V. Psychologické otázky školní zralosti. *Československá psychiatrie*. 1968, roč. 23, č. 2, s. 113 – 118. ISSN 0069-2328.
- JIRÁSEK, J. *Poprvé do školy*. Praha: SPN, 1967.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SRHOLCOVÁ, S. *Je Vaše dítě připravené na vstup do ZŠ? Děti s odkladom školskej dochádzky a ich úspešný štart v škole*. Praha: D+H, 2007. ISBN: 978-80-903869-2-1.
- KARNIOL, R. *How Infants, Children, and Parents Get What They Want from One Another*. New York: Cambridge University Press, 2010. 365 p. ISBN 978-0-521-11950-4.
- KILLEN, M., COPLAN, R. J. *Social Development in Childhood & Adolescence: A contemporary Reader*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011. 580 p. ISBN 978-1-44439-761-1.
- KILLEN, M., SINNO, S., MARGIE, G. N. Children's Experiences and Judgments about Group Exclusion and Inclusion. *Advances in Child Development and Behavior*. 2007, Vol. 35, p. 173 - 218. ISSN 0065-2407.
- KLINDOVÁ, L. Longitudinálne sledovanie niektorých ukazateľov sociálnej aktivity v predškolskom veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1985, roč. 20, č. 6, s. 483 – 496. ISSN 0555-5574.
- KLINDOVÁ, L., BRONIŠOVÁ, E., KOLLÁRIK, K. *Pedagogická psychologie*. Praha: SPN, 1974. 216 s. ISBN 14-340-74
- KLUSÁK, M., KUČERA, M. *Dětské hry – games*. Praha: Karolinum, 2010. 574 s. ISBN 978-80-246-1758-9.
- KLUSÁK, M., SLAVÍK, J. Styl kresby pána u dětí mladšího školního věku. *Československá psychologie*. 2010, roč. 14, č. 2, s. 113 – 125. ISSN 0009-062-X.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- KOHOUTEK, R. Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*. 2006, roč. 16, č. 2, s. 3 – 23. ISSN 1211-4669.
- KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLEJKOVÁ, A. Vývojové trendy intelektového a školního výkonu brněnských dětí od 3 do 12 let. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1980, roč. 15, č. 3, s. 231 – 243. ISSN 0555-5574.
- KOLLÁRIK, K. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v úrovni pripravenosti na školu a v učebných výsledkoch. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1991, roč. 26, č. 2, s. 113 – 124. ISSN 0555-5574.

- KOLLÁRIK, K. Ďalšie overovanie orientačnej skúšky pripravenosti na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1987, roč. 22, č. 4, s. 345 – 354. ISSN 0555-5574.
- KOLLÁRIK, K. Školská zrelosť alebo pripravenosť? *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1976, roč. 11, č. 3, s. 251 – 256. ISSN 0555-5574.
- KOLLÁRIK, K. Príspevok k otázke spoľahlivosti testov pripravenosti na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1974, roč. 9, č. 3, s. 274 – 252. ISSN 0555-5574.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOPECKÝ, M. *Somatický a motorický vývoj 7 až 15letých chlapců a dívek v olomouckém regionu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 192 s. ISBN 80-244-1281-0.
- KOSTELNIK, M. J., SODERMAN, A. K., WHIREN, A. P., RUIPER, M., GREGORY, K. M. *Guiding Children's Social Development and Learning: Theory and Skills*. Stamford: Cengage Learning, 2014. 576 p. ISBN 978-1-28574-370-7.
- KOTASOVÁ J. Poruchy utváření identity u dětí předškolního a mladšího školního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1996, roč. 31, č. 3., s. 271 – 278. ISSN 0555-5574.
- KOTÁSEK, J. Česká pedagogika v proměnách času: ohlédnutí a perspektivy. In: WALTEROVÁ, E. *Česká pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, s. 74-95. ISBN 80-7290-169-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě v širším výchovném kontextu (fakta, úvahy, otázky). In Kropáčková, J. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: UK PedF, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.
- KOUBEKOVÁ, K. Vplyv rodinného prostredia na utváranie prosociálnej orientácie dieťaťa. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1995, roč. 30, č. 1, s. 111 – 115. ISSN 0555-5574.
- KOVÁČ, T. Vývin tvorivých schopností dětí předškolního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1988, roč. 23, č. 1, s. 39 – 46. ISSN 0555-5574.
- KOVÁČ, T. Možnosti rozvíjania tvorivosti dětí předškolního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1988, roč. 23, č. 5, s. 415 – 429. ISSN 0555-5574.
- KRÁKOROVÁ, M, ČAPEK, V. K otázce predikční hodnoty Kernova testu školní zralosti v Jiráskově modifikaci. *Československá pediatrie*. 1971, roč. 26, č. 11, s. 576. ISSN 0069-2328.
- KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. In: MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.

- KÜRTIOVÁ, J. Utváření školní úspěšnosti žáků. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1986, roč. 21, č. 2, s. 137 – 151. ISSN 0555-5574.
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H, 2002. 132 s. ISBN 80-7319-016-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LANGMEIER, J. Zralost dítěte pro školu. *Československá pediatrie*. 1961, roč. 16, č. 10, s. 865 – 876. ISSN 0069-2328.
- LANGMEIER, J., LANGMEIEROVÁ, D., MATĚJČEK, Z. Vliv školní zralosti na prospěch a chování dítěte. *Československá pediatrie*. 1966, roč. 21, č. 4, s. 345 – 350. ISSN 0069-2328.
- LISÁ L., KŇOURKOVÁ M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-86.
- LOW, B. S. Cross-Cultural Patterns in the Training of Children – an Evolutionary Perspective. *Journal of Comparative Psychology*. 1989, vol. 103, no. 4, p. 311 – 319. ISSN 0735-7036.
- LUCAS-THOMSON, R. G., GOLDBERG, W. A. Family Relationships and Children's Stress Responses. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2011. 480 p. ISBN 978-0-12-386491-8.
- LYONS, K. E., ZELAZO, P. D. Monitoring, Metacognition, and Executive Function: Elucidating The Role of Self-Reflection in the Development of Self-Regulation. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2011. 480 p. ISBN 978-0-12-386491-8.
- MACEK, K. Otázky školní zralosti dětí z předškolních dětských domovů z pohledu pediatra. *Otázky defektologie*. 1978/79, roč. 21, č. 8, s. 353 – 365. ISSN 0231-7869.
- MACCOBY, E. E., JACKLIN, C. E. Gender Segregation in Childhood. In: REESE, H. V. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1987. 351 p. ISBN 978-0-08-056592-7.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994.

- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1989. 336 s.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ-STRNADOVÁ, M. *Zkouška znalostí předškolních dětí*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- MATĚJČEK, Z., STROHBACHOVÁ, I. Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie*. 1981, roč. 25, č. 4, s. 316 – 329. ISSN 0009-062X.
- MATĚJČEK, Z. Několik poznámek o školní zralosti. *Otázky defektologie*. 1962, roč. 5, č. 8, s. 232 – 236. ISSN 0231-7869.
- MATIEGKA, J. *Somatologie školní mládeže*. Praha, 1927.
- MATUSOV, E., BELL, N., ROGOFF, B. Schooling as Cultural Process: Working Together and Guidance by Children from Schools Differing in Collaborative Practices. In: REESE, H. W., KAIL, R. V. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2002. 254 p. ISBN 0-12-009729-X.
- MÁDROVÁ, E. Edukativně stimulační skupiny u dětí s odkladem školní docházky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1988, roč. 23, č. 1., s. 67 – 73. ISSN 0555-5574.
- McHALE, S. M., DARIOTIS, J. K., KAUF, T. J. Social Development and Social Relationships in Middle Childhood. In: Weiner, I. B. *Handbook of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003. 666 p. ISBN 0-471-17669-9.
- McINERNEY, D. M. *Developmental Psychology for Teachers: An Applied Approach*. Crows Nest: Allen & Unwin, 2006. 406 s. ISBN 1-74114-730-1.
- MEGGITT, C. *Child Development: An Illustrated Guide*. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 2006. 181 p. ISBN 0-435-42048-8.
- MERTIN, V. Čtvrtina dětí nastupuje do škol o rok později. *Rodina a škola*. 2006, roč. 8, č. 1, s. 14 – 17. ISSN 0035-7766.
- MERTIN, V. Rodiče předškoláků se nemají čeho bát. *Rodina a škola*. 2006, roč. 8, č. 3, s. 22. ISSN 0035-7766.
- MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2012. 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MIDGLEY, J. *Social Development: The Developmental Perspective in Social Welfare*. London: Sage, 1995. 194 p. ISBN 0-8039-7773-5.
- MIKLÁNKOVÁ, L. Problematika vztahu školní zralosti a stimulace dítěte k pohybovým aktivitám. In: *Pohyb a zdraví*. UP Olomouc, 1999, 379 s. ISBN 80-244-0004-9.
- MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál, 2010. 224 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
- MÍKA, J. *Orientační test dynamické praxe*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982.

- MÍKA, J. *Orientační test dynamické praxe pro potřeby pracovníků předškolních zařízení a učitelů nižších ročníků základních škol*. Praha: Esteria, 1997.
- MILLER, P. H., SEIER, W. L. Strategy Utilization Deficiencies in Children: When, Where, and Why. In: REESE, H. W. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1994, 385 p. ISBN 0-12-009725-7.
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. 92 s. ISBN 80-85931-86-9.
- MOORE, K. M. *School Readiness: Parent-Child Activities, Teachers' Perceptions, and Students' Skills*. Oklahoma State University, 2008, 62 p. UMI No. 1453239.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie*. Praha: Triton, 2011. 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.
- NELSON, K. Social Cognition in a Script Framework. In: FLAVELL, J. H., ROSS, L. *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 322 p. ISBN 0-521-23687-8.
- NOVÁČKOVÁ, J. Podíl jednotlivých psychologických metod užitých při předškolních prohlídkách na predikci školní úspěšnosti dítěte. *Československá psychologie*. 1988, roč. 32, č. 2, s. 117 – 126. ISSN 0009-062X.
- NOVÁČKOVÁ, J., MILOTOVÁ, D., HONZÍKOVÁ, M. PRŮCHOVÁ, B. Předběžné ověření metodiky „kreslení vzorku podle diktátu“ jako screeningového nástroje u předškolních prohlídek. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1989, roč. 24, č. 3, s. 253 – 264. ISSN 0555-5574.
- NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- NOVÁKOVÁ, R., PROKOPEC, M. Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti. *Hygiena*. 2002, roč. 47, č. 1, s. 13 – 17. ISSN 1802-6281.
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická*. Praha: SPN, 1997. 115 s. 80-85937-60-3
- NURSE, A. D. *Physical Development in the Early Years Foundation Stage*. New York: Routledge, 2009. 156 p. ISBN 978-0-415-47906-6.
- PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo educantus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. 166 s. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PAULUS, M., MOORE, C. Producing and Understanding Prosocial Actions in Early Childhood. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2012. 398 p. ISBN 978-0-12-394388-0.
- PEKRUN, R., SCHUTZ, P. A. Where Do We Go from Here? Implications and Future Directions for Inquiry on Emotions in Education. In: PHYE, G. D., SCHUTZ, P., PEKRUN, R. *Emotion in Education*. San Diego: Academic Press, 2011. 368 s. ISBN 978-0-12-372545-5.

- PEKRUN, R., FRENZEL, A. C., GOETZ, T., PERRY, R. P. Theoretical Perspectives on Emotions in Education. In PHYE, G. D., SCHUTZ, P., PEKRUN, R. *Emotion in Education*. San Diego: Academic Press, 2011. 368 s. ISBN 978-0-12-372545-5.
- PERSKY, B., GOLUBCHICK, L. H. *Early Childhood Education*. Maryland: University Press of America, Inc., 1991. ISBN 0-8191-8296-6.
- PESCHAKOVÁ, L. Vývin kresby postavy človeka u detí: Pokus o štandardizáciu skúšky Goodenoughovej - Harrisa. *Československá psychologie*. 1968, roč. 3, č. 3, s. 259-272. ISSN 0009-062-X.
- PETERSON, L. W., HARDIN, M. E. *Děti v tísní. Příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7524-237-0.
- PETROVÁ, A. Vstup dítěte do školy. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- PETROVÁ, A. Období mladšího školního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0.
- PIANTA, R. C. Developmental Science and Education: The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development Finding from Elementary School. *Advances in Child Development and Behavior*. 2007, Vol. 35, p. 254 – 290. ISSN 0065-2407.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly se speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- PLESNÁ, L. Dobře začít v první třídě. *Učitelské listy*. 2006-07, roč. 14, č. 10, s. 13 – 14. ISSN 1210-6313.
- PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 88 s. ISBN 80-244-1413-9.
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- Pozornost, orientace, zraková percepce*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-55-8.
- POHLOVÁ, O. Školní zralost a zkušenosti z poradenské praxe. *Zdravotnické noviny*. 1996, roč. 45, č. 35, s. 7. ISSN 0044-1996.
- POLLÁK, K., IŠTOKOVÁ, Z. Prieskum adaptácie žiakov 1. ročníkov základných škôl na výchovno-vzdělávací proces. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1986, roč. 21, č. 2, s. 153 – 167. ISSN 0555-5574.
- POPELKOVÁ, M. Srovnání školní zralosti tří kolektivů dětí z různého prostředí. *Československá hygiena*. 1975, roč. 20, č. 10, s. 488 – 491.

- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. 272s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- RACK, J. P., HULME, CH., SNOWLING, M. J. Learning to Read: A Theoretical Synthesis. In: REESE, H. W. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1993, 317 p. ISBN 978-0-08056-596-5.
- RAEFF, C. Linking Conceptions of How Development Happens to Organismic-Developmental Theory. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2014. 400 p. ISBN 978-0-12-800285-8.
- RATNER, H. H., FOLEY, M. A. A Unifying Framework for the Development of Children's Activity Memory. In: REESE, H. W. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1994, 385 p. ISBN 0-12-009725-7.
- RAVEN, J. C. *Ravenove progresívne matice farebné – príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1991.
- RAVER, C. C., SMITH CARTER, J. MCCOY, D. C., ROY, A., URSACHE, A., FRIEDMAN, A. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2012. 398 p. ISBN 978-0-12-394388-0.
- RENDLOVÁ, H. *Šimon půjde do školy*. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-046-4.
- ROCK, D. A., STENNER, A. J. Assessment Issues in the Testing of Children at School Entry. Genetic Differences and School Readiness. In: McLANAHAN, S., HASKINS, R. *School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps*. Washington: Brookings Institution Press, 2010. 196 s. ISBN 978-0-81572-117-8.
- ROISMAN, G. I., FRALEY, R. C. The Legacy of Early Interpersonal Experience. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2012. 398 p. ISBN 978-0-12-394388-0.
- ROSENGREN, K. S., BRASWELL, G. S. Variability in Children's Reasoning. In: REESE, H. W., KAIL, R. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2001. 246 p. ISBN 0-12-009728-1.
- ROUSE, C., BROOKS-GUNN, J., McLANAHAN, S. Introducing the issue of school readiness. Genetic Differences and School Readiness. In: McLANAHAN, S., HASKINS, R. *School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps*. Washington: Brookings Institution Press, 2010. 196 p. ISBN 978-0-81572-117-8.
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Než půjdeme do školy*. Praha: Septima, 2000. 126 s. ISBN 80-7216-124-5.
- RÝDL, K. Dítě a dětství v historickém vývoji. In Kropáčková, J. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: UK PedF, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.

- Řeč a sluch. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-54-1.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie*. Praha: Portál, 2009. 304 s. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SAUDINO, K. J. The Development of Temperament from a Behavioral Genetics Perspective. In: BAUER, P. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2009. 400 p. ISBN 978-0-12-374470-8.
- SCHAFFER, H. R. *Key Concepts in Developmental Psychology*. London: Sage, 2006. 272 p. ISBN 978-0-7619-4345-7.
- SCHEIBEL, A. B. Some Structural and Developmental Correlates of Human Speech. In: GIBSON, K. R., PETERSEN, A. C. *Brain Maturation and Cognitive and Cross-Cultural Perspectives*. New York: Transaction Publishers, 1991. 390 p. ISBN 0-202-01187-9.
- SCHUSTEROVÁ, N., ŠTOCHMALOVÁ, D. Sebeponímanie školskej úspešnosti slovenských a nemeckých žiakov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2004, roč. 39, č. 4, s. 338 – 346. ISSN 0555-5574.
- SCHUTZ, P. A., CROSS, D. I., OSBON, J. N. Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. In PHYE, G. D., SCHUTZ, P., PEKRUN, R. *Emotion in Education*. San Diego: Academic Press, 2011. 368 p. ISBN 978-0-12-372545-5.
- SCHWEDER, R. A., TURIEL, E., MUCH, N. C. The Moral Intuitions of the Child. In: FLAVELL, J. H., ROSS, L. *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 322 p. ISBN 0-521-23687-8.
- SCOTT, M. *School Readiness Parent's Guide*. Cape Town: Pearson Education South Africa, 2003. 120 p. ISBN 1-86-891200-0.
- SHAFFER, D. R., KIPP, K. *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence*. Wadsworth: Centage Learning, 2010. 8th ed. 784 p. ISBN 978-0-495-60171-5.
- SHAFFER, D. R., KIPP, K. *Developmental Psychology: Childhood & Adolescence*. Wadsworth: Centage Learning, 2014. 9th ed. 720 p. ISBN 978-1-111-83452-4.
- SHAPIRO, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80-7178-964-X.
- SIEGEL, L. S. The Development of Reading. In: REESE, H. W. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1993, 317 p. ISBN 978-0-08056-596-5.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- SMITH, P. K., HART, C. M. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011. 712 p. ISBN 978-1-4051-9679-6.

- SNOWLING, M. J., GÖBEL, S. M. Reading Development and Dyslexia. In: GOSWAMI, U. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Oxford: Blackwell Publishing, 2011. 816 p. ISBN 978-1-4051-9116-6.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
- STANOVICH, K. E. Does Reading Make You Smarter? Literacy and the Development of Verbal Intelligence. In: REESE, H. W. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 1993, 317 p. ISBN 978-0-08056-596-5.
- SUCHOMEL, A. Vztah biologické zralosti k nízké a vysoké úrovni motorické výkonnosti u jedinců školního věku. *Česká kinantropologie*. 2001, roč. 5, č. 2, s. 7-18. ISSN 1211-9261.
- SUTHERLAND, P. *Cognitive Development Today: Piaget and His Critics*. London: Sage, 1992. 216 p. ISBN 1-85396-133-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., WÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. 47 s. ISBN 80-85931-53-2.
- SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. 158 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. Školní zralost dětí. *Komenský*. 1999, roč. 124, č. 1/2, s. 16-17. ISSN 0323-0449.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠLOSAROVÁ, V. Zapojení dětí do školní docházky. *Československá pediatrie*. 1969, roč. 24, č. 11, s. 1013 – 1018. ISSN 0069-2328.
- ŠLOSAROVÁ, V., HARTMANOVÁ, J., TOMANOVÁ, M. Průzkum a ověřování validity Orientačního testu školní zralosti v podmínkách nové vzdělávací soustavy. *Československá pediatrie*. 1978, roč. 33, č. 8, s. 479 – 481. ISSN 0069-2328.
- ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E., a kol. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. 311 s. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 159 s. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 75 s. ISBN 978-80-244-2238-1.
- ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 92 s. ISBN 80-244-1469-4.

- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. 232 s. ISBN 978-80-262-0368-1.
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
- ŠULOVÁ, L. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum, 1971. 368 s.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro předškoláky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- ŠVANCARA, J., ŠVANCAROVÁ, L. Longitudinální sledování kresby. *Československá psychologie*. 1972, roč. 16, č. 1, s. 1 – 14. ISSN 0009-062X.
- TALWAR, V., CROSSMAN, A. From Little White Lies to Filthy Liars: The Evolution of Honesty and Deception in Young Children. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2011. 480 p. ISBN 978-0-12-386491-8.
- TASSONI, P., BULMAN, K., BEITH, K. *Children's Care, Learning and Development Candidate Handbook*. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 2005. 480 p. ISBN 0-435449-17-6.
- TĚTHALOVÁ, M. Rok navíc v mateřské škole. *Informatorium 3-8*. 2007, roč. 14, č. 8, s. 12 – 14. ISSN 1210-7506.
- TILSTONE, C., LAYTON, L. *Child Development and Teaching Pupils with Special Educational Needs*. London: RoutledgeFalmer, 2004. 179 p. ISBN 0-415-27621-7.
- TOMČÁNIOVÁ, B., HOLÚBKOVÁ, M. Práca s deťmi s odkladom školskej dochádzky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2002, roč. 37, č. 3, s. 252 – 255. ISSN 0555-5574.
- TOWSE, J. N., HITCH, G. J., HORTON, N. Working Memory as the Interface between Processing and Retention: A developmental Perspective. *Advances in Child Development and Behavior*. 2007, Vol. 35, p. 219 – 252. ISSN 0065-2407.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-7178-131-2.
- TREUOVÁ, H. *Speciální pedagogika*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1995. 63 s. ISBN 80-85808-29-3.
- UČEŇ, I. Špecifiká vývinu rečového myslenia u detí predškolského a mladšieho školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1995, roč. 30, č. 1, s. 138 – 142. ISSN 0555-5574.
- UNDERWOOD, M. K., ROSEN, L. H. *Social Development: Relationships in Infancy, Childhood, and Adolescence*. New York: The Guildford Press, 2011. 480 p. ISBN 978-1-60918-233-5.

- UPTON, P. *Developmental Psychology: Critical Thinking in Psychology Series*. Exeter: Learning Matters Ltd., 2011. 232 p. ISBN 978-0-85725-276-0.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN, 1984. 122 s.
- UŽDIL, J., HRON, J. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. Praha: 1965.
- VANDELL, D. L., PIERCE, K. M., DADISMAN, K. Out-of-School Settings as a Developmental Context for Children and Youth. In: KAIL, R. V. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Elsevier Inc., 2005, 369 p. ISBN 0-12-009733-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2010. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. Kresebné techniky. In: SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
- VENGER, L. A. Osvojenie prostriedkov poznávací činnosti a rozvoj poznávacích schopností v predškolskom veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1988, roč. 23, č. 2, s. 115 – 121. ISSN 0555-5574.
- VONKOMEROVÁ, K. Sociálny vývin dieťaťa predškolského veku v podmienkach kolektívnej výchovy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1989, roč. 24, č. 1., s. 5 – 16. ISSN 0555-5574.
- VORLÍČEK, CH. Česká pedagogika v proměnách času: ohlédnutí a perspektivy. In: WALTEROVÁ, E. *Česká pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, s. 119-176. ISBN 80-7290-169-9.
- Vstup do školy*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-53-4.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
- WEEKS, M. S., ASHER, S. R. Loneliness in Childhood: Toward the Next Generation of Assessment and Research. In: BENSON, J. B. *Advances in Child Development and Behavior*. San Diego: Academic Press, 2012. 398 p. ISBN 978-0-12-394388-0.
- WONG, B., GRAHAM, L., HOSKYN, M., BERMAN, J. *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press, 2008. 296 p. ISBN 978-0-12-372553-0.

- WOODFIELD, L. *Physical Development in the Early Years*. London: Continuum International Publishing Group, 2004. 114 s. ISBN 0-8264-6871-3.
- WOOLFSON, R. C. *Bystré dieťa – predškolač*. Praha: Ottovo nakladatelství, s.r.o., 2004, 144 s. ISBN 80-7360-003-X.
- ZAŤKOVÁ, L. Zdroje sociálneho odmietania u detí školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2002, roč. 37, č. 4, s. 315 – 323. ISSN 0555-5574.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Podmienky a činitele vývinu pravoľavej orientácie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1988, roč. 23, č. 5, s. 378 – 402. ISSN 0555-5574.
- ZVALOVÁ, M., ZVALO, P. Zvládanie záťaže a psychická odolnosť u detí mladšieho školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1989, roč. 24, č. 3, s. 195 – 208. ISSN 0555-5574.

Elektronické zdroje

- KOHOUTEK, R. Způsobilost a připravenost pro školní docházku. *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. 2008 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/zpusobilost-pro-skolni-dochazku>

Zákony, vyhlášky a pedagogické dokumenty

- MPSV [online]. 2014 [cit. 2014-8-10]. Národní zpráva o rodině 2004. Dostupná z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf>
- MŠMT [online]. 2014 [cit. 2014-10-11]. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha. Dostupná z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf/>>. (Bílá kniha)
ISBN 80-211-0372-8.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a sérii prováděcích právních norem.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů.
- Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství.
- Vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Abstrakt

Disertační práce se v souladu se současným kurikulem zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti předškolních dětí k zahájení školní docházky jako jednou z nezbytných součástí přípravy na další vzdělávání. Na základě vymezení teoretických východisek problematiky školní zralosti a připravenosti dětí předkládá komplexní pohled na problematiku předškolního vzdělávání v souvislosti s připraveností dětí k zahájení povinné školní docházky. Disertační práce pohlíží na tuto problematiku z pohledu odborné teorie (teoretická část) i pedagogické praxe (empirická část).

Teoretická část práce prezentuje úsilí o podání uceleného teoretického základu problematiky školní zralosti a připravenosti dětí k zahájení školní docházky, přičemž je kladen důraz na systematické vymezení pojmů a jejich obsahu. Teoretické podklady problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky jsou předkládány v souladu se současným kurikulem a jeho podmínkami. Empirická část se věnuje pedagogickému výzkumu a předkládá výsledky výzkumu z hlediska stanovených proměnných. Výzkumné šetření provedené v rámci disertační práce bylo kvantitativního charakteru. Hlavní část šetření tvoří výzkum aktuální problematiky v oblasti připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Výsledky výzkumného šetření poskytují komplexní pohled na současný stav připravenosti českých dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, kurikulum, mateřská škola, základní škola, předškolní věk, mladší školní věk, školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky, výzkum.

Abstract

This dissertation deals with the issue of children's school maturity and readiness for starting compulsory school education in accordance with the contemporary curriculum as one of the crucial parts of preparation for subsequent education. On the basis of a thorough theoretical overview it presents a complex insight to the issue of pre-school education in relation with children's readiness for starting compulsory school education. Dissertation thesis regards the issue from the point of theory (theoretical part) as well as pedagogical praxis (empirical part).

Theoretical part presents a thorough and comprehensive theoretical basis the issue of children's school maturity and readiness for starting compulsory school education with a special emphasis on a systematical definition of concepts and their content. Theoretical background of the issue is presented in accordance with contemporary curriculum and its conditions. Empirical part then deals with a pedagogical research and presents its outcomes from the point of defined variables. The research design was a quantitative one, mainly focused on inquiry of children's readiness for starting compulsory school education. The outcomes provide a comprehensive insight on a recent state of Czech children's readiness for starting compulsory school education in a context of the contemporary curriculum.

Key words

Preschool education, primary education, curriculum, kindergarten, primary school, preschool age, younger school age, school maturity, school readiness, delay compulsory schooling, research.

Seznam příloh

Příloha 1 Nestandardizovaný dotazník pro učitele MŠ a ZŠ

Přílohy

Příloha 1 Nestandardizovaný dotazník pro učitele MŠ a ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Lenka Kovářová a jsem studentkou doktorského studijního programu Pedagogika Ústavu pedagogiky a sociálních studií UP v Olomouci. Ve své disertační práci se věnuji problematice zralosti a připravenosti předškolních dětí k zahájení školní docházky a souvislostmi vedoucími k udělení odkladu školní docházky v důsledku školní nezralosti.

Dotazník, který máte před sebou, obsahuje otázky zjišťující Vaše zkušenosti s dětmi, u nichž zjišťujeme školní zralost a připravenost a sledujeme následný vývoj v kognitivní, tělesné sociální a emoční zralosti po udělení odkladu školní docházky. Vyplnění následujících 10 otázek by Vás nemělo stát více jak 15 minut Vašeho času. Prosím Vás proto, abyste si těchto 15 minut našli a pomohli mi tak tuto v současnosti často diskutovanou problematiku prozkoumat.

1. Zakroužkujte, prosím, Vaše pohlaví:
 - a) Muž
 - b) Žena

2. Zakroužkujte, prosím, Váš věk:
 - a) 18 – 26
 - b) 27 – 35
 - c) 36 – 44
 - d) 44 – 53
 - e) 54 a více let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) středoškolské
 - b) bakalářské
 - c) magisterské
 - d) jiné.....

4. Jak dlouho působíte jako pedagog prvního stupně základní školy?
 - a) méně než rok
 - b) 1 – 5 let
 - c) 6 – 10 let
 - d) 10 let a více

5. S jakými problémy se nejčastěji setkáváte u zápisu do první třídy?
 - a) problémy s pozorností
 - b) obtíže v oblasti grafomotoriky
 - c) nedostatečná slovní zásoba
 - d) problémy s adaptací
 - e) logopedické vady
 - f) nezralost (specifikujte): celková, v oblasti poznání, sociální, percepční, jiná?
.....
 - g) hyperaktivita dětí
 - h) výchovné problémy (např. uváděné rodiči)
 - i) jiné.....

6. Tyto problémy převažují spíše u:
 - a) chlapců
 - b) dívek
 - c) nelze zobecnit

7. Které děti jsou podle vás lépe připraveny pro zahájení školní docházky?
 - a) děti z města
 - b) děti z vesnice
 - c) nepozorují rozdíl

8. Uveďte nejčastější důvody, které by vás vedly k doporučení odkladu školní docházky:
- a) nevyspělá grafomotorika
 - b) nedostatečný rozvoj hrubé motoriky
 - c) nezralost řečových projevů
 - d) citová labilita
 - e) neklid dítěte
 - f) nesoustředěnost
 - g) hyperaktivita
 - h) nesamostatnost
 - i) nerespektování autority
 - j) nevyhraněnost laterality
 - k) hravost
 - l) jiné.....
9. Kde spatřujete hlavní příčiny výše zmíněného odkladu školní docházky?
- a) nepodnětné prostředí
 - b) nedostatečná příprava v MŠ (nepravidelná docházka, apod.)
 - c) genetické příčiny
 - d) zdravotní příčiny
 - e) jiné.....
10. Domníváte se, že většina dětí se po odkladu školní docházky bezproblémově zaškolí další rok?
- a) ano, rok časově prospěje
 - b) ne, některé obtíže přetrvávají
 - c) ano, ale jen v případě záměrného vedení k odstranění projevů nezralosti
 - d) jiný názor.....
11. Vynikají děti s odloženou školní docházkou, které nastupují do základní školy v některých konkrétních oblastech?
- a) základní slovní zásoba
 - b) matematické představy
 - c) rytmické hry a cvičení
 - d) sociální zdatnost a citová seberegulace
 - e) nelze kategorizovat

Seznam použitých zkratek

BO	Bez odkladu školní docházky
CI	City
ČR	Česká republika
ČSFR	Česká a Slovenská Federativní Republika
D	Dívka
EC	Edfeldtův reverzní test (Edfeldt, 1992) hrubé skóre
EHS	Edfeldtův reverzní test (Edfeldt, 1992) hrubé skóre
H	Hypotéza
H ₀	Nulová hypotéza
H _A	Alternativní hypotéza
CH	Chlapec
J	Jedinácci
JAC	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) čas a
JAZ	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) známka a
JBC	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) čas b
JBZ	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) známka b
JCC	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) čas c
JCZ	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) známka c
JCLC	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) celkový čas
JCLZ	Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992) průměr známek
KSČ	Komunistická strana Československa
L	Leváci

MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
N	Nejedináčci
N	Sourozenecká konstelace – nejstarší dítě
O	Odklad školní docházky
OML	Mladší děti s odkladem
OTDPC	Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982) čas
OTDPHS	Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982) hrubé skóre
OS	Sourozenecká konstelace – ostatní
OST	Starší děti s odkladem
P	Praváci
RC	Dětská forma Ravenova testu progresivních matic (Raven, 1991) čas
RHS	Dětská forma Ravenova testu progresivních matic (Raven, 1991) hrubé skóre
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SA	Samostatnost
SO	Soustředěnost
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
T	Zavázání tkaničky
TVMHS	Test verbálního myšlení (Jirásek, 1992) hrubé skóre
TVMZ	Test verbálního myšlení (Jirásek, 1992) známka
TVP	Třídní vzdělávací program
ÚV KSČ	Ústřední výbor Komunistické strany Československa
VA	Vystřihování geometrických tvarů a (O)

VB	Vystřihování geometrických tvarů b (□)
VC	Vystřihování geometrických tvarů c (Δ)
VCL	Vystřihování geometrických tvarů celkový čas
VD	Věk dítěte
VKC	Vizuomotorická koordinace čas
VKCH	Vizuomotorická koordinace počet chyb
VZ1	Vzdělání rodičů
VZ2	Jeden rodič s maturitou
VZ3	Oba rodiče s maturitou a vyšší vzdělání
ZDŠ	Základní devítiletá škola
ZPDC	Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992) čas
ZPDHS	Zkouška znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992) hrubé skóre
ZV	Zkouška výslovnosti

Profesní kurikulum

Osobní údaje

Jméno, příjmení, titul: Lenka Kovářová, Mgr.
Datum narození: 3. května 1984
E-mail: lenka.k.kovarova@gmail.com

Vzdělání

2009 – dosud UP v Olomouci, Pedagogická fakulta
Doktorský studijní program, obor Pedagogika
2005 – červen 2009 UP v Olomouci, Pedagogická fakulta
Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
2003 – 2004 Státní jazyková škola, Olomouc, tř. Kosmonautů 6
1999 – 2003 Střední pedagogická škola, Přerov, Denisova 3
Obor: Výchovná a humanitární činnost
1990 – 1999 RG a ZŠ Prostějov, Studentská 4

Pracovní zkušenosti

Současná pozice: ZŠ Židlochovice, učitel 1. stupně
2009 – dosud UP v Olomouci Katedra Psychologie a patopsychologie, interní doktorand
2007 – 2008 Sdružení integrace menšin SIM Olomouc, lektor českého jazyka pro děti přistěhovalců z Ukrajiny, Ruska, Mongolska, apod.
2007 – 2008 Olomoucké Káče, lektor plavání s dětmi od osmi měsíců do tří let.
2004 - 2005 Učitelka 1. stupně, vychovatelka ZŠ Hrubčice

Účast na konferencích

- Doktorská konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII.“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 23. 11. 2009. (Příspěvek: „Pedagogicko - psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky“).
- Konference „Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání“ v Ostravě, Pedagogická fakulta, 14. 1. 2010. (Příspěvek: „Školní zralost a školní připravenost pohledem pedagogicko-psychologických poraden“).
- Konference „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 15. 4. 2010. (Příspěvek: „Přehled vybraných pedagogicko-psychologických předpokladů sledovaných ve výzkumu školní zralosti.“).
- Konference „Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 15. 4. 2010. (Příspěvek: „Role předškolního pedagoga k socializaci dítěte – teoretická východiska.“).
- Doktorská konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII.“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 1. 12. 2010. (Příspěvek: „Odklad školní docházky jako jedno z řešení školní nezralosti“).
- Konference „Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov“ v Trnavě, Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií, 10. 2. 2011. (Příspěvek: „Vybrané pedagogicko-psychologické aspekty ve výzkumu školní zralosti“).

Absolvované semináře

Přípravný kurz k vybraným základním a speciálním otázkám oboru psychologie (24 hodin),
Katedra psychologie Filozofické fakulty UP

Publikační činnost

- ÚTLÁ, L., ZOWADOVÁ, I. Přehled vybraných pedagogicko-psychologických předpokladů sledovaných ve výzkumu školní zralosti. In *Sborník z konference Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*. Olomouc: ALTYN, 2010. s. 274 – 279. ISBN 978-80-87224-08-3.

- ÚTLÁ, L., ZOWADOVÁ, I. Role předškolního pedagoga k socializaci dítěte – teoretická východiska. In *Sborník z konference Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*. Olomouc: ALTYN, 2010. s. 232 – 238. ISBN 978-80-87224-08-3.
- ÚTLÁ, L. Pedagogicko - psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky. In *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 425 – 431. ISBN 978-80-244-2593-1.
- ÚTLÁ, L. Školní zralost a školní připravenost pohledem pedagogicko-psychologických poraden. In *Sborník z konference Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. s. 724 – 734. ISBN 978-80-7368-771-7.
- ÚTLÁ, L. Odklad školní docházky jako jedno z řešení školní nezralosti. In *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. s. 580-585 ISBN 978-80-244-2815-4.
- ÚTLÁ, L. Náhled na školní zralost a odklad školní docházky v rámci pedagogicko-psychologických poraden. In *Sborník z konference Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: UP, 2011. ISBN 978-80-244-2774-4.
- ÚTLÁ, L. Vybrané pedagogicko-psychologické aspekty ve výzkumu školní zralosti. In *Sborník z konference Juvenilia Paedagogica 2011: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita, 2011. s. 68 – 74. ISBN 978-80-8082-462-4.

Účast a spoluúčast na grantových projektech

- 2011 – Hlavní řešitelka projektu Studentské grantové soutěže „Pedagogicko-psychologické aspekty připraveností dětí k zahájení školní docházky“ (reg. č. PdF_2011_042)
- 2010 - Spoluřešitelka grantového projektu „Tvorba a ověření nástrojů pro zjišťování úrovně vybraných sociálních dovedností u dětí předškolního věku“ (reg. č. PdF_2010_007).

Jiné vědecko-pedagogické aktivity

- Výuka předmětu Význam psychologie v životě člověka (Obor, Univerzita Palackého Olomouc, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie)
- Práce v organizačním výboru konference s mezinárodní účastí „*Antropologicko-psychologické aspekty zdravého životního stylu*“, 25. - 26. 11. 2009, pořadatel Katedra antropologie a zdravotní vědy PdF UP v Olomouci.
- Práce v organizačním výboru konference s mezinárodní účastí „*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII.*“, 1. 12. 2010, pořadatel Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci.
- Zpracovávání statistických údajů na projektu grantového projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.), s názvem „Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU“.
- Administrativní práce v rámci Katedry psychologie a patopsychologie

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Lenka Kovářová

Pedagogicko-psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky

Autoreferát k disertační práci

Studijní program: Pedagogika
Školitel: doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.
Katedra psychologie a patopsychologie
PdF UP v Olomouci

Olomouc 2015

Autor: Lenka Kovářová

Název práce: Pedagogicko-psychologické aspekty připravenosti dětí
k zahájení školní docházky

Obor: Pedagogika

Školitel: doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Oponenti:

Místo a termín obhajoby: PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
.....

Místo vystavení práce: Referát vědy a výzkumu
PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

Obsah autoreferátu

Úvod do problematiky	4
1 Cíle disertační práce	6
Hlavní cíl disertační práce	6
Dílčí cíle řešené v teoretické části práce	6
Dílčí cíle řešené v empirické části práce	6
2 Struktura teoretické a empirické části disertační práce	8
3 Metodika výzkumu	9
3.1 Hlavní výzkumný problém	9
3.2 Specifické výzkumné otázky	9
3.3 Výzkumný předpoklad	9
3.4 Výzkumné hypotézy	9
3.5 Zdroje dat. Výzkumný soubor, výběr výzkumného souboru	12
3.6 Metodika výzkumného šetření	13
3.7 Statistické postupy	13
4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	15
5 Přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi	18
6 Závěr	19
Výběrová literatura	23
Odborné statě a články – výběr	24
Abstrakt	26
Klíčová slova	26
Abstract	27
Key words	27
Profesní kurikulum	28

Úvod do problematiky

V posledních letech prochází předškolní vzdělávání v České republice zásadními koncepčními změnami. Mění se přístup k dítěti a jeho rozvoji, v popředí je spolupráce rodiny a školy. Je kladen důraz na dítě, jeho rozvoj tělesného i duševního zdraví.

Problematika školní zralosti a připravenosti dítěte k úspěšnému zahájení povinné školní docházky je již po několik desetiletí sledovanou oblastí v rámci pedagogiky i psychologie. Aby dítě úspěšně zvládalo pravidelný vyučovací proces a plnění úkolů, je nutné ho dobře připravit a správně posoudit úroveň jeho připravenosti. Na základě odborné diagnostiky je dále žádoucí zabezpečit vhodnou péči o všestranný rozvoj dítěte po zaškolení, nebo navrhnout konkrétní návrhy na nápravu případných obtíží.

V současné době je předškolní výchova vnímána jako základní kámen celoživotního vzdělávání jedince. Její vliv je zásadní a neobyčejně významný, a pro dítě i jeho rodinu sehrává důležitou roli. Postavení předškolní výchovy a vzdělávání je aktuálně v popředí zájmu pedagogických, psychologických i dalších odborníků. Neustále se zvyšuje tlak na efektivitu předškolní výchovy, přičemž pozornost se obrací ke komplexní přípravě dětí pro vstup do školy, stejně jako potřebám dětí se specifickými potřebami. Zásadní místo dnes zaujímá také pedagogicko-psychologická diagnostika.

Hlavním cílem disertační práce je získání co možná nejvíce objektivních informací o současné situaci v oblasti připravenosti dětí předškolního věku na zahájení povinné školní docházky. Prostřednictvím realizovaného výzkumného šetření, které zahrnovalo aplikaci testové baterie u zvoleného vzorku dětí, jsme se pokusili reflektovat aktuální stav zralosti a připravenosti českých dětí při vstupu do základní školy. Zrealizovali jsme výzkumné šetření aplikované konkrétně u dětí předškolního věku v Jihomoravském a Olomouckém kraji. Náš výzkum jsme provedli v rámci dvou etap, a to předvýzkumné a vlastní výzkumné. Etapa předvýzkumná se zaměřila na zjištění informací učitelů MŠ a ZŠ o jejich praktických zkušenostech s připraveností dětí k zahájení školní docházky a převažujících obtížích dětí v tomto kontextu. Hlavní etapa výzkumu disertační práce vycházela z grantového projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.), s názvem „Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU“. Vlastní výzkum byl zaměřen na šetření v oblasti přechodu předškolních dětí na první stupeň základní školy, zjištění úrovně stavu jejich vědomostí a dovedností, které reprezentují míru jejich školní zralosti a připravenosti.

V rámci vlastního zkoumání byla aplikována testová baterie zaměřená na zjištění aktuální úrovně připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Informace získané z předvýzkumné části nás inspirovaly také ke zpřesnění formulace výzkumných otázek a hypotéz a tím také k výběru testových úloh pro vlastní výzkumné zkoumání aktuálního stavu školní zralosti u vybraného vzorku dětí. Uvedený hlavní cíl disertační práce byl realizován prostřednictvím stanovených dílčích cílů.

1 Cíle disertační práce

Hlavní cíl disertační práce

Hlavním cílem disertační práce bylo získání co možná nejvíce objektivních informací o současné situaci v oblasti připravenosti dětí předškolního věku na zahájení povinné školní docházky.

Dílčí cíle řešené v teoretické části práce

K dílčím cílům teoretické části práce patřily následující aktivity:

- popsat aktuální stav problematiky školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v ČR a zkonfrontovat s poznatky odborné literatury, dosud provedených výzkumů, informací z tisku, internetu i vlastních poznatků;
- systematicky ukotvit terminologii vztahující se k problematice školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání ČR;
- na základě stanovených kritérií analyzovat současné kurikulum pro předškolní výchovu a vzdělávání spolu s jeho historickým vývojem;
- reflektovat současný stav vlivu předškolní výchovy na připravenost dětí k zahájení školní docházky.

Dílčí cíle řešené v empirické části práce

K dílčím cílům předvýzkumné a vlastní výzkumné části práce patřily následující aktivity:

- provést orientační monitoring názorů učitelů mateřských a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (v Olomouckém a Jihomoravském kraji), identifikovat nejčastější problémy, které učitelé vnímají jako stěžejní překážky pro začlenění do základní školy;
- zjistit a vyhodnotit, zda existuje rozdíl v pohledu učitelů mateřských škol a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (Olomoucký a Jihomoravský kraj);

- sledovat vybrané charakteristiky úrovně školní připravenosti vybraného souboru dětí předškolního věku v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v České republice;
- na základě analýzy výsledků zkoumání a dalších poznatků a dokumentů popsat a analyzovat současný stav připravenosti dětí k zahájení školní docházky;
- pokusit se navrhnout konkrétní postupy k minimalizaci „slabých“ míst ve zjištěných předpokladech pro úspěšné zaškolení současné populace dětí prostřednictvím cíleného působení mateřských škol.

2 Struktura teoretické a empirické části disertační práce

Teoretická část práce v šesti kapitolách sleduje a mapuje teoretické podklady problematiky školní zralosti a připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula a jeho podmínky. Úvodní kapitola nastiňuje problematiku psychologické charakteristiky dítěte předškolního věku. Druhá kapitola představuje osobnost pedagoga mateřské školy a její vliv na připravenost dětí k zaškolení. Následuje třetí kapitola prezentující podmínky vstupu do základní školy. Čtvrtá kapitola seznamuje s psychologickou charakteristikou dítěte mladšího školního věku. V následující páté kapitole byla vymezena problematika výtvarného projevu v dětském věku. Teoretická část práce je zakončena kapitolou mapující vývoj předškolního kurikula a současné požadavky pro zahájení povinné školní docházky v ČR.

Uvedené kapitoly tvoří komplexní přehled problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula.

Empirická část se věnuje pedagogickému výzkumu. Je rozdělena do čtyř na sebe navazujících kapitol. V první části je vypracováno seznámení s výzkumným šetřením, popis šetření a stanovení hlavního cíle práce a dílčích cílů empirické části práce. Dále je prezentován výzkumný soubor a jeho charakteristika, výzkumný předpoklad, výzkumné otázky a hypotézy. Navazuje část představující realizované fáze výzkumu a výzkumný nástroj. Následuje popis analýzy a interpretace dat výzkumného šetření. Empirická část je uzavřena kapitolou vymezující přínos disertační práce pro pedagogickou praxi.

Výzkumné šetření obsahovalo dvě dílčí části:

V první části předvýzkumné proběhlo **orientační dotazníkové šetření** zaměřené na zjištění pohledu a názorů učitelů mateřských a základních škol k problematice připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

V druhé a hlavní části výzkumného šetření byla za **použití baterie testů zjišťována připravenost** českých dětí k zahájení školní docházky. Výsledky šetření byly srovnány. Pokusili jsme se poskytnout komplexní pohled na současný stav problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

3 Metodika výzkumu

3.1 Hlavní výzkumný problém

Hlavní výzkumný problém jsme vyjádřili ve formě obecné výzkumné otázky:

Jsou současné děti předškolního věku v ČR adekvátně připraveny na vstup do základní školy?

Výzkumný problém dále rozpracováváme do podoby specifických výzkumných otázek, které byly stanoveny v souvislosti s teoretickými východisky disertační práce a na základě předvýzkumného šetření.

3.2 Specifické výzkumné otázky

- 1) Jaké faktory ovlivňují sledované výkony dětí v kontextu hodnocení jejich předpokladů pro úspěšné zaškolení?
- 2) Jaké souvislosti existují mezi jednotlivými sledovanými výkony dětí a stanovenými proměnnými (věk, pohlaví, vzdělání jejich rodičů, sourozenecké konstelace, laterality, odklad) při hodnocení školní připravenosti?

3.3 Výzkumný předpoklad

Obecný výzkumný předpoklad byl formulován v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami:

Domníváme se, že na úspěšné zaškolení bude mít podstatný vliv věk dítěte (s nárůstem věku lepší předpoklady), pohlaví (dívky vykážou obecně lepší předpoklady), vzdělání rodičů a pořadí dětí v sourozenecké skupině.

3.4 Výzkumné hypotézy

V rámci výzkumného šetření jsme z výše popsaného předpokladu formulovali celkem 31 hypotéz, kterými jsme ověřovali vliv stanovených nezávislých proměnných na soubor vyšetřovaných aspektů baterie testů.

Seznam hypotéz:

H1 V Jiráskově testu (kresba postavy – úkol A) dosáhnou dívky lepšího výsledku v kresbě mužské postavy než chlapci.

H2 V Jiráskově testu (opis předložené věty – úkol B) budou dívky úspěšnější v opisu předložené věty.

H3 V Jiráskově testu (obkreslení předlohy skupiny bodů – úkol C) obstojí lépe chlapci než dívky.

H4 V celkové klasifikaci úkolů Jiráskova testu školní zralosti získají dívky lepší známku než chlapci.

H5 V úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování geometrických tvarů, zavazování tkaničky, úkoly Orientačního testu dynamické praxe, cesty) podají lepší výkon dívky než chlapci.

H6 V Jiráskově testu verbálního myšlení budou dívky úspěšnější než chlapci.

H7 Děti rodičů mající vyšší vzdělání získají vyšší skóre v inteligenčním testu (Raven) v porovnání s dětmi rodičů s nižším vzděláním.

H8 Děti rodičů mající vyšší vzdělání dosáhnou vyššího skóre v Jiráskově testu školní zralosti oproti dětem rodičů s nižším vzděláním.

H9 Děti rodičů mající vyšší vzdělání podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti rodičů s nižším vzděláním.

H10 Děti rodičů s vyšší úrovní vzdělání prokážou větší rozsah poznatků při Zkoušce znalostí předškolních dětí ve srovnání s dětmi rodičů mající nižší vzdělání.

H11 Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou vyššího skóre ve zkoušce výslovnosti než děti rodičů s nižším vzděláním.

H12 Děti mající odklad školní docházky podají nižší výkon v Ravenově testu inteligence než děti bez odkladu školní docházky.

H13 Děti mající odklad školní docházky dosáhnou horšího celkového hodnocení za výkony v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi bez odkladu.

H14 Děti s odkladem školní docházky vykážou nižší úroveň hodnocení v testu Verbálního myšlení ve srovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

H15 Děti mající odklad školní docházky dosáhnou nižší úrovně ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti bez odkladu školní docházky.

H16 Děti s odkladem školní docházky podají slabší výkon v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (Vystřihování, OTDP, Zavazování tkaničky, Cesty) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

H17 Děti s odkladem školní docházky prokážou nižší připravenost k nácvičku čtení (měření dle testu Edfeldta) v porovnání s dětmi bez odkladu školní docházky.

H18 U skupiny dětí s odkladem školní docházky pozorujeme ve většině sledovaných proměnných horší výkony u dětí mladších (s aktuálním odkladem), v porovnání s dětmi s odkladem z předchozího roku.

H19 Děti s preferencí pravé ruky podají lepší výkon v Edfeldtově reverzím testu než děti s preferencí levé ruky.

H20 Děti s preferencí pravé ruky dosáhnou lepších výsledků v úkolech, při jejichž plnění je zapotřebí přiměřeně rozvinuté úrovně jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, tkanička, Orientační test dynamické praxe, Cesty), než děti s preferencí levé ruky.

H21 Děti-jedináčci dosáhnou lepších výsledků v Jiráskově testu školní zralosti ve srovnání s dětmi, které mají sourozence.

H22 Děti-jedináčci podají lepší výkon v oblasti verbálního myšlení než děti, které mají sourozence.

H23 Děti-jedináčci prokážou větší rozsah znalostí při Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti se sourozenci.

H24 Děti-jedináčci dosáhnou lepšího výsledku při zkoušce výslovnosti artikulačně náročných slov oproti dětem ze sourozeneckých skupin.

H25 Děti-jedináčci se projeví jako zdatnější při podání výkonu v Edfeldtově reverzním testu než děti se sourozenci.

H26 Děti, které jsou nejstarší v rodině, získají slabší výsledky v Jiráskově testu školní zralosti než děti na ostatních sourozeneckých pozicích.

H27 Prvorozené děti podají slabší výkon v Testu verbálního myšlení oproti dětem na ostatních sourozeneckých pozicích.

H28 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození předvedou slabší výkon ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních pozicích podle narození.

H29 Děti na pozici nejstaršího sourozence v rodině podle pořadí narození podají slabší výkon v Edfeldtově testu ve srovnání s dětmi na ostatních sourozeneckých pozicích dle pořadí.

H30 Děti, které se narodily jako nejstarší ze skupiny sourozenců, prokáží lepší výkon v úkolech založených na rozvoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (vystřihování, zavazování tkaničky, OTDP, Cesty) oproti dětem na ostatních pozicích podle pořadí narození.

H31 Nejstarší děti v rodině vykáží nižší úroveň výkonu ve zkoušce artikulační obratnosti než děti narozené na ostatních sourozeneckých pozicích dle narození.

3.5 Zdroje dat. Výzkumný soubor, výběr výzkumného souboru.

Pro výzkumné šetření, které bylo v souladu se stanoveným výzkumným cílem, byl zvolen záměrný vícenásobný výběr výzkumného souboru (Chráška, 2007). Ten určujeme na základě následujících relevantních znaků:

- 1) záměrný výběr dvou krajů
- 2) záměrný výběr měst a jejich okolí
- 3) výběr dostupných mateřských škol v těchto krajích
- 4) výběr dětí, které mají v daném roce nastupovat do prvních tříd z dostupných žáků z vybraných mateřských škol (anketní výběr)

Pro oblast výzkumu byla zvolena celá Česká republika, z níž byly pomocí kvótního výběru zvoleny dva kraje – Jihomoravský a Olomoucký. V těchto vybraných krajích byl dále proveden náhodný výběr měst a okolí (Olomouc, Prostějov; Brno-město, Brno-venkov). Dále následoval proporcionální výběr mateřských škol. Na vybraných mateřských školách bylo provedeno individuální testování na dětech zvolených na základě anketního výběru (se souhlasem rodičů žáků).

Do výzkumného souboru bylo vybráno celkem 80 žáků mateřských škol. Výzkumný vzorek tvořilo 80 dětí z České republiky, konkrétně z Jihomoravského a Olomouckého kraje, které byly u zápisu do prvních tříd.

3.6 Metodika výzkumného šetření

V souladu se stanoveným cílem našeho výzkumného šetření jsme pracovali s následující testovou baterií, která byla aplikována individuální formou u jednotlivých dětí.

První část testové baterie obsahovala:

- 1) Dětskou formu Ravenova testu progresivních matic (Raven, 1991),
- 2) Vystřihování geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník),
- 3) Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992),
- 4) Zavázání tkaničky,
- 5) Test verbálního myšlení (Jirásek, 1992).

Druhá část testové baterie zahrnovala:

- 1) Edfeldtův reverzní test (Edfeldt, 1992),
- 2) Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982),
- 3) Zkoušku znalostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992),
- 4) Artikulační obratnost – varianta zkoušky výslovnosti,
- 5) Vizuomotorická koordinace – úkol „cesty“.

U testu Ravena, testu Edfeldta, Orientačního testu dynamické praxe a Testu znalostí předškolních dětí jsme hodnotili hrubé skóre a čas za splnění úkolu, při Jiráskově orientačním testu jsme sledovali u tří subtestů (kresba postavy, opis psacího písma, obkreslení teček) známky a čas za jednotlivé úkoly a celkem. Při položce Vystřihování jsme hodnotili střihání kruhu, čtverce, trojúhelníku (za jednotlivé časy a čas celkem), při položce Zavazování tkaničky jsme sledovali úspěšnost a čas. Počet správných odpovědí jsme hodnotili při Zkoušce výslovnosti, u testu Vizuomotorické koordinace jsme sledovali počet chyb a čas. Posuzovací škály (soustředěnost, samostatnost, spontánnost a aktuální citové rozpoložení) jsme hodnotili známkami 5stupňové škály. Takto zvolená testová baterie zachycovala dle jejích tvůrců adekvátně nebo postačujícím způsobem úroveň rozvoje konkrétních dispozic, rozsah znalostí a také praktických předpokladů pro elementární zjištění úrovně školní zralosti dětí.

3.7 Statistické postupy

Při výzkumném šetření jsme pomocí empirických metod rozhodovali, zda zamítneme nulové hypotézy a tím přijmeme námi stavené hypotézy. Statistické výpočty byly prováděné

systemy Statistica: StatSoft CR s r.o. (2014). Statistica Cz (softwarový systém pro analýzu dat), verze 12.0. www.statsoft.cz; dále Microsoft Office Excel 2010 (2010 Microsoft Corporation).

K popisování testů jsou používány základní statistické charakteristiky polohy a variability: aritmetický průměr, medián, modus, minimum, maximum, směrodatná odchylka.

K porovnání dvou skupin je využit neparametrický Mann-Whitneyův U test. Při porovnávání více skupin je použita neparametrická Kruskal-Wallisova ANOVA.

4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V první části předvýzkumné proběhlo **orientační dotazníkové šetření** zaměřené na zjištění pohledu a názorů učitelů mateřských a základních škol k problematice připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé mateřských i základních škol měli obdobné názory v oblasti připravenosti dětí k zahájení školní docházky a oblasti odkladů školní docházky. Mezi nejčastější obtíže u předškolních dětí podle jejich pohledu patří problémy s pozorností, nevyspělá hrubá a jemná motorika a logopedické vady. Tyto potíže i společně s nesamostatností, nesoustředěností a nevyhraněností laterality považovali za pádné důvody vedoucí k udělení odkladu školní docházky. Hlavní příčiny pro udělení odkladu spatřovali v nepodnětném prostředí, v němž dítě vyrůstá a zdravotních příčinách ovlivňujících přípravu dětí. Závěrem učitelé usuzovali, že při soustavné práci po celý školní rok bývá odklad školní docházky pro dítě prospěšný a podnětný.

V druhé a hlavní části výzkumného šetření byla za **použití baterie testů zjišťována připravenost** českých dětí k zahájení školní docházky. Výsledky šetření byly srovnány. Pokusili jsme se poskytnout komplexní pohled na současný stav problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Ke zjištění komplexního pohledu na současný stav problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky jsme stanovili několik výzkumných otázek a hypotéz. Jednotlivé hypotézy ověřovaly vliv nezávisle proměnných na závisle proměnné, které tvořily výsledky testů a úkolů použité testové baterie. Při stanovování hypotéz jsme vycházeli z předpokladu, že bychom mohli prostřednictvím analýzy výsledků získaných vhodně zvolenými testovými úkoly aplikovanými na souboru dětí v posledním roce předškolního věku dospět k reálnému obrazu školáka nastupujícího do základní školy.

Provedené statistické šetření prokázalo platnost hypotéz č. 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, a neprokázalo platnost hypotéz č. 5, 6, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31.

V celkovém pohledu na výsledky testovaných hypotéz (**H1 – H6**) konstatujeme, že dívky potvrdily vývojový náskok při kresbě postavy a nácviku psaní. U dívek lze také předpokládat celkově vyšší pravděpodobnost školní úspěšnosti, která je predikována lepší celkovou známkou v Jiráskově testu školní zralosti. Poznáváme, že v jistých úkolech,

jejichž základem je vizuomotorická koordinace, jsou dívky do určité míry zdatnější, nelze však konstatovat jejich obecnou převahu v této oblasti nad výkony chlapců. Výsledky šetření také prokázaly vyšší úroveň chlapců v oblasti verbálního myšlení a také výrazně lepší výkon v testu Zkouška znalostí předškolních dětí.

Předpokládané významné rozdíly u hypotéz (**H7 – H11**) ve výkonech dětí ve prospěch dětí majících rodiče s vyšší úrovní vzdělání se potvrdily zejména v oblasti inteligence dětí (test Ravena) a na úrovni školní zralosti (Jiráskův test). Pozitivní vliv vyššího vzdělání rodičů byl spatřován i při Testu verbálního myšlení a Zkoušky znalostí předškolních dětí. Děti s rodiči s vyšším vzděláním lépe plnily i úkoly vizuomotorické koordinace (OTDP, cesty) a byly během individuálního vyšetření hodnoceny jako soustředěnější a samostatnější. Naopak se nijak významně neprojevovalo vyšší vzdělání rodičů do úkolů Edfeldtova testu – tedy připravenosti dětí pro čtení.

V našem šetření hypotéz (**H12 – H18**) – (děti s odkladem starší × děti s odkladem mladší) jsme pozorovali horší podaný výkon starších dětí s odkladem v Ravenově testu inteligence, v oblasti vizuomotorické koordinace a úkolech Orientačního testu dynamické praxe a cesty. Výsledky v oblasti proměnné odklad školní docházky (děti s odkladem × děti bez odkladu) vykazovaly, že zkoumané děti z výzkumného vzorku s odkladem školní docházky se projeví jako méně zralé pro vstup do školy (Jiráskův test školní zralosti). Děti s odkladem také vykazovaly slabší výkon zejména v kognitivní oblasti – v Ravenově testu, v Testu verbálního myšlení i ve Zkoušce znalostí předškolních dětí. Zjistili jsme také horší artikulační obratnost. Zřejmé rozdíly nebyly patrné pouze v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, stejně jako v jisté míře připravenosti pro čtení.

Při sledování hypotéz (**H19 – H20**) se stalo naším předpokladem, že levoruké děti dosáhnou horšího skóre v Edfeldtově testu a v úkolech vizuomotorické koordinace. Tyto předpoklady nebyly potvrzeny. Dále bylo zjištěno, že levoruké děti se výrazně neodlišovaly od dětí pravorukých ani v dalších oblastech: Raven (hrubé skóre), Jiráskův test školní zralosti, Test verbálního myšlení, Zkouška znalostí předškolních dětí, Edfeldtův reverzní test, zkouška výslovnosti, Orientační test dynamické praxe, vizuomotorická koordinace (cesty), zavazování tkaničky. Šetření vzhledem k laterální preferenci poukazuje na nevýznamný vztah levorukosti nebo pravorukosti a ostatních ukazatelů školní zralosti.

Hypotézy (**H21 – H25**) v oblasti sourozeneckých konstelací jsme stanovovali na základě pouze dílčích praktických zkušeností. Výsledky z jejich analýzy však i přesto

vykázaly zřejmé závěry. Nepotvrdili jsme předpokládaný rozdíl mezi jedináčky a ostatními dětmi v Jiráskově testu školní zralosti, v Testu verbálního myšlení, Zkoušce znalostí předškolních dětí a rozdíl nebyl potvrzen ani při zkoušce výslovnosti. Zcela jiné předpoklady se projevily v Edfeldtově testu, kdy jedináčci dosáhli horšího výkonu než ostatní děti. Výsledky hypotéz v oblasti sourozeneckých konstelací (**H26 – H31**) nevykázaly u nejstarších dětí v rodině oproti ostatním dětem rozdíly v Jiráskově testu školní zralosti, v Testu verbálního myšlení, v testu Edfeldta a v úkolech vizuomotorické koordinace (cesty) a také ve zkoušce výslovnosti. Bylo prokázáno, že nejstarší děti podaly lepší výkon pouze ve Zkoušce znalostí předškolních dětí než děti na ostatních sourozeneckých pozicích. Šetřením jsme nepotvrdili zvýhodnění dětí na první pozici dle narození.

5 Přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi

Tato disertační práce jako dílčí část hlavního výzkumu pedagogických a psychologických odborníků z Pedagogické fakulty v Olomouci neobjevovala zcela nové poznatky, ale naším hlavním cílem bylo zmapovat, analyzovat a vyhodnotit současný stav školní zralosti a připravenosti u vybraného vzorku současné dětské populace v České republice před jejich vstupem do základní školy. Pokusili jsme se o nastínění reálného pohledu na připravenost k zaškolení budoucího školáka, přičemž jsme analyzovali podobnosti a rozdíly v předpokladech a projevech dětí podle jejich *pohlaví, věku, úrovně vzdělání jejich rodičů*, dle stanovených *sourozeneckých konstelací*, v souvislosti s případným uděleným *odkladem povinné školní docházky* a ukazatelem *laterality*.

Na poli teorie práce předkládá disertační práce komplexní a ucelené teoretické zpracování problematiky pedagogicko-psychologických aspektů připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula, zejména pak systematické vymezení a objasnění odborných pojmů a jejich obsahu.

Hlavním přínosem práce je výstup empirické části, tj. výzkumné šetření monitorující současný stav připravenosti české populace dětí ke vstupu na základní školu. Disertační práce také představuje pohled učitelů mateřských a základních škol na zásadní otázky školní zralosti a připravenosti dětí, které byly získány pomocí dotazníkového šetření v rámci předvýzkumu práce.

Na základě výsledků výzkumného šetření a s přihlédnutím ke změnám v preprimárním a primárním vzdělávání posledních let jsme dospěli k přehledu o komplexním a aktuálním stavu v oblasti školní zralosti současné české populace dětí, který je oproti dosavadním výzkumným studiím zaměřen na širší spektrum ukazatelů aktuální úrovně stavu školní zralosti a připravenosti dětí v ČR. Vzhledem k tomu, že dosavadní výzkumné studie se většinou zaměřují na dílčí oblasti dětské psychiky, může analýza a vyhodnocení výsledků našeho výzkumného šetření poskytnout **reálný pohled na stav předškolní populace dětí**. Současně se také může stát **východiskem pro určitá praktická opatření** v oblasti předškolního a primárního vzdělávání. Stejně tak se může práce stát **podkladem pro další zpřesňující studie**.

6 Závěr

Otázka školní zralosti a připravenosti dítěte k zahájení školní docházky je v souladu s aktuální vzdělávací politikou v širokém kontextu školního úspěchu nebo neúspěchu otázkou podstatnou a rozhodující. Komplexní posouzení úrovně připravenosti konkrétního dítěte na zahájení povinné školní docházky nebo rozhodnutí o jejím odkladu je zásadním tématem pro další vývoj daného dítěte.

Disertační práce byla vypracována pod záštitou výzkumného záměru realizovaného v rámci projektu GAČR č. 406/09/0206 v letech 2009 – 2012 s názvem „Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU“, jehož hlavní řešitelkou byla doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

O důležitosti kvalitní předškolní výchovy a přípravy na budoucí zaškolení dítěte nelze pochybovat. Společenské změny se zřetelně odráží v domácí přípravě na vzdělání v rodině. Ne každé dítě je podporováno podnětným rodinným prostředím k získání dovedností nutných pro úspěšný vstup do základní školy, a proto je samo školství nuceno na tuto situaci reagovat a zaměřit se na rozvoj daných dovedností v předškolních zařízeních.

Cílem disertační práce bylo reflektovat současný stav připravenosti dětí k zahájení školní docházky sledováním vybraných charakteristik úrovně školní připravenosti sledovaného souboru dětí předškolního věku v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v ČR, a to na podkladě odborné literatury, legislativních dokumentů a dosud provedených výzkumů. Naplnění cíle bylo podmíněno splněním dílčích cílů. Ty byly operacionalizovány a formulovány na dvou rovinách – teoretické a empirické.

Dílčí cíle teoretické:

- popsat aktuální stav problematiky školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v ČR a zkonfrontovat s poznatky odborné literatury, dosud provedených výzkumů, informací z tisku, internetu i vlastních poznatků;
- systematicky ukotvit terminologii vztahující se k problematice školní připravenosti předškolních dětí v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání ČR;
- na základě stanovených kritérií analyzovat současné kurikulum pro předškolní výchovu a vzdělávání spolu s jeho historickým vývojem;

- reflektovat současný stav vlivu předškolní výchovy na připravenost dětí k zahájení školní docházky.

Dílčí cíle empirické:

- provést orientační monitoring názorů učitelů mateřských a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (v Olomouckém a Jihomoravském kraji), identifikovat nejčastější problémy, které učitelé vnímají jako stěžejní překážky pro začlenění do základní školy;
- zjistit a vyhodnotit, zda existuje rozdíl v pohledu učitelů mateřských škol a základních škol na připravenost dětí k zahájení školní docházky (Olomoucký a Jihomoravský kraj);
- sledovat vybrané charakteristiky úrovně školní připravenosti vybraného souboru dětí předškolního věku v kontextu současného kurikula předškolní výchovy a vzdělávání v České republice;
- na základě analýzy výsledků zkoumání a dalších poznatků a dokumentů popsat a analyzovat současný stav připravenosti dětí k zahájení školní docházky;
- pokusit se navrhnout konkrétní postupy k minimalizaci „slabých“ míst ve zjištěných předpokladech pro úspěšné zaškolení současné populace dětí prostřednictvím cíleného působení mateřských škol.

Teoretická část práce v šesti kapitolách sleduje a mapuje teoretické podklady problematiky školní zralosti a připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula a jeho podmínky. Úvodní kapitola nastiňuje problematiku psychologické charakteristiky dítěte předškolního věku. Druhá kapitola představuje osobnost pedagoga mateřské školy a její vliv na připravenost dětí k zaškolení. Následuje třetí kapitola prezentující podmínky vstupu do základní školy. Čtvrtá kapitola seznamuje s psychologickou charakteristikou dítěte mladšího školního věku. V následující páté kapitole byla vymezena problematika výtvarného projevu v dětském věku. Teoretická část práce je zakončena kapitolou mapující vývoj předškolního kurikula a současné požadavky pro zahájení povinné školní docházky v ČR.

Uvedené kapitoly tvoří komplexní přehled problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula. **Vytvořením tohoto souhrnu bylo dosaženo naplnění všech cílů stanovených v teoretické části práce v plném rozsahu.**

Empirická část se věnuje pedagogickému výzkumu.

Empirická část je rozdělena do čtyř na sebe navazujících kapitol. V první části je vypracováno seznámení s výzkumným šetřením, popis šetření a stanovení hlavního cíle práce a dílčích cílů empirické části práce. Dále je prezentován výzkumný soubor a jeho charakteristika, výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy. Navazuje část představující realizované fáze výzkumu a výzkumný nástroj. Následuje popis analýzy a interpretace dat výzkumného šetření. Empirická část je uzavřena kapitolou vymezující přínos disertační práce pro pedagogickou praxi.

Výzkumné šetření obsahovalo dvě dílčí části.

V první části předvýzkumné proběhlo **orientační dotazníkové šetření** zaměřené na zjištění pohledu a názorů učitelů mateřských a základních škol k problematice připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé mateřských i základních škol měli obdobné názory v oblasti připravenosti dětí k zahájení školní docházky a oblasti odkladů školní docházky. Mezi nejčastější obtíže u předškolních dětí podle jejich pohledu patří problémy s pozorností, nevyspělá hrubá a jemná motorika a logopedické vady. Tyto potíže i společně s nesamostatností, nesoustředěností a nevyhraněností laterality považovali za pádné důvody vedoucí k udělení odkladu školní docházky. Hlavní příčiny pro udělení odkladu spatřovali v nepodnětném prostředí, v němž dítě vyrůstá a zdravotních příčinách ovlivňujících přípravu dětí. Závěrem učitelé usuzovali, že při soustavné práci po celý školní rok bývá odklad školní docházky pro dítě prospěšný a podnětný.

V druhé a hlavní části výzkumného šetření byla za **použití baterie testů zjišťována připravenost** českých dětí k zahájení školní docházky. Výsledky šetření byly srovnány. Pokusili jsme se poskytnout komplexní pohled na současný stav problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky.

Ke zjištění komplexního pohledu na současný stav problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky jsme stanovili několik výzkumných otázek a hypotéz. Jednotlivé hypotézy ověřovaly vliv nezávisle proměnných na závisle proměnné, které tvořily výsledky testů a úkolů použité testové baterie. Při stanovování hypotéz jsme vycházeli z předpokladu, že bychom mohli prostřednictvím analýzy výsledků získaných vhodně zvolenými testovými

úkoly aplikovanými na souboru dětí v posledním roce předškolního věku dospět k reálnému obrazu školáka nastupujícího do základní školy.

Provedeným výzkumným šetřením bylo dosaženo všech dílčích cílů empirické části.

V disertační práci byly naplněny dílčí cíle teoretické i dílčí cíle empirické, čímž jsme úspěšně dosáhli naplnění hlavního cíle práce.

Celkově, na základě výsledků našeho šetření, můžeme vyhodnotit připravenost dětí k zaškolení pozitivně. Analýza a vyhodnocení výsledků našeho výzkumu může poukazovat na reálný stav předškolní populace dětí, přičemž by se výzkumné šetření mohlo stát vodítkem k případným praktickým opatřením pro oblast vzdělávání i další zpřesňující studie.

Záměrně v závěru upozorňujeme na fakt, že v průběhu šetření děti s již uloženým odkladem školní docházky dopadly ve všech testovaných oblastech hůře než děti bez uloženého odkladu. Ačkoliv nejsou naše výsledky na malém vzorku statisticky významné, tento jev se ukazuje i na velkém vzorku dětí z projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.).

Na základě těchto zjištění si dovoluujeme říci, že odklady dětí z našeho výzkumného vzorku naznačují, že problémy těchto dětí budou pravděpodobně vycházet nejen z určité vývojové nezralosti. Ukazuje se totiž, že i po uděleném odkladu školní docházky není aktuální vývojová připravenost na takové výši, aby byl zajištěn bezproblémový vstup do školy.

Na tomto místě bychom chtěli podotknout, že dětem s odkladem školní docházky je třeba poskytnout podporu v průběhu odloženého roku při rozvoji nevyzrálých, případně přímo oslabených oblastí vývoje. Na této podpoře by se měla podílet zásadním způsobem rodina, ale také mateřská škola, která může stanovit individuální výchovně-vzdělávací plán, může rodině a dítěti nabízet předškolní přípravu v mateřské škole, která by měla být systematická a individuálně zaměřená na každé dítě. Mateřská škola by měla poskytovat dítěti motivaci k získání vyšší úrovně schopností a dovedností, učit ho trpělivosti, soustředěnosti a samostatnosti při práci. Dítě by nemělo být vedeno záměrně pouze k cíli – zápisu do školy, ale mělo by být rozvíjeno komplexně ve všech oblastech vývoje tělesného i duševního vývoje. Za podmínek vhodného vedení a motivace ze strany rodiny i školy (případně PPP) by mohlo dítě nastoupit do základní školy lépe připravené na celý proces zaškolení. Veškerá opatření by měla směřovat k umožnění a stimulaci individuálního rozvoje dítěte.

Výběrová literatura

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- EDFELDT, A. W. *Reverzný test – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISN 80-85931-79-6.
- GOLEMAN, G.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. 132 s. ISBN 978-80-200-1451-1.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MÍKA, J. *Orientační test dynamické praxe*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie*. Praha: Triton, 2011. 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.
- PETROVÁ, A. Vstup dítěte do školy. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 88 s. ISBN 80-244-1413-9.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- RAVEN, J. C. *Ravenove progresívne matice farebné – príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1991.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SHAPIRO, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80-7178-964-X.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 159 s. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 75 s. ISBN 978-80-244-2238-1.
- ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

Odborné statě a články – výběr

- FICHNOVÁ, K. Tvorivé schopnosti chlapců a dívek předškolního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2002, roč. 37, č. 4, s. 306 – 314. ISSN 0555-5574.
- JIRÁSEK, J. Dlouhodobé sledování školního prospěchu ve vztahu k orientačnímu testu školní zralosti. *Československá pediatrie*. 1978, roč. 33, č. 8, s. 482 – 483. ISSN 0069-2328.
- JIRÁSEK, J. Obecná inteligence v testech školní zralosti. *Československá hygiena*. 1972, roč. 17, č. 6/7, s. 230 – 233. ISSN 0009-0573.

- KLUSÁK, M., SLAVÍK, J. Styl kresby pána u dětí mladšího školního věku. *Československá psychologie*. 2010, roč. 14, č. 2, s. 113 – 125. ISSN 0009-062-X.
- KOHOUTEK, R. Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. *Pedagogická orientace*. 2006, roč. 16, č. 2, s. 3 – 23. ISSN 1211-4669.
- KOLLÁRIK, K. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v úrovni pripravenosti na školu a v učebných výsledkoch. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1991, roč. 26, č. 2, s. 113 – 124. ISSN 0555-5574.
- MATĚJČEK, Z. Několik poznámek o školní zralosti. *Otázky defektologie*. 1962, roč. 5, č. 8, s. 232 – 236. ISSN 0231-7869.
- NOVÁKOVÁ, R., PROKOPEC, M. Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti. *Hygiena*. 2002, roč. 47, č. 1, s. 13 – 17. ISSN 1802-6281.
- POLLÁK, K., IŠTOKOVÁ, Z. Prieskum adaptácie žiakov 1. ročníkov základných škôl na výchovno-vzdelávací proces. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1986, roč. 21, č. 2, s. 153 – 167. ISSN 0555-5574.
- SUCHOMEL, A. Vztah biologické zralosti k nízké a vysoké úrovni motorické výkonnosti u jedinců školního věku. *Česká kinantropologie*. 2001, roč. 5, č. 2, s. 7-18. ISSN 1211-9261.
- ŠVANCARA, J., ŠVANCAROVÁ, L. Longitudinální sledování kresby. *Československá psychologie*. 1972, roč. 16, č. 1, s. 1 – 14. ISSN 0009-062X.
- TOMČÁNIOVÁ, B., HOLÚBKOVÁ, M. Práca s deťmi s odkladom školskej dochádzky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2002, roč. 37, č. 3, s. 252 – 255. ISSN 0555-5574.

Abstrakt

Disertační práce se v souladu se současným kurikulem zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti předškolních dětí k zahájení školní docházky jako jednou z nezbytných součástí přípravy na další vzdělávání. Na základě vymezení teoretických východisek problematiky školní zralosti a připravenosti dětí předkládá komplexní pohled na problematiku předškolního vzdělávání v souvislosti s připraveností dětí k zahájení povinné školní docházky. Disertační práce pohlíží na tuto problematiku z pohledu odborné teorie (teoretická část) i pedagogické praxe (empirická část).

Teoretická část práce prezentuje úsilí o podání uceleného teoretického základu problematiky školní zralosti a připravenosti dětí k zahájení školní docházky, přičemž je kladen důraz na systematické vymezení pojmů a jejich obsahu. Teoretické podklady problematiky připravenosti dětí k zahájení školní docházky jsou předkládány v souladu se současným kurikulem a jeho podmínkami. Empirická část se věnuje pedagogickému výzkumu a předkládá výsledky výzkumu z hlediska stanovených proměnných. Výzkumné šetření provedené v rámci disertační práce bylo kvantitativního charakteru. Hlavní část šetření tvoří výzkum aktuální problematiky v oblasti připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky. Výsledky výzkumného šetření poskytují komplexní pohled na současný stav připravenosti českých dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, kurikulum, mateřská škola, základní škola, předškolní věk, mladší školní věk, školní zralost, školní připravenost, odklad školní docházky, výzkum.

Abstract

This dissertation deals with the issue of children's school maturity and readiness for starting compulsory school education in accordance with the contemporary curriculum as one of the crucial parts of preparation for subsequent education. On the basis of a thorough theoretical overview it presents a complex insight to the issue of pre-school education in relation with children's readiness for starting compulsory school education. Dissertation thesis regards the issue from the point of theory (theoretical part) as well as pedagogical praxis (empirical part).

Theoretical part presents a thorough and comprehensive theoretical basis the issue of children's school maturity and readiness for starting compulsory school education with a special emphasis on a systematical definition of concepts and their content. Theoretical background of the issue is presented in accordance with contemporary curriculum and its conditions. Empirical part then deals with a pedagogical research and presents its outcomes from the point of defined variables. The research design was a quantitative one, mainly focused on inquiry of children's readiness for starting compulsory school education. The outcomes provide a comprehensive insight on a recent state of Czech children's readiness for starting compulsory school education in a context of the contemporary curriculum.

Key words

Preschool education, primary education, curriculum, kindergarten, primary school, preschool age, younger school age, school maturity, school readiness, delay compulsory schooling, research.

Profesní kurikulum

Osobní údaje

Jméno, příjmení, titul: Lenka Kovářová, Mgr.
Datum narození: 3. května 1984
E-mail: lenka.k.kovarova@gmail.com

Vzdělání

2009 – dosud UP v Olomouci, Pedagogická fakulta
Doktorský studijní program, obor Pedagogika
2005 – červen 2009 UP v Olomouci, Pedagogická fakulta
Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
2003 – 2004 Státní jazyková škola, Olomouc, tř. Kosmonautů 6
1999 – 2003 Střední pedagogická škola, Přerov, Denisova 3
Obor: Výchovná a humanitární činnost
1990 – 1999 RG a ZŠ Prostějov, Studentská 4

Pracovní zkušenosti

Současná pozice: ZŠ Židlochovice, učitel 1. stupně
2009 – dosud UP v Olomouci Katedra Psychologie a patopsychologie, interní doktorand
2007 – 2008 Sdružení integrace menšin SIM Olomouc, lektor českého jazyka pro děti přistěhovalců z Ukrajiny, Ruska, Mongolska, apod.
2007 – 2008 Olomoucké Káče, lektor plavání s dětmi od osmi měsíců do tří let.
2004 – 2005 Učitelka 1. stupně, vychovatelka ZŠ Hrubčice

Účast na konferencích

- Doktorská konference „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII.“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 23. 11. 2009. (Příspěvek: „Pedagogicko - psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky“).
- Konference „Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání“ v Ostravě, Pedagogická fakulta, 14. 1. 2010. (Příspěvek: „Školní zralost a školní připravenost pohledem pedagogicko-psychologických poraden“).

- Konference „*Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 15. 4. 2010. (Příspěvek: „*Přehled vybraných pedagogicko-psychologických předpokladů sledovaných ve výzkumu školní zralosti.*“).
- Konference „*Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 15. 4. 2010. (Příspěvek: „*Role předškolního pedagoga k socializaci dítěte – teoretická východiska.*“).
- Doktorská konference „*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII.*“ v Olomouci, Pedagogická fakulta, 1. 12. 2010. (Příspěvek: „*Odklad školní docházky jako jedno z řešení školní nezralosti*“).
- Konference „*Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*“ v Trnavě, Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií, 10. 2. 2011. (Příspěvek: „*Vybrané pedagogicko-psychologické aspekty ve výzkumu školní zralosti*“).

Absolvované semináře

Přípravný kurz k vybraným základním a speciálním otázkám oboru psychologie (24 hodin),
Katedra psychologie Filozofické fakulty UP

Publikační činnost

- ÚTLÁ, L., ZOWADOVÁ, I. Přehled vybraných pedagogicko-psychologických předpokladů sledovaných ve výzkumu školní zralosti. In *Sborník z konference Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*. Olomouc: ALTYN, 2010. s. 274 – 279. ISBN 978-80-87224-08-3.
- ÚTLÁ, L., ZOWADOVÁ, I. Role předškolního pedagoga k socializaci dítěte – teoretická východiska. In *Sborník z konference Primární a preprimární pedagogika v teorii, praxi a výzkumu*. Olomouc: ALTYN, 2010. s. 232 – 238. ISBN 978-80-87224-08-3.
- ÚTLÁ, L. Pedagogicko - psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky. In *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VII.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 425 – 431. ISBN 978-80-244-2593-1.
- ÚTLÁ, L. Školní zralost a školní připravenost pohledem pedagogicko-psychologických poraden. In *Sborník z konference Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. s. 724 – 734. ISBN 978-80-7368-771-7.

- ÚTLÁ, L. Odklad školní docházky jako jedno z řešení školní nezralosti. In *Sborník z konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. s. 580-585 ISBN 978-80-244-2815-4.
- ÚTLÁ, L. Náhled na školní zralost a odklad školní docházky v rámci pedagogicko-psychologických poraden. In *Sborník z konference Pregraduální příprava učitelů v kontextu kurikulární reformy*. Olomouc: UP, 2011. ISBN 978-80-244-2774-4.
- ÚTLÁ, L. Vybrané pedagogicko-psychologické aspekty ve výzkumu školní zralosti. In *Sborník z konference Juvenilia Paedagogica 2011: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita, 2011. s. 68 – 74. ISBN 978-80-8082-462-4.

Účast a spoluúčast na grantových projektech

- 2011 – Hlavní řešitelka projektu Studentské grantové soutěže „*Pedagogicko-psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky*“ (reg. č. PdF_2011_042)
- 2010 - Spoluřešitelka grantového projektu „*Tvorba a ověření nástrojů pro zjišťování úrovně vybraných sociálních dovedností u dětí předškolního věku*“ (reg. č. PdF_2010_007).

Jiné vědecko-pedagogické aktivity

- Výuka předmětu Význam psychologie v životě člověka (Obor, Univerzita Palackého Olomouc, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie)
- Práce v organizačním výboru konference s mezinárodní účastí „*Antropologicko-psychologické aspekty zdravého životního stylu*“, 25. - 26. 11. 2009, pořadatel Katedra antropologie a zdravotní vědy PdF UP v Olomouci.
- Práce v organizačním výboru konference s mezinárodní účastí „*Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP VIII.*“, 1. 12. 2010, pořadatel Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP v Olomouci.
- Zpracovávání statistických údajů na projektu grantového projektu GAČR r. č.: 406/09/0206 (hl. řešitelka doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.), s názvem „*Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU*“.
- Administrativní práce v rámci Katedry psychologie a patopsychologie.